

REVISTA DO GEL

Grupo de Estudos Linguísticos
do Estado de São Paulo

Grupo de Estudos Linguísticos
do Estado de São Paulo

REVISTA DO GEL

ISSN 1984-591X

Revista do GEL	São Paulo	v. 13	n. 1	p. 197	2016
----------------	-----------	-------	------	--------	------

Presidente: Luciane de Paula
Vice-Presidente: Lúcia Regiane Lopes-Damasio
Secretária: Rozana Aparecida Lopes Messias
Tesoureira: Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos

Comissão Editorial Executiva

Alessandra Del Ré
Fabiana Komesu
Flávia B. M. Hirata-Vale
Gisele Cássia de Sousa
Olga Ferreira Coelho Ruth Lopes
Matheus Nogueira Schwartzmann

Editora Responsável

Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale

Revisão e Normatização

Letraria

Diagramação

Letraria

Conselho Editorial

Antônio Alcir Bernárdez Pécora (Unicamp), Carlos Subirats Rüggeberg (Universidade de Barcelona), Danilo Marcondes Souza Filho (PUC-RJ), Evani de Carvalho Viotti (USP), Helena Nagamine Brandão (USP), Ieda Maria Alves (USP), Jacques Fontanille (Universidade de Limoges), José Borges Neto (UFRJ), Kanavilil Rajagopalan (Unicamp), Lourenço Chacon (Unesp-Marília), Marco Antônio de Oliveira (PUC/MG), Maria Célia de Moraes Leonel (Unesp-Araraquara), Maria Filomena Gonçalves (Universidade de Évora), Maria Irma Hadler Coudry (Unicamp), Marta Luján (Universidade do Texas-Austin), Mirta Groppi A. de Varela (USP), Otto Zwartjes (Universidade de Amsterdã), Pierre Swiggers (Universidade Católica Louvain), Raquel Santana dos Santos (USP), Renata Maria Faccuri Coelho Marquazan (Unesp-Araraquara), Roberto Gomes Camacho (Unesp-SJRP), Wilmar da Rocha D'Angelis (Unicamp).

Publicação semestral
Solicita-se permuta/Exchange desired

Revista do GEL / Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. Vol. 1
(2004). São Paulo: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 2004-

Semestral
ISSN 1984-591X

SUMÁRIO / CONTENTS

EDITORIAL 7

ARTIGOS / ARTICLES

SIMETRIAS E ASSIMETRIAS NA

REPRESENTAÇÃO LINGUÍSTICA: O CASO DAS UNIDADES LEXICAIS FORMADAS POR NOMES DE CORES

*SYMMETRY AND DISSYMMETRY IN THE LINGUISTIC
REPRESENTATION: THE CASE OF LEXICAL UNITS
COMPOSED OF COLOR NAMES*

Claudia ZAVAGLIA e

Sabrina de Cássia MARTINS..... 11

ANÁLISE DE UMA CARTILHA

INSTITUCIONAL EM UMA ABORDAGEM MODULAR DA COMPLEXIDADE DO DISCURSO

*ANALYSIS OF AN INSTITUTIONAL GUIDELINE
IN A MODULAR APPROACH OF DISCOURSE COMPLEXITY*

Gustavo Ximenes CUNHA..... 31

PREFIXOS, RECURSIVIDADE E A ESTRUTURA DO SINTAGMA VERBAL

*PREFIXES, RECURSIVENESS AND THE VERBAL
PHRASE STRUCTURE*

Alessandro Boechat de MEDEIROS..... 56

**AS REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE AS
CAUSAS DA INDISCIPLINA NA ESCOLA: DE QUEM
É A CULPA?**

*TEACHERS' REPRESENTATIONS ABOUT INDISCIPLINE
FACTS IN SCHOOL: WHO IS TO BLAME?*

Elisabeth Ramos da SILVA e

Maria José Milharezi ABUD..... 87

**IMPLICAÇÕES DE UMA PERSPECTIVA REALISTA
DIRETA PARA O PAM-L2:**

DESAFIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

*IMPLICATIONS OF A DIRECT REALIST VIEW FOR
PAM-L2: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL CHALLENGES*

Ubiratã Kickhöfel ALVES e

Adelaide Hercília Pescatori SILVA..... 107

***SPLINTERS SÃO CRUZAMENTOS DE
CRUZAMENTOS? REPENSANDO O ESTATUTO
DESSE CONSTITUINTE EM PORTUGUÊS***

*SPLINTERS ARE CROSSINGS OF CROSSES?
RETHINKING THE STATUTE OF THIS CONSTITUENT
IN PORTUGUESE*

Carlos Alexandre GONÇALVES,

Wallace Bezerra de CARVALHO e

Katia Emmerick ANDRADE..... 132

**A QUARTA CAPA DE LIVROS DIDÁTICOS
DE INGLÊS À LUZ DA TEORIA DE GÊNEROS
DISCURSIVOS DA ESCOLA DE SIDNEY**

*THE OUTSIDE BACK COVER BLURB OF ENGLISH
COURSEBOOKS UNDER THE VIEW OF THE GENRE
THEORY OF SYDNEY SCHOOL*

Renato Caixeta SILVA..... 157

**A EXTENSÃO SINTÁTICA NA ESCRITA
DE TEXTOS ESCOLARES**

SYNTACTIC LENGTH IN SCHOOL WRITTEN TEXTS

Mário MARTINS e

Rui MARQUES..... 176

ÍNDICE DE ASSUNTOS 195

SUBJECT INDEX 196

ÍNDICE DE AUTORES / *AUTHORS INDEX* 197

EDITORIAL

Este volume 13.1 da Revista do GEL se compõe de oito artigos de altíssima qualidade, que versam sobre temas relevantes e atuais da pesquisa em linguística, no Brasil e no exterior. É de se destacar a importância de seus autores que, aos nos confiarem seus trabalhos, confirmam o valor do nosso periódico no âmbito da produção científica e intelectual.

O artigo que abre este volume, de autoria de Zavaglia e Martins (UNESP), aborda o universo das cores em relação às singularidades de cada subdomínio cromático. Segundo as autoras, o léxico é a representação formal da percepção da realidade, expressando a categorização do conhecimento pelo ser humano. Nesse sentido, o artigo objetiva apresentar as simetrias e dissimetrias na representação linguística no caso das unidades lexicais formadas por nomes de cores e verificadas nas direções *italiano-português-inglês* e *português-italiano-inglês*. As autoras discutem dados culturalmente marcados, indicadores de que os casos de simetria são menos dependentes de fatos culturais específicos, ao contrário das dissimetrias que estão relacionadas a especificidades culturais.

O artigo seguinte, intitulado “Análise de uma cartilha institucional em uma abordagem modular da complexidade do discurso”, de autoria de Gustavo Ximenes Cunha (UFMG), promove uma aproximação entre a Análise do Discurso e os Estudos Organizacionais. Para o autor, essa aproximação se faz necessária para se compreender as organizações (públicas ou privadas) de uma perspectiva do discurso. Partindo da análise de uma cartilha em que uma agência reguladora do Governo Federal, a ANP, dialoga com agentes do mercado e seguindo os pressupostos teóricos da Análise Modular

do Discurso, o estudo permitiu identificar a imagem que a ANP projeta de si ao interagir, por meio da cartilha, com um setor da sociedade.

Alessandro Boechat de Medeiros (UFRJ), em seu artigo a respeito da recursividade dos prefixos no ambiente verbal, procura explicar a distribuição dos prefixos *re-* e *des-*, as relações semânticas e posicionais entre eles quando coocorrem e suas relações com a estrutura do sintagma verbal, adotando o referencial teórico da Morfologia Distribuída (HALLE; MARANTZ, 1993). Segundo o autor, as propostas apresentadas oferecem argumentos para uma abordagem baseada em uma decomposição sintática do sintagma verbal – reproduzindo uma estrutura de eventos – e nas relações de escopo estabelecidas pelos operadores introduzidos pelos prefixos na estrutura de eventos sintaticamente representada.

Em seu artigo intitulado “As representações docentes sobre as causas da indisciplina na escola: de quem é a culpa?”, Elisabeth Ramos da Silva e Maria José Milharezi Abud, docentes da UNITAU, apresentam uma pesquisa realizada com 20 professores de língua portuguesa do ensino fundamental e médio que se queixavam da indisciplina em sua escola. Seu objetivo foi investigar quais as representações docentes acerca dos fatores aos quais eles atribuem o comportamento inadequado dos alunos. Os resultados revelaram que o professor responsabiliza a atuação docente como a maior causa dos atuais problemas de indisciplina na escola, isto é, nas representações desses docentes a culpa recai principalmente sobre sua própria atuação em sala de aula, o que acentua a sua desvalorização e a perda da autoridade junto aos alunos.

Ubiratã Kickhöfel Alves (UFRGS) e Adelaide Hercília Pescatori Silva (UFPR) discutem, em seu artigo, as premissas de base realista direta e ecológica do *Perceptual Assimilation Model-L2* (PAM-L2) (BEST; TYLER, 2007), apontando seus principais aspectos, e os desafios teórico-metodológicos, advindos da concepção adotada pelo modelo. Em sua discussão, tratam da consonância entre a teoria de base do PAM-L2 e a realização de estudos laboratoriais; do poder explanatório do modelo frente à questão da transferência grafo-fônico-fonológica; da concepção ecológica e do debate ‘Segunda Língua’ vs. ‘Língua Estrangeira’; da aplicação ou não do modelo frente a estudos de treinamento perceptual; e a noção ecológica frente ao binômio ‘percepção’- ‘inteligibilidade’. Em suas considerações finais, os autores afirmam que essa discussão

mostra os desafios que devem enfrentar aqueles que trabalham a partir dessa perspectiva teórica, que, para eles, decorrem da grande empreitada de conciliar uma teoria ecológica, ambientalista, com procedimentos de laboratório que possibilitem validação das previsões de tal proposta. De suma importância, assim, é sua conclusão de que essa empreitada também se constitui como uma problematização teórica, a ser considerada conjuntamente por linguistas, psicólogos cognitivistas e filósofos.

O artigo seguinte, intitulado “*Splinters* são cruzamentos de cruzamentos? Repensando o estatuto desse constituinte em português”, de autoria de Gonçalves (UFRJ), Carvalho (UFRJ) e Andrade (UFRRJ), tem como objetivo checar, para o português, a validade da proposta de Tomaszewicz (2008), para quem *splinters* não constituem unidades de análise morfológica, sendo, na verdade, cruzamentos de cruzamentos. Para tanto, tomam por base as análises otimalistas sobre cruzamento vocabular empreendidas por Gonçalves (2005) e Andrade (2008), observando em que medida formações mais recentes, chamadas pelos autores de *splinters*, conseguem ser bem-sucedidas frente a um determinado *ranking* de restrições. Os autores focalizam a projeção de sequências não-morfêmicas à condição de *splinters*, e defendem, ao contrário de Tomaszewicz (2008), a relevância dessa unidade morfológica no português do Brasil. Desse modo, concluem que formas outrora caracterizadas pelo entranhamento de duas base podem, com a fixação de um padrão, adquirir condições ótimas para a isolabilidade das partes, o que nos autoriza a reivindicar o estatuto de morfema para as sequências analisadas.

Renato Caixeta Silva, do CEFET/MG, analisa o gênero quarta capa de livros didáticos de inglês com base nas ideias sobre gênero da Escola de Sidney, considerando-o como parte do contexto cultural escolar e comercial. O autor pensa em gênero como uma atividade linguística e social organizada em estágios e voltada a objetivos e, nesse sentido, faz uma análise linguístico-discursiva de aspectos ideacionais e interpessoais de dois exemplares do gênero, partindo da proposta de Martin e Rose (2003 e 2007). Sua análise evidencia a representação do livro didático de inglês, nesse gênero, como agente importante nos processos de ensino e aprendizagem, concluindo que é necessário incluir a discussão desse gênero em cursos de formação docente, na medida em que pode tornar esse profissional mais consciente do uso da língua, a respeito do que se diz sobre o livro, como é dito e com qual objetivo, informações relevantes para as decisões e análises de livros didáticos destinados ao ensino de inglês.

O último artigo é uma colaboração de autores do Brasil e de Portugal e trata da questão da extensão sintática na escrita de textos escolares. Martins e Marques apresentam um estudo de correlação estatística entre a extensão sintática e a progressão nos anos escolares em dois registros (narrativo e argumentativo) produzidos por crianças e adolescentes monolíngues de português europeu. Para a caracterização da extensão, utilizaram como medidas a frequência média de palavras por oração (BERMAN, 2007), a frequência média de palavras por unidade-t e a frequência média de orações subordinadas por unidade-t (HUNT, 1965 e 1970). Segundo os autores, os resultados mostraram que, por um lado, a extensão da oração, medida pela frequência média de palavras, não mantém correlação com a progressão escolar em nenhum dos dois registros avaliados e, por outro, a unidade-t, quer aferida pela frequência média de palavras, quer pela frequência média de orações subordinadas, só tem representação significativa nos textos do registro narrativo, não sendo detectado o mesmo para os textos argumentativos. Os autores concluem que, tendo em vista, por um lado, a contínua e sistemática exposição aos textos narrativos que se vê ao longo da progressão escolar e, por outro, uma inclusão do registro argumentativo mais cautelosa nas práticas de sala de aula, corroborada pelas proposições do Programa de Português do Ensino Básico, seria possível especular que a instrumentalização dos recursos sintáticos para a produção de orações e unidades-t que as crianças e os adolescentes possuem parece ser bem menos acionada nos textos argumentativos do que nos textos narrativos.

Como se vê, temos aqui um conjunto de artigos de peso. Em face às recentes restrições orçamentárias por que têm passado as universidades e os programas de pós-graduação, só podemos ressaltar o papel do GEL, e, por conseguinte, de seus associados, na manutenção deste periódico, que por ora ainda mantém sua periodicidade sem abrir mão da qualidade. A Associação tem investido fortemente em suas publicações, no que se refere, por exemplo, à sua indexação em bases eletrônicas e de identificação pública. Ao que só a temos a agradecer.

São Carlos, junho de 2016.

Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale

Editora da Revista do GEL

SIMETRIAS E ASSIMETRIAS NA REPRESENTAÇÃO LINGUÍSTICA: O CASO DAS UNIDADES LEXICAIS FORMADAS POR NOMES DE CORES

Claudia ZAVAGLIA¹
Sabrina de Cássia MARTINS²

Resumo: O presente trabalho aborda o universo das cores em relação às singularidades de cada subdomínio cromático. Segundo Arcaini (1991), toda língua natural é caracterizada pelo relativismo cultural e cada sistema linguístico descreve o universo cromático de uma forma única. Para Berlin e Kay (1969), o princípio da relatividade linguística sustenta que cada cultura tem a sua forma de compreender e experienciar a realidade e, portanto, cada língua tem suas próprias particularidades semânticas que a difere das demais. Por conseguinte, o léxico é a representação formal da percepção da realidade, reproduzindo a categorização do conhecimento pelo ser humano. Nesse contexto de diferenças e similaridades, o *Dicionário Multilíngue de Cores (DMC)* tem sido desenvolvido na Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto, como um projeto multidisciplinar, envolvendo as línguas portuguesa, italiana, inglesa, francesa e espanhola. O objetivo deste estudo é apresentar as simetrias e dissimetrias verificadas nas direções italiano-português-inglês e português-italiano-inglês. Discutiremos dados culturalmente marcados, indicadores de que os casos de simetria são menos dependentes de fatos culturais específicos, ao contrário das dissimetrias que estão relacionadas a especificidades culturais.

Palavras-chave: Nomes de cores. Relativismo Linguístico. Contexto. Comunicação intercultural. Dicionário multilíngue.

Introdução

O léxico é a representação cultural de um povo, pois expressa em palavras toda a vivência adquirida no decorrer da história por uma comunidade (BIDERMAN, 2001). A relação intrínseca entre léxico e cultura caracteriza a complexidade dos estudos na área, já que constantemente novas unidades lexicais são criadas para exprimir nossas ações,

¹ Livre-Docente em Lexicologia e Lexicografia pela Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto. *E-mail:* zavaglia@ibilce.unesp.br

² Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto. *E-mail:* sabrismartins@gmail.com

pensamentos, fatos cotidianos, novos conceitos técnico-científicos, de modo a entrelaçar língua, cultura, história e sociedade.

O presente trabalho tem como objeto de estudo as unidades lexicais complexas formadas por nomes de cores e está baseado nos dados coletados para a elaboração do *Dicionário Multilíngue de Cores (DMC)*³, um projeto multidisciplinar desenvolvido na Universidade Estadual Paulista (*Campus* de São José do Rio Preto), que abrange as línguas portuguesa, italiana, inglesa, espanhola e francesa. Importa clarificar, porém, que a discussão que segue compreende dados referentes apenas às línguas portuguesa, inglesa e italiana no que tange às correspondências semânticas e estruturais do vocabulário que nos propomos a examinar. Assim, discorreremos sobre o universo das cores em relação às singularidades de cada campo cromático, a fim de sustentar sua dependência com a cultura que representa.

Uma vez entendidos como componentes de um dos diversos subdomínios, ou microsistemas, que compõem o léxico de uma língua, na medida em que contribuem para a categorização das experiências humanas e do mundo concreto, consideramos que o estudo das expressões formadas pelos nomes de cores precisa considerar a complexidade a elas atribuída pelo valor sócio-histórico, cultural e simbólico inerente a sua formação.

Com efeito, é devido a esses valores, particulares a cada cultura, que nos deparamos com as diferenças interlinguísticas e as dificuldades de tradução. Tais diferenças são consolidadas pelo uso que os falantes de uma dada comunidade fazem dessas unidades complexas, refletindo o movimento da sociedade no decorrer no tempo. Sem dúvida, o uso das unidades lexicais, bem como os significados construídos e por ele fixados conduz às escolhas de um indivíduo não apenas na produção discursiva, como também na sua compreensão em contextos determinados (ÁLVAREZ, 2012).

Por conseguinte, para que a comunicação se estabeleça de fato, é preciso que os usuários de uma dada língua desenvolvam habilidades semânticas e pragmáticas, além de conhecimento sobre a história cultural e linguística que os auxiliem não apenas a reconhecer tais unidades, como também a compreendê-las e utilizá-las (COLSON, 2004).

Como explicitado no título deste trabalho, tencionamos apresentar simetrias e assimetrias linguísticas constatadas durante o desenvolvimento do projeto supramencionado. Para tanto, elencamos alguns exemplos de expressões nas línguas de partida da obra (italiano e português) que evidenciam a proximidade da percepção e categorização do universo que circunda os falantes das línguas em análise; em contrapartida, listamos casos de expressões

³ Para maiores detalhes sobre o referido projeto cf. Zavaglia (2006a; 2007) e Zavaglia, C.; Aranha, S.; Zavaglia, A. (2005).

linguísticas que representam realidades culturais particulares de uma dada língua e que, portanto, podem prejudicar a interação entre os pares de falantes que não compartilham da mesma língua materna. Ademais, para as palavras-entrada em que se constata a ausência de correspondentes, explanamos a metodologia adotada para sua inserção no dicionário.

Nas próximas páginas, discorreremos a princípio sobre o Relativismo Linguístico e sua relação com os estudos do léxico, em especial, sobre o subsistema composto por nomes de cores, reforçando sua participação na ampliação lexical; posteriormente, enfatizamos o caráter cultural do léxico, bem como a importância do contexto para a comunicação entre culturas; em seguida, reiteramos o papel das metáforas na construção dessas expressões; por fim, a partir dos dados constatados durante a elaboração do DMC, mencionamos exemplos de simetrias e assimetrias linguísticas nas línguas italiana, portuguesa e inglesa.

Universo lexical e Relativismo Linguístico

Para Berlin e Kay (1969, p. 2), a doutrina predominante dos linguistas e antropólogos americanos do século XX é a da relatividade linguística. Esse preceito, que provém da tese do Relativismo Cultural defendida por Franz Boas, defende que cada língua possui um modo próprio de compilação de suas experiências e, portanto, que cada língua possui uma arbitrariedade semântica em relação a todas as outras línguas. Seus maiores expoentes são Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf, para quem a língua falada por um indivíduo influencia a forma como ele percebe a realidade.

Nas palavras de Sapir, duas ou mais línguas não são similares ao ponto de representar a mesma realidade social, pois nossos hábitos linguísticos justificam nossas escolhas de interpretação do mundo. Para Whorf (1956), o sistema linguístico presente nas nossas mentes organiza as impressões que temos do mundo que nos cerca. Em outras palavras, nós o recortamos, organizamos em conceitos e atribuímos significados da forma como o fazemos porque somos parte de um acordo que se solidifica por meio dos nossos discursos e é codificado nos padrões da língua. Além disso, como a língua controla a cognição humana, ela também padroniza sistematicamente as experiências, moldando as ideias e as interações. Assim, os mal-entendidos na comunicação entre culturas ocorrem porque os significados de sistemas linguísticos diversos não convergem.

Em oposição a tal corrente de pensamento, os adeptos do universalismo linguístico, tais como Berlin e Kay (1969), têm sustentado que as diferentes estruturas linguísticas podem se referir a fenômenos sociais em diversas formas, porém descrevendo objetivamente a

mesma realidade externa. Desse modo, as distinções na representação da realidade estariam relacionadas à importância de alguns aspectos da realidade em relação a outros para a cultura em questão e não ao fato propriamente dito de que se trate de realidades diferentes.

Um exemplo da importância dada a alguns aspectos da realidade é a segmentação do espectro cromático. De acordo com o estudo realizado por Berlin e Kay (1969) e relatado no livro *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*, a segmentação das cores apresenta uma correspondência muito grande entre as línguas, fato que demonstra que a categorização cromática não é casual e que os pontos focais dos termos básicos são similares entre os povos. Uma vez que seu objetivo era comprovar a existência de uma base conceitual universal, as questões que fundamentaram a referida pesquisa concentravam-se em torno da segmentação do espectro pelos membros de uma comunidade e do número de nomes de cores necessários para tal segmentação. Por conseguinte, o uso dos nomes de cores na linguagem, bem como o valor semântico dado a cada nome de cor não foram considerados. O problema da abordagem universalista, segundo Rodríguez (1998), é justamente definir quais propriedades das línguas humanas podem ser consideradas ou não como universais, pois o que tem se encontrado são coincidências proporcionadas pela difusão cultural.

Lee (1996), em um estudo sobre a teoria do Relativismo Linguístico difundida por Whorf, afirma que, para esse autor, o que varia nas línguas não é o pensamento, mas o processamento conceitual, constatação essa que distancia dos fundamentos relativistas as críticas universalistas. Segundo o autor, se as operações conceituais sobre os dados perceptuais variam, isso significa que a experiência, que é a única realidade sobre a qual temos conhecimento, também varia, mesmo que de forma sutil. O princípio da relatividade linguística, segundo o autor, trata justamente dessas ramificações conceituais ou experienciais de uma dada fonte linguística. Em linhas gerais, tal princípio atenta para a forma como a língua media a relação entre as variações do ambiente em que habita o ser humano e as variações do processo cognitivo de tipo perceptual.

A fim de demonstrar tal relatividade e a influência do pensamento sobre a linguagem e contra-argumentar as deduções expostas por Berlin e Kay (1969), cientistas da linguagem representantes do Relativismo Linguístico também têm se valido dos nomes de cores na tentativa de comprovar que o sistema linguístico afeta a cognição e que o número e os tipos dos nomes de cores básicos de uma língua determinam a forma como o sujeito vê o espectro. Tais estudos têm abordado em sua temática o problema da arbitrariedade com a qual as línguas codificam os nomes de cores, fruto de uma relação entre língua e pensamento, língua e comportamento não verbal.

A teoria do Relativismo Linguístico considera o léxico como “uma categorização simbólica organizada, que classifica de maneira única as experiências humanas de uma cultura” (BIDERMAN, 1981, p. 133). De fato, “Arcaini (1991) relata que toda língua natural é caracterizada pelo relativismo cultural e assim cada sistema linguístico descreve de modo particular e único o universo das cores” (ZAVAGLIA, 2006b, p. 27).

A esse mesmo respeito, Eco (1985, p. 163 *apud* MORAES FILHO, 1995, p. 65) pronuncia ainda que:

Quando um indivíduo profere o nome de uma cor, ele não está apontando diretamente para um estado do mundo (processo de referência), mas ao contrário, ele está correlacionando esse termo a uma unidade ou a um conceito cultural. Essa articulação do termo é determinada, obviamente por uma dada sensação, mas a transformação dos estímulos sensoriais em um objeto da percepção é, do mesmo modo, determinada pela relação semiótica entre a expressão linguística e o significado ou conteúdo culturalmente correlacionado com ele (ECO, 1985, p. 163 *apud* MORAES FILHO, 1995, p. 65).

A partir do momento em que acreditamos que cada universo linguístico possui uma maneira inerente de decodificar e delimitar as concepções do mundo, o domínio das cores é representado de acordo com as idiossincrasias de cada cultura, ou seja, conotativa e subjetivamente. Desse modo, a percepção das cores será representada linguisticamente de forma distinta de uma cultura para outra.

As línguas românicas ilustram a magnificência do repertório léxico-cromático, a partir do momento em que somos incitados a observar a capacidade criadora em expressões idiomáticas, provérbios, sintagmas nominais, verbais, preposicionados. Seus paradigmas se interpenetram no léxico e na sociedade, em uma ciranda criativa e neológica da língua. No entanto, cada sistema linguístico possui olhar cromático singular, o que leva cada cultura a se distinguir umas das outras.

Por meio de uma análise comparativa entre as línguas italiana e francesa, Arcaini (1991) defende a influência das características sócio-históricas e culturais de um povo no emprego linguístico dos nomes de cores. Para o autor, há a necessidade de analisarmos o uso simbólico da cor ao longo da história, sincrônica e diacronicamente. Para além da análise da relação entre percepção e denominação, há a necessidade de se observar o dinamismo inerente à língua. Argumenta inclusive que o estudo das cores deve priorizar as propriedades estabelecidas entre os nomes de cores e as linguagens naturais e como essas propriedades são usadas e compreendidas pelos falantes.

Fresu (2006) complementa a fala de Arcaini (1991), na medida em que reitera a importância de se considerar as implicações dos valores culturais e simbólicos para a construção de estruturas linguísticas formadas por nomes de cores e utilizadas na nomeação ou descrição da realidade de uma dada cultura.

Nesse sentido, Jorge *et al.* (2003, p. 127) acrescentam:

As cores geram interfaces com outras áreas da língua-cultura e são o lugar propício para a interdisciplinaridade, tanto numa perspectiva sincrónica como diacrónica. A riqueza do léxico cromático é o resultado de um olhar plural e multifacetado, onde se mistura a subjectividade, a afectividade e a estética. As cores não correspondem a elementos estanques, antes realçam o dinamismo e a criatividade de uma língua-cultura, sendo, deste modo, objectos dinâmicos no próprio processo tradutológico.

É nesse conjunto imenso de unidades lexicais, cujas divergências linguístico-semânticas são inerentes e formadoras de culturas e comunidades de fala, que se inserem os itens lexicais cromáticos como microssistemas linguísticos singulares repletos de significação e riqueza sintático-semântico-pragmática.

As implicações contextuais na comunicação entre culturas

Schogt (1992), numa reflexão sobre problemas filosóficos e epistemológicos da relação entre língua, pensamento e o mundo extralinguístico, explana que a suposição de que línguas diferentes delineiam realidades diferentes insinua que a comunicação entre dois povos que não compartilham da mesma língua seria impossível, inclusive se um deles aprendeu a língua do outro. Isso porque, segundo o autor, até mesmo quem aprendeu uma segunda língua permanece preso aos valores do sistema da sua língua materna. Não obstante, o mesmo autor releva a dificuldade de negar tal suposição por completo, pois é de comum acordo que cada língua se concentre em alguns elementos do mundo extralinguístico, criando noções abstratas que outras línguas talvez não percebam ou não sejam de igual relevância.

Nesse sentido, se por um lado é possível afirmar que cada cultura tem uma cosmovisão que lhe é própria e que está diretamente relacionada à sua história, é equivocado e até mesmo exagerado cogitar a impossibilidade da tradução. Por outro lado, a suposição da existência de rótulos que possam ser automaticamente transponíveis de uma língua para outra também é ingênua.

O processo tradutório, portanto, passa a ser entendido como um diálogo entre culturas que exige a compenetração dialógica na cultura alheia, sem que para tanto o tradutor renuncie às peculiaridades da sua própria cultura. Toda tradução é, segundo Hurtado Albir (2011), um ato comunicativo complexo realizado em espaços comunicativos diferentes e influenciado por variáveis também diferentes.

O *contexto* assume papel fundamental nesse processo, pois, assim como qualquer texto, a tradução é uma unidade linguística que se desenvolve dentro de um quadro social, que está situada dentro de um contexto e que cumpre uma determinada função. Assim, o cenário, o entorno sociocultural e os conhecimentos prévios devem ser analisados concomitantemente para que a interação social possa ser estabelecida.

Consideramos que o contexto sociocognitivo seja crucial para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, ou seja, seus contextos cognitivos devem ser, pelo menos, parcialmente semelhantes para que haja entendimento intersubjetivo. Seus conhecimentos linguístico, enciclopédico, episódico, procedimental, macro e superestrutural ou esquemático e interacional devem, em parte, ser compartilhados. Desta feita, o contexto cognitivo engloba os demais tipos de conhecimento e será o ponto de partida para o trabalho em tela.

O enfoque dado ao contexto sociocognitivo no qual o leitor está inserido privilegia o papel extratextual na interpretação, assim como a abordagem de Stanley Fish, que enfoca tal questão como resultante de processos ideológicos e de autoridade institucional. Para Fish (1980, p. 342), os significados não estão presentes no texto, mas são construídos pela “comunidade interpretativa” que atribui aos significados uma ou outra interpretação, porém, sendo esta sempre unívoca, como num sistema de convenções. Dessa forma, se estabelece um consenso com relação à interpretação dos termos ou frases. Há uma mudança na forma de interpretar os significados que não implica somente no emissor, gerador do significado, ou no interlocutor, foco da recepção do significado.

Fish tampouco atribui ao texto a característica inerente de gerador de significados estáveis, como assinalam as abordagens estruturalistas focalizadas no texto, mas insiste no fato de os indivíduos compartilharem normas ou princípios que podem ou não ser aceitos dentro de uma comunidade inserida em um dado contexto sociocultural. Dessa forma, é a comunidade interpretativa que lê o texto em seu contexto específico e que possibilita e aceita que possam se estabelecer como equivalências tradutórias determinadas frases utilizadas em diferentes contextos/culturas.

A importância de se conhecer e reconhecer a informação do outro é inquestionável. Quando a interação é feita em língua estrangeira, entre falantes de línguas maternas diferentes que trocam informações relacionadas às suas próprias culturas, espera-se que as representações expressas nas línguas maternas possam ser traduzidas e, portanto, passíveis de serem compreendidas em língua estrangeira. Koch (1997, p. 43) afirma que: “A informação é relevante para alguém quando interage, de certa forma, com as suposições prévias sobre o mundo, quando tem efeitos contextuais em dado contexto que lhe é acessível”. Logo, se o contexto não for acessível para os pares, a viabilidade da comunicação prejudica-se. Porém, é possível localizar o outro com relação a contextos que não lhe são familiares pelos expedientes languageiros e linguísticos que o ser humano tem a sua disposição. Assim, é possível praticar a diferença intersubjetiva por aquilo que temos em comum, a linguagem, e por aquilo que temos de diferente, ou seja, as diversas línguas e culturas.

Nesse sentido, o universo das cores, objeto de análise deste trabalho, mostra-se como um campo de reflexão privilegiado, uma vez que coloca em pauta as singularidades de cada complexo de língua e cultura e, ao mesmo tempo, permite a explicitação da diferença intersubjetiva, intercultural e interlinguística, nesse caso demonstrada pelas (não) equivalências entre as línguas portuguesa, italiana e inglesa, que é o complemento dado por cada língua àquilo que falta às outras (BENJAMIN, 1971).

A metáfora na criação das expressões cromáticas fraseológicas e paremiológicas

De acordo com Arcaini (1991), a análise comparativa do vocabulário das cores requer a observação do âmbito semântico/metafórico, visto que é nesse nível em que as diferenças são mais evidentes. De fato, cada cultura é dotada de uma arbitrariedade semântica na descrição da realidade que a difere das demais, organizando de forma particular seu universo lexical. O mesmo se dá com as cores. Cada cultura vivencia de um determinado modo as experiências cromáticas e é com base nessa vivência que atribuímos valores a elas.

É desse modo, isto é, com base na percepção do falante a respeito dos fatos cotidianos, que são construídas as expressões cromáticas, formas linguísticas (sintagmas nominais, preposicionais, verbais, unidades fraseológicas e paremiológicas) que refletem em sua estrutura sentimentos, emoções, reações físicas e psicológicas ou até mesmo uma moral ou regra social.

No que tange especificamente às unidades fraseológicas e paremiológicas, podemos dizer que dentre suas características, tais como a estabilidade formal e semântica, a

coocorrência de seus elementos integrantes, a frequência de uso, a convencionalidade e a idiomaticidade, esta última recebe especial atenção neste estudo.

Resumidamente, a idiomaticidade é constatada quando o significado total não é compreendido pela simples soma dos significados de seus componentes lexicais. Antes, é figurado, geralmente refletindo as metáforas presentes no cotidiano e expressando o conhecimento baseado na cultura (ÁLVAREZ, 2012).

Nesse contexto, é reservado um papel especial à metáfora, um mecanismo da linguagem essencial para a compreensão de muitos aspectos da conceituação de experiências do nosso dia a dia e que caracteriza a criatividade dos falantes de uma língua, os quais a usam naturalmente, sem esforço, quando falam de assuntos cotidianos.

De acordo com Lakoff e Johnson (2007), a metáfora, assim como outros fenômenos semânticos, estabelece uma relação intrínseca com a cultura de um povo, uma vez que o próprio sistema conceitual é culturalmente fundamentado. Destarte, a metáfora é fundada em modelos convencionais organizados em relações sistemáticas e colabora para a categorização e compreensão das experiências.

Segundo os autores, a metáfora desenvolve-se em dois níveis: o conceitual e o linguístico. O primeiro considera a metáfora como uma relação que está baseada na correspondência entre dois conceitos (domínio fonte e domínio alvo, sendo o primeiro mais físico e o segundo, mais abstrato), por exemplo, *argumento é guerra*. Já o segundo, é a expressão linguística de uma metáfora conceitual. O domínio fonte e o domínio alvo são ligados por uma projeção metafórica, uma correlação estrutural entre eles. Partindo-se do exemplo anterior, *argumento é guerra*, temos como expressões metafóricas *atacar um argumento*, *defender um argumento*.

Nesse mesmo sentido, Kövecses (2010) salienta que as metáforas podem ser classificadas em níveis de convencionalidade que representam a sua consolidação pela sociedade que as emprega, por meio das manifestações linguística e conceitual das mesmas. Esse autor argumenta que a metáfora conceitual está fixada na mente do falante na compreensão de determinado domínio e, por isso, pertence ao nível genérico. Contrariamente, a metáfora linguística está cristalizada na língua da comunidade em que tal falante se insere, por isso seu uso é tão natural e imperceptível aos falantes.

Concernente às relações entre tal fenômeno da linguagem e a cultura de um povo, Lakoff e Johnson (2007) salientam que o nosso sistema conceitual é culturalmente fundamentado, já que toda experiência envolve pressuposições culturais, estas últimas direcionando a primeira. Destarte, adiciona Taki (2011), as metáforas refletem as ideias em

um sistema conceitual, o que explica que vários modelos culturais sejam explicados por metáforas.

Entretanto, no estudo comparativo entre línguas, observa Kövecses (2005; 2010), podem ser observadas diferenças e semelhanças na construção dos domínios metafóricos por sociedades distintas e, conseqüentemente, na representação linguística da realidade. As semelhanças advêm, segundo o autor, do compartilhamento da estrutura metafórica por diferentes culturas por coincidência, por meio de transmissão de conhecimento e de propriedades universais relacionadas ao corpo humano. As diferenças, em contrapartida, derivam, em primeiro lugar, de alguns princípios que direcionam os conceitos-chave e que variam de cultura para cultura; em segundo, de formas linguísticas distintas para se expressar a mesma metáfora conceitual.

Assim, ainda com base no exemplo *argumento é guerra*, Taki (2011) explana que estamos diante de dois domínios: *argumento*, ou uma *luta verbal*, e *guerra*, ou uma *luta física*, ambos remetendo ao conhecimento genérico advindo da experiência de uma dada cultura de que *luta é* a conexão entre esses dois domínios. Portanto, se uma cultura não entende o conceito de *argumento* como uma forma de impor seus ideais, como uma forma de luta, também não existirá a metáfora conceitual *argumento é guerra*.

Se, por um lado, são constatadas variações interlinguísticas, por outro, elas também podem ocorrer até dentro de uma mesma cultura, de indivíduo para indivíduo, variações estas que dependem também de fatores sociais e temporais. Ademais, admite-se a metáfora como integrante não apenas da linguagem poética ou da retórica, como bem ressaltam Lima *et al.* (2008), mas também os mais variados gêneros discursivos que permeiam nossa interação verbal, estruturando nosso pensamento e consagrando linguisticamente a nossa experiência.

Todas essas possibilidades, isto é, as variações dentro de uma mesma cultura e também o contato entre culturas e conseqüentes influências linguísticas e culturais, fazem com que tais fenômenos se modifiquem. Mais ainda, fazem com que novas metáforas sejam criadas e, por sua vez, novas expressões surjam, caracterizando, assim, as mudanças e a vivacidade da língua.

Simetrias cromáticas entre as línguas

Antes de nos adentrarmos especificamente em casos de não equivalência linguística entre expressões contextualmente marcadas, achamos por bem esboçarmos alguns sintagmas e

fraseologismos que mantêm graus de simetria entre as línguas, em diversos subconjuntos. Assim, vejamos:

(a) Para nomes de plantas e animais de ampla distribuição geográfica, ou seja, a realidade concreta e objetiva, o isomorfismo e a simetria linguística entre as línguas são bastante elevados e presentes:

Quadro 1 – Exemplo de isomorfismo e simetria linguística em nomes de plantas e animais

Italiano ⁴	Português	Inglês
Alge verdi: <i>Le alge verdi sono un gruppo abbastanza eterogeneo di alge con cellule di tipo eucariotico.</i>	Algas verdes: <i>Alguns gêneros de algas verdes também ocorrem no mar e poucos gêneros de algas vermelhas e pardas ocorrem em água doce.</i>	Green algae: <i>Most chlorophytes are aquatic, but some green algae can live on the surface of snow, on tree trunks, in soils, or symbiotically with protozoans, hydras or lichen-forming fungi.</i>
Delfino rosa: <i>Entrambi i mammiferi acquatici sono in via di estinzione, così come il caimano negro e il delfino rosa.</i>	Boto cor-de-rosa: <i>O boto cor-de-rosa está ameaçado de extinção no Brasil.</i>	Pink dolphin: <i>The pink dolphin has a large forehead, which holds all the echolocation organs.</i>

(b) Para expressões da realidade cultural com abrangência e interesses mundiais, o isomorfismo e a simetria linguística entre as línguas nos universos trabalhados são totais:

Quadro 2 – Exemplo de isomorfismo e simetria linguística em expressões culturais

Italiano	Português	Inglês
Zona blu: <i>Attenzione però, è Zona Blu. Parcheggio a pagamento. Non conosci il prezzo che ti toccherà pagare, ma hai una certezza: un giorno il conto ti sarà presentato.</i>	Zona azul: <i>A zona azul tem por objetivo delimitar as vagas em ruas e avenidas movimentadas. Assim, haverá maior rotatividade de carros e mais vagas de estacionamento.</i>	Blue zone: <i>The Blue Zone is designated by signs or by a blue curb or by a combination of both.</i>
Rivoluzione blu: <i>[...] la Rivoluzione Blu dovrebbe essere lanciata facendo in modo che l'uso dell'acqua diventi interesse di tutti: l'obiettivo di tale rivoluzione dovrebbe essere quello di massimizzare la produzione di cibo e la creazione di posti di lavoro per volume unitario d'acqua utilizzata.</i>	Revolução azul: <i>[...] surge a revolução azul, que se refere à exploração sustentável do enorme potencial dos ambientes aquáticos para produzir uma das proteínas mais apreciadas do universo, a do pescado, e, [...].</i>	Blue revolution: <i>Dr. Ian Makin, director of International Water Management Institute in Southeast Asia underscored the need to adopt Blue Revolution in agriculture, a strategy that focuses on increasing productivity per unit of water [...].</i>
Canale blu: <i>Utilizzate il canale blu se viaggiate provenendo da un paese UE senza alcun bene proibito o soggetto a restrizioni e non avete tabacchi oltre il limite permesso dal paese di origine [...].</i>	Canal azul: <i>No canal azul não há fiscalização documental ou física da carga, pois as empresas gozam de uma situação privilegiada, dada sua idoneidade.</i>	Blue channel: <i>Choose the red channel when you are bringing along goods which are subject to customs clearance or declaration. Otherwise, choose the green channel or, when arriving from another EU Member State, choose the blue channel.</i>

⁴ Direção do DMC: do italiano para o português.

(c) Para expressões que denominam substâncias e pigmentos, existem simetrias em todos os universos linguísticos trabalhados:

Quadro 3 – Exemplo de isomorfismo e simetria linguística em expressões denominativas de substâncias e pigmentos

Italiano	Português	Inglês
Arancio di Cromo: 056 <i>Arancio di cromo. Resistenza media Colore Opaco gr. 2. 060 Arancio di Marte. Alta Resistenza Colore Opaco gr. 2.</i>	Alaranjado de cromo: [...] <i>Tinta óleo nas cores: branco de titânio, verde Paul veronese, alaranjado de cromo e amarelo cromo escuro.</i>	Chrome orange: <i>Chrome orange is used in machinery finishes, such as farm equipment and trucks.</i>

(d) Para expressões que denominam minerais também existem simetrias em todos os universos linguísticos trabalhados:

Quadro 4 – Exemplo de isomorfismo e simetria linguística em expressões denominativas de minerais

Italiano	Português	Inglês
Agata blu: <i>L' Agata Blu che si trova in commercio con questo nome è generalmente una pietra con colorazione non naturale.</i>	Ágata azul: <i>A Ágata-Azul é especialmente apropriada nos casos de ferimentos por queimaduras e das feridas na pele.</i>	Blue agate: <i>Blue agate is noteworthy for its incredible color and its luminescence.</i>

(e) As simetrias também são constatadas em expressões construídas a partir de metáforas baseadas no funcionamento do corpo e do cérebro.

Quadro 5 – Exemplo de isomorfismo e simetria linguística entre as expressões idiomáticas baseadas no funcionamento do corpo e do cérebro

Italiano	Português	Inglês
Vedere rosso: <i>Questa breve conversazione ha il potere di farmi vedere rosso. Rosso di rabbia, naturalmente, perché presuppone una superficialità di informazione da parte di chi raccoglie l'informazione, che da parte di chi la da.</i>	Ver tudo vermelho: <i>Significa que quando estamos com raiva, podemos ver tudo vermelho. Quando acessamos um estado de ciúme, é a cor verde que colore as nossas percepções e memórias.</i>	To see red: <i>Her rude behaviour made me see red.</i>

(f) Nos casos em que há a semelhança entre os domínios utilizados para a construção da expressão metafórica também verificamos a simetria entre as expressões linguísticas nos campos em estudo:

Quadro 6 – Exemplo de isomorfismo e simetria linguística entre as expressões idiomáticas construídas a partir de domínios semelhantes

Falta de dinheiro – cor (vermelho)		
Italiano	Português	Inglês
Uscire dal rosso: <i>Per uscire dal rosso nei mesi a partire dal prossimo aprile Hitachi intensificherà la ristrutturazione in atto, tagliando il personale e riducendo i costi di 200 miliardi di yen.</i>	Sair do vermelho: <i>Dicas de como sair do vermelho. Cortando despesas – administrando melhor o seu dinheiro.</i>	To get out of the red: <i>Many banks charge a fee for each bounced check, which makes it even more difficult for the student to get out of the red.</i>

Dissimetrias cromáticas entre as línguas

O não isomorfismo cromático entre as línguas é existente e marcante nos casos em que:

(g) A realidade sociocultural do país é singular e os fatos históricos que ocorreram e se desenvolveram nele também. Em alguns casos, opta-se pelo empréstimo da expressão nas línguas de chegada. Para os casos em que há a ausência de correspondentes, optamos pela inserção no dicionário de uma expressão explicativa:

Quadro 7 – Exemplo de não isomorfismo e dissimetria linguística em expressões culturalmente marcadas do italiano para o português

Italiano	Português	Inglês
Camice azzurre: <i>Fine del duello, le camicie azzurre battono in ritirata senza insistere di più.</i>	Nacionalistas italianos: ∅	Blue-shirts: <i>1923 Feb 26, Italian nationalist blue-shirts merged with the fascist black-shirts.</i>
Telefono azzurro: <i>Si pone l'obiettivo di costruire una società civile che rispetti i diritti dei bambini.</i>	Serviço telefônico em defesa de crianças: ∅	Telefono azzurro: <i>Telefono Azzurro was formed in 1987 and offers a free national help line for children and adolescents who are victims of physical and psychological abuse and additionally to those seeking advice concerning family matters.</i>
Telefono verde: <i>E' questo l'identikit dell'italiano che più di frequente si rivolge al Telefono Verde dell'ISS (800-861061), un servizio anonimo e gratuito a disposizione da più di 17 anni per quanti vogliono saperne di più sulla malattia infettiva del secolo: l'AIDS.</i>	Número de telefone destinado ao serviço social: ∅	Phone number for social services: ∅

(h) As expressões idiomáticas são inerentes à cultura de partida. Diante da ausência de correspondentes, optou-se pela inserção no dicionário de uma expressão explicativa:

Quadro 8 – Exemplo de não isomorfismo e dissimetria linguística em expressões culturalmente marcadas do português para o italiano

Português ⁵	Italiano	Inglês
Estar azul de saudade: <i>Oi Romas, que saudade amigo, estou azul de saudades de você e de toda a nossa curtição[...]</i>	Sentire la mancanza di qualcuno: Ø	To miss someone: Ø
Estar com a mosca azul: <i>Será que esses cientistas acertaram mesmo na mosca ou eles estão com a mosca azul? Para quem estiver deslumbrado, informa-se que estar "com a mosca azul" é estar tentando a fama e a glória ou aspirar a posto elevado.</i>	Desiderare fama e gloria: Ø	To wish fame and glory: Ø
Estar amarelo de: <i>Igor está amarelo de ver os alunos dizerem sempre a mesma coisa: "não tivemos tempo!"</i>	Essere stanco di: Ø	To be fed up with: Ø

(i) Os produtos são característicos da língua de partida:

Quadro 9 – Exemplo de não isomorfismo e dissimetria linguística em expressões que representam produtos típicos do país do português para o italiano

Português ⁶	Italiano	Inglês
Azuladinha: <i>Paraty é sinônimo de pinga, afinal a fama de boa qualidade da sua pinga já rodou o mundo e foi premiada internacionalmente por conta da azuladinha [...]</i>	Aquavite: Ø	Sugar cane aguardente; cachaça: Ø
Cheiro verde: <i>Verificar, com a colher de pau, se o arroz está solto, acrescentando por último o cheiro-verde.</i>	Erbe usate come condimento: Ø	Herbs used as condiment: Ø

(j) Expressões resultantes de diferenças na construção dos domínios metafóricos e, conseqüentemente, na representação linguística da realidade. Tais diferenças derivam, em primeiro lugar, de alguns princípios que direcionam os conceitos-chave e que variam de cultura para cultura; em segundo, de formas linguísticas distintas para se expressar a mesma metáfora conceitual.

⁵ Direção do DMC: do português para o italiano.

⁶ Direção do DMC: do português para o italiano.

Quadro 10 – Variação cultural na representação das metáforas

Italiano ⁷	Português	Inglês
Fifa blu [avere una]: <i>Diciamocela tutta: ho una fifa blu di risalire su qualsiasi affare che abbia soltanto due ruote.</i>	Morrer de medo: <i>Eu também poderia morrer de medo de fantasma, mas só tenho medo de tubarão.</i>	To die with fear: <i>I couldn't stand it, Sir, I should die with fear, the very thought of it drives me into a cold sweat all over.</i>

(k) Para expressões construídas a partir de metáforas baseadas no funcionamento do corpo e do cérebro também foram identificadas assimetrias nos campos trabalhados entre duas ou mais línguas.

Quadro 11 – Exemplo de dissimetria linguística entre as expressões idiomáticas baseadas no funcionamento do corpo e do cérebro

Italiano	Português	Inglês
Labbra blu per il freddo [avere le]: <i>Apparve un vecchio, i baffi coperti di brina, le labbra blu per il freddo.</i>	Lábios roxos de (pelo) frio [ter]: <i>Mirou a menina que dormia serenamente ao seu lado e sorriu entre os lábios roxos de frio, acariciou seus longos cabelos.</i>	Lips blue with cold [to have]: <i>A woman from Dallas fell in beside me, her hair matted with rain and sweat, her lips blue with cold.</i>
Giallo dalla/d'invidia [farsi; diventare]: <i>[...] fino a quando gli durava il vino, un colorito rubizzo ed un'espressione di soddisfazione, ben diversa da quella dei suoi compaesani dura e gialla d'invidia.</i>	Vermelho de inveja [estar; ficar]: <i>é um dos poucos que tem tudo para não estar no buraco: tem marca mundialmente conhecida e torcida de tamanho capaz de deixar muito rival vermelho de inveja.</i>	Green with envy [to turn]: <i>He turned green with envy when he saw Tom's new car.</i>
Giallo come um limone [farsi, diventare]: <i>L'impiegato appena ci scorse, tergiversò, iniziò a balbettare e si fece giallo come un limone.</i>	Branco como cera [estar]: <i>O garoto estava lívido, branco como cera de vela de defunto, exigindo silêncio de todos nós, enquanto seus olhos tentavam penetrar naquele imenso negrume [...].</i>	As white as sheet; as white as a ghost [to be]: <i>If someone is very pale, either because they are unwell or have been frightened we say they are as white as a ghost or as white as a sheet. For example, She was white as a ghost when she got off the roller coaster.</i>

(l) As assimetrias são constatadas ainda em casos em que há a coocorrência entre formas linguísticas derivadas de domínios cromáticos dessemelhantes e similares utilizados para a construção da expressão metafórica:

⁷ Direção do DMC: do italiano para o português.

Quadro 12 – Exemplo de simetria e assimetria linguística entre as expressões idiomáticas construídas a partir de domínios *raiva – cor*

Raiva – cor		
Italiano – amarelo	Português - roxo	Inglês - preto
Giallo dalla/di bile [farsi; diventare]: <i>Giulio Del Ponte se ne accorgeva e ne diventava giallo di bile; ma cercava un compenso nella vanità, e [...].</i>	Roxo de raiva [estar, ficar]: <i>Na pior das hipóteses, o cliente – razão de existir de todas as companhias – poderá ficar roxo de raiva por não ter recebido a informação que tanto necessitava</i>	Black in the face [to become]: <i>He became black in the face, his eyes sparkling fire, his mouth foaming.</i>
Raiva – cor (vermelho)		
Italiano	Português	Inglês
Rosso di rabbia [diventare, essere]: <i>E tutti cominciarono a ridere mentre il povero Starnutino era diventato rosso di rabbia ed era corso nella sua cameretta starnutendo.</i>	Vermelho de raiva [estar; ficar]: <i>O ideal para o usuário não ter que ficar vermelho de raiva diante de telas que parecem que nunca vão se abrir é um micro com processador de 700 Mhz e 128 [...].</i>	Red with anger [to be]: <i>Inside Cinderella Castle there is a picture of Cinderella and her evil stepsisters. One of the sisters is red with anger, the other green with envy.</i>

Assim como o explanado em Lima *et al.* (2008), as metáforas conceituais específicas surgem, em português, a partir da compreensão de que *Raiva é calor*. Quando aplicada ao funcionamento do corpo, a raiva motiva uma pressão interna ou uma agitação que, por sua vez, remete a um provável aumento de temperatura. Consequentemente, temos a metáfora *Raiva é vermelho*, pois a *raiva é um fluido em aquecimento*, lembrando, portanto, a cor vermelha, *em um recipiente*, ou seja, o corpo. Se por um lado há a proximidade entre línguas por meio da metáfora anteriormente explicitada, por outro, cada língua tem a possibilidade de perceber cromaticamente as experiências do mundo ao nosso redor de um modo peculiar e, consequentemente, representá-las com cores diferentes, como pode ser observado também no exemplo acima. É por essa razão que sustentamos a importância de se considerar o *contexto* como fator determinante na comunicação intercultural e para a compreensão das particularidades lexicais de cada cultura.

Considerações finais

Os exemplos acima mencionados ilustram o vasto universo que envolve o léxico das cores e comprovam que a cultura é o grande gerenciador da relação tradutória entre lexias complexas e fraseologismos das cores. É nela que estão expressas as implicações intersubjetivas e contextuais dos interlocutores e é dela que emanam as noções particulares sociais e políticas que constituem cada uma das línguas.

Assim, a nossa *branquinha* ou *azuladinha* tem o seu lugar em nossa cultura em meio a outras bebidas que não são brancas, mas amareladas (cerveja, uísque), e também mantém sua dominação sobre outras que têm a mesma coloração (vodca, por exemplo), mas não são nacionais. Cada uma das outras línguas incorpora essa questão de acordo com sua própria cultura.

A *arte bianca*, em italiano, que representa o trabalho dos padeiros, como a arte de fazer pães ou ornamentar outros alimentos tais como bolos e doces, não encontra cristalização em português e inglês, cujas traduções foram sugeridas como *arte de padeiro* e *baker's art* ou *bread making*, respectivamente. Por outro lado, para a expressão *cooperative bianche*, que significa *organizações sociais de inspiração cristã*, não encontramos correspondente em português, cuja sugestão tradutória é *organizações sociais cristãs*, mas para o inglês sim: *white (catholic) co-operatives*.

Há ainda casos em que, de uma língua para a outra, a expressão cromática é representada com nomes de cores diferentes, tais como: *di punto in bianco*, que em italiano significa *de repente*, ou seja, *uma mudança brusca em certas ocasiões* e em inglês é *out of the blue*, ou seja, a expressão existe, com o mesmo significado, é cromática, mas, desta vez, com o cromônimo *blue*. Já para o português, não há o uso dele, ao contrário, sua tradução pode ser *de uma hora para outra*, embora exista *de ponto em branco*, mas com o significado de *com esmero, cuidado*. De fato, *vestido de ponto em branco*, em italiano é *vestito di tutto punto*.

Por fim, enfatizamos que a ausência de uma tradução marcada cromaticamente pode gerar situações inusitadas. Um exemplo é a falta de correspondência semântica entre línguas dos subdomínios cromáticos, como no caso de uma tentativa de tradução da unidade lexical *azul de saudade* para a língua inglesa, cuja cor não denota intensidade, mas sim tristeza. Outro exemplo diz respeito à falta de correspondência terminológica para a classificação de medicamentos. No Brasil, o sintagma nominal *tarja preta* restringe a venda desses produtos, na medida em que é exigida a prescrição médica. Na grande maioria dos países, ao contrário, os remédios em geral só podem ser vendidos diante de receita médica, independentemente da presença (ou não) da cor da tarja.

Além disso, devido às linhas limítrofes próprias de cada cultura, a cor usada para designar determinado evento ou objeto pode ser diversa, como no caso de *imprensa marrom*, que em inglês e italiano situam-se no subdomínio cromático *amarelo*. Desse modo, dizer que a cor amarela designa, ao lado de imprensa, em italiano e inglês, o mesmo que a cor marrom em português seria o mesmo que voltar à década de 50 e compartilhar, com os estudiosos da tradução da época, o conceito tradicional de tradução como transporte de significados. Hoje,

após os desenvolvimentos da área, desde a Ciência da Tradução, passando pela Tradutologia, até aos Translation Studies (NEERGARD, 1995), é possível dizer que, de uma cultura para outra, não há equivalências linguísticas, mas equivalências languageiras, ou seja, no nível das línguas nada é igual; no nível da linguagem, porém, é possível trabalhar a diferença em contexto. A expressão *imprensa marrom*, assim como *stampa gialla* e *yellow journalism* serão equivalentes num nível e (não) equivalentes noutra, cada uma dizendo uma parte daquilo que não é totalmente dizível.

Dessa forma, a pluralidade linguística tem por base o seu caráter complementar, assim como cada sujeito completa-se com a sua interação mútua, concretizando a sua alteridade na identidade – talvez ilusória – de sua relação com o outro (não)equivalente.

ZAVAGLIA, Claudia; MARTINS, Sabrina de Cássia. Symmetry and dissymmetry in the linguistic representation: the case of lexical units composed of color names. **Revista do GEL**, v. 13, n. 1, p. 11-30, 2016.

Abstract: In this work, the universe of colors is discussed in relation to the singularities of each chromatic field. According to Arcaïni (1991), every natural language is characterized by cultural relativity, and each linguistic system describes the color universe uniquely. To Berlin and Kay (1969), the linguistic relativity principle states that each culture possesses its own way of understanding and experiencing reality; thus, each language has its own semantic regulations in relation to all the others. Consequently, the lexicon is what human beings name from their perception of reality, which constitutes a way of categorizing knowledge. In this context of differences and similarities, the Dicionário Multilíngue de Cores (DMC) has been developed in the Universidade Estadual Paulista, campus of São José do Rio Preto as a multidisciplinary academic project, comprising Portuguese, Italian, English, French and Spanish languages. This study aims to present the symmetry and dissymmetry cases verified in the directions Italian/Portuguese/English-Portuguese/Italian/English. Data concerning culturally marked items are discussed in order to demonstrate that symmetry cases are less dependent on specific cultures, while the dissymmetry ones are culturally attached.

Keywords: Color names. Linguistic Relativism. Context. Intercultural Communication. Multilingual dictionary.

Referências

ÁLVAREZ, M. L. O. Apresentação. In. ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia – Anais**. v. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 12-14.

ARCAINI, E. **Analisi linguistica e traduzione**. Bologna: Patron Editore, 1991.

BENJAMIN, W. La tâche du traducteur. In: **Œuvres: mythe et violence**. Tradução e prefácio de Maurice de Gandillac. Paris: Les Lettres Nouvelles, 1971. p. 261-275.

BERLIN, B.; KAY, P. **Basic color terms: their universality and evolution**. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 1969.

BIDERMAN, M. T. C. A Estruturação Mental do Léxico. In: **Estudos de Filologia e Lingüística**. São Paulo: Edusp, 1981.

_____. **Teoria Linguística**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

COLSON, J.-P. Phraseology and computational corpus linguistics: from theory to a practical example. In: BOUILLON, H. (Red.). **Langues à niveaux multiples. Hommage au Professeur Jacques Lerot à l'occasion de son éméritat**. Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain, 113. Louvain-la-Neuve, Peeters, 2004. p. 35-45.

FISH, S. **Is there a text in this class? The authority of interpretative communities**. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

FRESU, R. Neologismi a colori: per una semantica dei cromonimi nella lingua italiana. **Lingua italiana d'oggi**, v. 3, p.153-179, 2006.

HURTADO ALBIR, A. **Traducción y traductología**. 5. ed. Madrid: Cátedra, 2011.

JORGE, G. *et al.* (Coord.). As cores preto no branco: uma análise comparativa. **Polifonia**. Lisboa. Edições Colibri, n. 6, p. 119-133, 2003.

KOCH, I. G. V. **O Texto e a construção do sentido**. Campinas, São Paulo: Contexto, 1997.

KÖVECSES, Z. **Metaphor: a practical introduction**. 2nd Edition. New York: Cambridge University Press, 2005.

_____. **Metaphor in Culture: universality and variation**. 2nd Edition. New York: Cambridge University Press, 2010.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas de la vida cotidiana**. Tradução de Carmen González Marín. 7. ed. Madrid: Ediciones Catedra, 2007.

LEE, P. **The Whorf theory complex: a critical reconstruction**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1996.

LIMA, P. L. C.; FELTES, H. P. M.; MACEDO, A. C. P. Cognição em Metáfora: a teoria da metáfora conceitual. In: MACEDO, A. C. P.; FELTEL, H. P. M.; FARIAS, E. M. P. (Org.). **Cognição e linguística: explorando territórios, mapeamentos e percursos**. Caxias do Sul, RS: Educ; Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

MORAES FILHO, W. B. **Uso conotativo das cores em português e em inglês**. 1995. 213 f (v.1); 262 f (v. 2). Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

NERGAARD, S. (Org.). **Teorie contemporanee della traduzione**. Milano: Strumenti Bompiani, 1995.

RODRÍGUEZ, A. M. Universalismo e relativismo lingüístico. **Revista Philologus**. Rio de Janeiro, v. 11, p. 27-37, 1998.

SCHOGT, H. Semantic Theory and Translation Theory. In. SCHULTE, R.; BIGUENET, J. (Ed.). **Theories of translation: an anthology of essays from Dryden to Derrida**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992. p. 193-203.

TAKI, S. Cross-cultural communication and metaphorical competence. **International Journal of Language Studies (IJLS)**, v. 5, n. 1, p. 47-62, 2011.

WHORF, B. L. In: CARROLL, J. B. (Ed.). **Language, Thought and Reality**. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf. New York: L, 1956.

ZAVAGLIA, C.; ARANHA, S.; ZAVAGLIA, A. Dicionário multilíngüe de nomes de cores: da nomenclatura a elaboração dos verbetes. In: **ALFAL. XIV Congresso Internacional da ALFAL - Asociación de Lingüística y Filología de América Latina**, 2005, Monterrey, México. CD Rom Volume 1 das Memórias ALFAL. XIV Congresso Internacional da ALFAL, 2005, v. 1, p. 1-8.

ZAVAGLIA, C. Dicionário Multilíngüe de Cromônimos: aspectos metodológicos e práticos. In: **GLAT-Bertinoro. Actes de GLAT-BERTINORO, 2006**. Bretagne: ENST Bretagne, v.1, 2006a.

_____. Dicionário e Cores. **Alfa**. São Paulo, v. 50, n. 2, p. 25-41, 2006b.

_____. A prática lexicográfica multilíngüe: questões concernentes ao campo das cores. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Org.). **As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia**. 1 ed., v. III, Campo Grande; São Paulo: Ed. UFMS; Humanitas, 2007. p. 209-222.

Submetido em 15/09/2015

Aceito em 31/10/2015

ANÁLISE DE UMA CARTILHA INSTITUCIONAL EM UMA ABORDAGEM MODULAR DA COMPLEXIDADE DO DISCURSO

Gustavo Ximenes CUNHA¹

Resumo: Este artigo aproxima a Análise do Discurso e os Estudos Organizacionais, porque considera necessário compreender as organizações (públicas ou privadas) de uma perspectiva do discurso. Para evidenciar a pertinência dessa aproximação, apresentamos uma análise de uma cartilha em que uma agência reguladora do Governo Federal, a ANP, dialoga com agentes do mercado. Desenvolvido à luz do Modelo de Análise Modular do Discurso, o estudo permitiu identificar a imagem que a ANP projeta de si ao interagir, por meio da cartilha, com um setor da sociedade. Com o estudo, obtivemos informações relevantes acerca (i) do contexto de produção e recepção da cartilha, (ii) das imagens recíprocas construídas por meio desse discurso e (iii) de características do processo de negociação entre o Governo (ANP) e a Sociedade (os agentes do mercado).

Palavras-chave: Análise do Discurso. Estudos Organizacionais. Modularidade.

Introdução

Neste trabalho, parte-se do pressuposto de que a aproximação da Análise do Discurso e dos Estudos Organizacionais é oportuna, tendo em vista a existência de fenômenos do domínio organizacional/institucional que só se deixam apreender mediante a consideração do discurso. Mais especificamente, essa aproximação se justifica pelo fato de que as organizações públicas e/ou privadas são sistemas sociais, cujas relações interpessoais e interinstitucionais são sempre reguladas e constituídas por discursos (CHIAPPINI, 2004; GRANT *et al.*, 2004). Nessa perspectiva, os discursos são um meio privilegiado para se conhecer as relações que se dão entre diferentes agentes, sejam estes profissionais específicos, sejam as próprias organizações.

¹ Professor Doutor da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* ximenescunha@yahoo.com.br

Nos Estudos Organizacionais, a importância do discurso é reconhecida a ponto de muitos autores defenderem que as organizações não devem ser entendidas como uma entidade concreta (um objeto do mundo), mas sim como um efeito ou uma produção do discurso (um objeto de discurso). Conforme Mumby e Clair (1997, p. 181, grifo do autor), “Quando falamos de discurso organizacional, não simplesmente nos referimos ao discurso que ocorre *na* organização. Ao contrário, sugerimos que as organizações existem somente como seus membros as criam através do discurso”.

Por meio do discurso organizacional, os participantes da interação são sempre levados, consciente ou inconscientemente, a estabelecer entre si diferentes tipos de relações, perpetuando, negociando ou enfrentando, por exemplo, situações de conflito e de dominação, preconceitos, bem como disputas por poder. Essas relações, sempre marcadas do ponto de vista ideológico, dizem respeito basicamente à negociação de imagens (faces e territórios no sentido de Goffman) e de lugares² e têm basicamente como fim levar o outro agente a rever ou manter pontos de vista para realizar determinadas ações, geralmente em benefício do produtor do discurso.

Em todos os discursos organizacionais, essa negociação de imagens e lugares tem impacto sobre os recursos verbais e não verbais escolhidos para sua construção. Nessa perspectiva, esses recursos constituem *estratégias discursivas* que um agente emprega para se apresentar de determinada forma diante do outro, criando e preservando uma autoimagem (face), para agredir ou preservar a face do outro e para se colocar em determinado lugar (superior ou inferior) em relação ao outro, tendo como objetivo final levá-lo a mudar sua concepção de mundo para agir de determinada maneira.

Como se vê, as propriedades linguísticas, textuais e visuais dos discursos constituem elementos de primeira importância para o conhecimento das organizações ou da maneira como a produção e a circulação dos discursos em dada organização refletem as relações interpessoais e interinstitucionais dessa organização. Em outros termos, as propriedades linguísticas, textuais e visuais permitem conhecer as características situacionais (o contexto) das interações em domínio organizacional.

Nessa perspectiva, este trabalho procura estabelecer aproximações significativas entre a Análise do Discurso e os Estudos Organizacionais. Inicialmente, apresentaremos o modelo teórico e metodológico da Análise do Discurso com o qual procederemos ao estudo, o Modelo de Análise Modular do Discurso. Em seguida, apresentaremos uma proposta de análise de um

² As noções de face, território e lugares serão definidas mais adiante.

discurso organizacional à luz desse modelo. O discurso analisado será uma cartilha veiculada pela Agência Nacional do Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis (ANP). Por meio dessa análise, ofereceremos um exemplo de como a Análise do Discurso pode contribuir para lançar luz sobre características importantes do discurso organizacional.

O Modelo de Análise Modular do Discurso

Desenvolvido na Universidade de Genebra por uma equipe de pesquisadores liderada por Eddy Roulet, o Modelo de Análise Modular do Discurso é uma abordagem teórica e metodológica para a descrição e a explicação da organização do discurso. A versão atual do modelo modular é o resultado de mais de vinte anos de pesquisas, ao longo dos quais pesquisadores como Filliettaz, Grobet, Burger, Auchlin, Moeschler e Rossari, além do próprio Roulet, evoluíram de um modelo restrito, focado essencialmente na estruturação e na articulação dos atos de fala em conversações (ROULET *et al.*, 1985), para uma abordagem interacionista que visa dar conta, de maneira bastante precisa, das informações implicadas na produção e na interpretação de toda forma discursiva (oral, escrita, monologal, dialogal ou polilodal), bem como da forma como essas informações se combinam em discursos autênticos e não fabricados pelo próprio analista³.

Do ponto de vista teórico, o fato de o modelo modular se inserir na corrente interacionista dos estudos da linguagem dá a ele especificidades que o diferenciam de outras abordagens do campo da Análise do Discurso. Ao se definir como um modelo interacionista, o modelo modular busca contribuições da Análise da Conversação de orientação etnometodológica (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003[1974]), da Pragmática (GRICE, 1979, AUSTIN, 1962; BROWN; LEVINSON, 1983), da Sociolinguística (LABOV; FANSHIEL, 1977), da Microsociologia (GOFFMAN, 2011), abordagens para as quais o objeto de estudos privilegiado e cientificamente pertinente é a interação face a face e o fenômeno central de investigação são os atos de fala, bem como os processos emergentes de negociação identitária e de estruturação da conversa.

Entretanto, a filiação do modelo a essa mesma corrente de estudos não impede que seus pesquisadores considerem que as práticas discursivas são reguladas por expectativas sociais e históricas, as quais fazem com que os estudos focados apenas ou principalmente nos processos emergentes de estruturação da conversação precisem ser reconsiderados num

³ Esclarecimentos mais aprofundados sobre as diferentes etapas de formulação do Modelo de Análise Modular do Discurso podem ser obtidos em Roulet (1999) e Roulet, Filliettaz e Grobet (2001).

quadro teórico mais amplo (BURGER, 1997). Baseando-se especialmente em Bakhtin/Volochinov (1986[1929]), o modelo considera que a construção do discurso é condicionada por normas sociais, tais como os gêneros do discurso, e pelos papéis sociais definidos institucionalmente na sociedade. É também sob o impacto das reflexões de Bakhtin/Volochinov, mas também de Benveniste (1976) e de Ducrot (1987) que, para o modelo modular, todo discurso é dialógico em sua essência, ainda que produzido por um único locutor. Assim, todo discurso é sempre uma resposta a discursos previamente produzidos e é elaborado em vista de um interlocutor efetivo ou potencial⁴. Essa perspectiva social e histórica permite ao modelo expandir seu campo de estudos, buscando desenvolver conceitos teóricos e instrumentos de análise para estudar não só interações face a face, mas também interações entre interlocutores em que se verifica uma defasagem espacial e temporal.

As contribuições dos autores mencionados (Bakhtin/Volochinov, Benveniste e Ducrot) são decisivas para fazer com que o modelo ultrapasse uma perspectiva excessivamente restrita da interação e adote uma concepção mais complexa do discurso, o qual passa a ser definido como “interação verbal situada” (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p. 34). São essas contribuições que permitem entender o modelo modular como uma abordagem interacionista que amplia a perspectiva mais restrita da Análise da Conversação e de teorias da Pragmática e que, por isso mesmo, encontra afinidades com abordagens como o Interacionismo Sócio-discursivo (BRONCKART, 2007) e a Teoria Semiociológica (CHARAUDEAU, 2009) e com autores como Kerbrat-Orecchioni (2008), Vion (1992) e Adam (1997).

Porque o modelo se insere nessa vertente ampliada do interacionismo, algumas orientações teóricas importantes lhe servem de fundamento. Com base em Roulet (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001), adotar um quadro interacionista implica:

- recusar que a comunicação se reduza a uma simples transmissão de informações entre sujeitos desvinculados do contexto histórico e social;
- reconhecer que a função primeira da linguagem é a comunicação, sendo secundária a função de representação;
- adotar a hipótese de que toda comunicação é uma interação, em que ocorre uma negociação permanente entre os interactantes;

⁴ Para o modelo, o discurso é sempre dialógico e nunca monológico, pelas razões apontadas, mas, no que se refere à sua realização material, ele pode ser dialogal, se produzido por dois locutores, ou monológico, se produzido por um só.

- considerar que a ação linguageira é primeira em relação à língua, “que se desenvolveu progressivamente ao fio das negociações entre os interactantes de uma comunidade” (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p. 28);
- adotar, com Bakhtin/Volochinov, uma perspectiva metodológica de análise descendente;
- estudar discursos autênticos e não exemplos criados pelo analista a partir das necessidades de seu modelo teórico e de suas hipóteses;
- reconhecer que toda língua constitui um sistema formado por subsistemas embotados uns nos outros e permeáveis entre si, os quais dizem respeito a estruturas abstratas de modalidades do funcionamento da língua;
- distinguir os aspectos esquemáticos e os aspectos emergentes da interação, mostrando que se, por um lado, o discurso é condicionado por expectativas e representações sócio-históricas, por outro, essas mesmas expectativas e representações são negociadas e avaliadas pelos interactantes.

Como se pode observar por essas balizas ou princípios teóricos, a complexidade do modelo vem da sua proposta de estudar o discurso como um fenômeno dinâmico, histórico e social e, ao mesmo tempo, estruturado e estruturante. Para o modelo modular, o discurso é estruturado, já que todos os níveis de sua organização (situacional, textual e linguístico) se caracterizam por unidades que estabelecem relações hierárquicas entre si. É por isso que as estruturas sintática (nível linguístico), hierárquica (nível textual) e referencial (nível situacional) são, segundo Roulet (1995), as estruturas que sustentam o discurso e ocupam um lugar central nos estudos do modelo modular, sendo um dos objetivos dessa abordagem propor instrumentos de análise para estudá-las.

Do ponto de vista metodológico, a busca do modelo modular por integrar de forma rigorosa as dimensões linguística, textual e situacional do discurso, evitando uma concepção restrita da interação, é a responsável pela adoção de uma metodologia modular. Nesse sentido, vale ressaltar que a vocação metodológica do modelo é uma decorrência de suas concepções e filiações teóricas, não devendo ser entendida a modularidade como uma metodologia *ad hoc*, cujo interesse seria somente o de reunir, numa mesma abordagem, teorias vindas de horizontes diversos e, por isso, de conciliação difícil (ou impossível).

Conforme Roulet (1995), as hipóteses ditas externas (concepções oriundas de outras propostas teóricas), ao serem assimiladas pelo modelo, são reinterpretadas à luz dos princípios interacionistas mencionados, visando dar conta da organização do discurso. Esse movimento

de assimilação e de reinterpretação de outras abordagens ocorreu em todas as etapas de formulação do modelo e permitiu considerar e avaliar, sob uma nova perspectiva, noções como as de ato de fala (Austin, Searle), tópico (Danes), sequência discursiva (Adam), tipo de discurso (Bronckart), face e território (Goffman), dialogismo e polifonia (Bakhtin/Volochinov, Ducrot), estrutura hierárquica (Pike, Sinclair, Coulthard), contrato de comunicação (Charaudeau), conector e relações de discurso (Ducrot, Anscombre) etc.

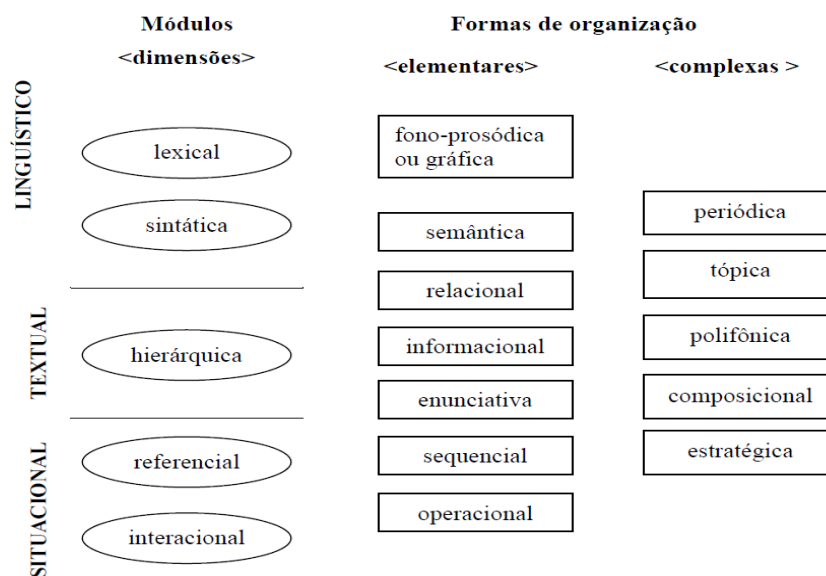
Enquanto hipótese metodológica e não enquanto hipótese cognitiva sobre o funcionamento da mente, a modularidade aplicada aos estudos do discurso implica uma dupla exigência:

a) decompor a organização complexa do discurso em um número limitado de sistemas (ou módulos) reduzidos a informações simples e b) descrever de maneira tão precisa quanto possível a forma como essas informações simples podem ser combinadas para dar conta das diferentes formas de organização dos discursos analisados. (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p. 42).

Na versão atual do modelo modular, são considerados cinco módulos de base (lexical, sintático, hierárquico, interacional, referencial), cada um se ocupando de um domínio específico de informações. Esses módulos tratam de informações relativas a cada dimensão do discurso. A dimensão situacional é estudada pelos módulos interacional e referencial; a dimensão textual é estudada pelo módulo hierárquico; e a dimensão linguística é estudada pelos módulos lexical e sintático.

Na produção e na interpretação dos discursos, as informações modulares se combinam em diferentes formas de organização, cujo papel é o de descrever e explicar os diferentes planos de que o discurso se compõe. Como exemplo, podemos pensar nas relações de discurso (argumento, contra-argumento, reformulação, tempo etc.) e em sua marcação por conectores e estruturas sintáticas. Não é possível compreender esse plano do discurso estudando apenas os conectores ou as estruturas sintáticas. Também não permite compreendê-lo o estudo exclusivo da estrutura do texto ou das informações nele ativadas. O estudo dessas relações de discurso necessita integrar, numa mesma abordagem, informações lexicais, sintáticas, textuais (hierárquicas) e referenciais no interior da forma de organização relacional. O esquema abaixo representa a arquitetura global do modelo. Na coluna à esquerda, estão os módulos. Nas outras duas, encontram-se as formas de organização.

Figura 1 – Arquitetura do Modelo de Análise Modular do Discurso



Fonte: Cunha (2013, p. 62)

Análise de uma cartilha institucional

Com base no Modelo de Análise Modular do Discurso, apresentamos neste item um estudo que busca investigar qual é a imagem que uma agência reguladora do Governo Federal (ANP) constrói para si ao dialogar com empresas privadas por meio de uma cartilha institucional. Com isso, será possível evidenciar como essa cartilha materializa um aspecto particular da complexa e multifacetada relação entre o Governo, representado por uma organização (a ANP), e a sociedade, representada por um setor específico (os agentes do mercado).

A hipótese que nos guia é a de que o Governo, na construção da cartilha, se vale de recursos linguísticos e textuais para construir para si a imagem (face) de um Estado regulamentador, interessado apenas na execução eficiente de determinadas operações, e para colocar-se numa posição superior em relação às empresas com que dialoga. Nesse sentido, esses recursos linguísticos e textuais funcionam como estratégias discursivas para a gestão de faces, territórios e lugares e revelam o papel que a ANP, enquanto instância governamental, reivindica para si no diálogo com a sociedade ou com um setor específico da sociedade.

Na cartilha selecionada⁵, a ANP orienta os agentes do mercado a realizar um conjunto de ações consideradas adequadas para armazenamento e transporte de óleo diesel B, que é o óleo diesel em cuja composição há 5% de biodiesel. Na Figura 2, apresentamos a capa da cartilha.

Figura 2 – Capa da cartilha da ANP



Fonte: ANP <<http://www.anp.gov.br>>

Em algumas seções da cartilha, a ANP orienta como manusear e armazenar o óleo diesel B, como ocorre na seção “Orientações e procedimentos” (Figura 3).

⁵ A cartilha completa pode ser acessada em: <<http://www.anp.gov.br/?pg=70701&m=cartilhas&t1=&t2=cartilhas&t3=&t4=&ar=0&ps=1&cachebust=1401556961212>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

Figura 3 – Seção “Orientações e procedimentos”



- É necessário que toda a cadeia de abastecimento incorpore às rotinas do óleo diesel B os mesmos cuidados inerentes ao manuseio e ao armazenamento do óleo diesel A (100% de óleo diesel de petróleo).

- É imprescindível a aquisição e uso da norma ABNT NBR 15.512*, que estabelece os requisitos e procedimentos para o armazenamento, transporte, abastecimento e controle de qualidade de biodiesel e/ou mistura óleo diesel/biodiesel.

Fonte: ANP <<http://www.anp.gov.br>>

Já em outras seções, a ANP orienta como estocar e transportar o óleo diesel B, como na seção “Estocagem e transporte” (Figura 4).

Figura 4 – Seção “Estocagem e transporte”



- O óleo diesel B pode ser estocado por longo período visto que o atendimento às boas práticas de manuseio e armazenamento possibilita a manutenção da sua qualidade. O combustível estocado, desconsiderando-se tais práticas, pode se deteriorar e apresentar formação de material insolúvel.

- A presença de material insolúvel no combustível pode levar à obstrução de filtros e injetores, além de favorecer a formação de depósitos no sistema de combustão e a ocorrência de corrosão.

Fonte: ANP <<http://www.anp.gov.br>>

Para investigar a imagem que a ANP constrói para si por meio dessa cartilha institucional ao dialogar com um setor da sociedade, será preciso seguir um percurso de

análise específico. No modelo modular, o estudo da negociação de imagens identitárias se faz em termos de relações de faces, territórios e lugares, no interior da forma de organização estratégica. Essa forma de organização, que será explicada adiante, resulta da combinação de informações do módulo referencial, sobre o enquadre acional, com informações de outros módulos e de formas de organização.

Dessa forma, o percurso de análise escolhido para estudar a cartilha se inicia com o estudo do enquadre acional, que define o contexto. Em seguida, já no interior da forma de organização estratégica, as informações resultantes do estudo do enquadre acional serão combinadas de maneira progressiva e não simultânea com as informações dos módulos sintático e hierárquico e das formas de organização sequencial, informacional e composicional. Essas diferentes etapas da análise serão apresentadas na sequência deste trabalho.

Módulo referencial: o estudo do enquadre acional

Esse módulo, como mencionado na apresentação do modelo modular, estuda as relações que o discurso mantém com o mundo em que se insere, bem como as relações que mantém com os mundos que representa. Um dos instrumentos desse módulo para estudar o mundo em que o discurso se insere ou o contexto é o enquadre acional. O engajamento dos agentes numa dada interação não acontece de forma desorganizada. Por isso, esse enquadre busca reconstruir as propriedades ligadas aos agentes, as quais são responsáveis, em grande medida, pela regulação das produções verbais (FILLIETTAZ, 2000). No enquadre acional, a descrição das propriedades de uma situação se faz com a articulação de quatro parâmetros, que são os *enjeux comuns*, as *ações participativas*, as *posições acionais* e os *complexos motivacionais*.

- Os *enjeux comuns* se referem à finalidade da interação, em torno da qual os agentes estruturam seu engajamento ou associação momentânea.
- As *ações participativas* dizem respeito aos objetivos individuais de cada um dos agentes ou às “parcelas interdependentes de responsabilidade que cabem a cada um dos interactantes na emergência de um *enjeu* comum” (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p. 114).
- Já as *posições acionais* se referem à representação das identidades que são efetivamente assumidas pelos agentes e que legitimam suas ações. Para descrever as posições

acionais dos agentes, é preciso levar em conta o *status* social de cada um deles, os papéis praxiológicos ligados às ações participativas, bem como as faces e os territórios em jogo.

- Os *complexos motivacionais*, por fim, remetem às razões exteriores à situação que levam cada um dos agentes a participar da interação.

As noções de face e de território são especialmente relevantes para o estudo da forma de organização estratégica. Por isso, serão explicadas mais detidamente.

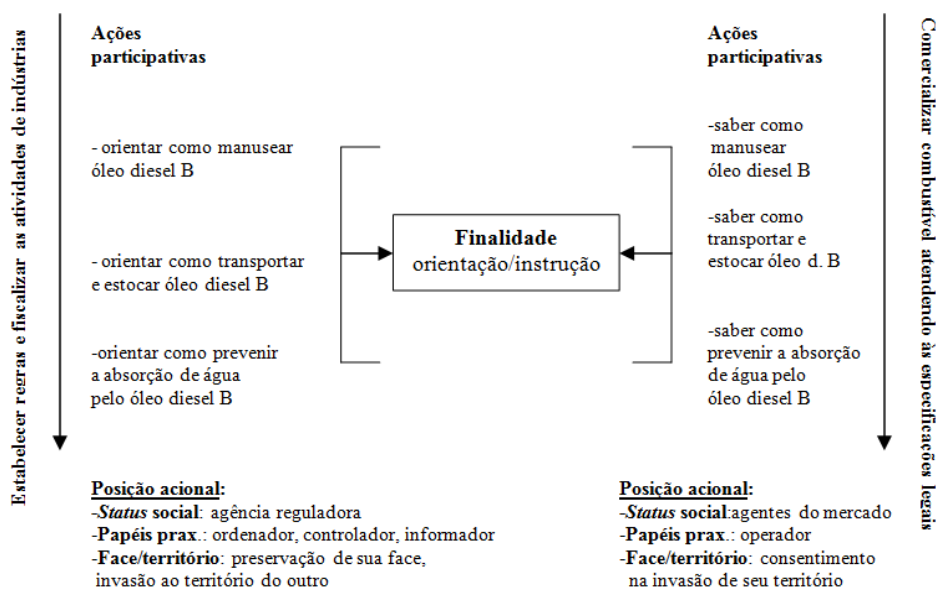
Goffman (2011, p. 13-14) define a noção de *face* como “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular”. Ainda, a face “é a imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados” (2011, p. 14). Ressaltando o aspecto social da noção de face, Valério (2003, p. 33) nota que a face de um agente “não é característica sua, mas sim um construto socialmente estabelecido, a expressão social de seu ‘eu’ individual”. Por se referir ao jogo de construção de imagens recíprocas desenvolvido na interação, essa noção se refere a um processo de natureza dramática.

Já a noção de *território* diz respeito aos direitos que cada pessoa reivindica para si e à defesa desses mesmos direitos. Os direitos que formam o território de cada um constituem um campo de objetos ou uma reserva, cujos limites são habitualmente preservados e defendidos. O território se refere não só ao território físico, à “porção de espaço que cerca um indivíduo” (GOFFMAN, 1973, p. 44), mas também abrange partes do corpo e objetos de uso pessoal. Além disso, o território engloba reservas de informações, ou seja, informações às quais o indivíduo tenta controlar o acesso. Engloba ainda o direito que tem o indivíduo de controlar quem pode lhe endereçar a fala ou o direito que tem um grupo de pessoas de proteger-se da indiscrição alheia.

No modelo modular, face e território são noções utilizadas para a compreensão da construção de imagens que ocorre em todo processo interacional, seja este materializado pelo diálogo face a face, seja pela escrita institucional.

Como resultado da combinação dos parâmetros apresentados, o enquadre acional da interação materializada na cartilha da ANP pode ser representado por meio da Figura 5.

Figura 5 – Enquadre acional



Fonte: Elaboração própria

O complexo motivacional especifica as razões de agir das instâncias envolvidas na interação. Assim, a agência reguladora deve estabelecer regras e fiscalizar as atividades das empresas reguladas⁶. Já os agentes do mercado devem comercializar combustível, atendendo às especificações legais, sob pena de punições, suspensões de contratos etc. São esses os motivos que levam as instâncias a participar da interação materializada na cartilha. Ou seja, são essas as razões que levam à elaboração e à leitura da cartilha.

Nessa interação, a finalidade comum, aquela que responde à questão *estamos aqui para fazer o quê?*, é a de orientação/instrução. As instâncias se unem momentaneamente guiadas por essa finalidade, que tem ligação direta com os complexos motivacionais. Porque a agência deve estabelecer regras e fiscalizar atividades de organizações reguladas e porque os agentes do mercado devem comercializar combustível atendendo às especificações legais, compreende-se que a finalidade da interação que une essas instâncias seja a de orientação/instrução e não, por exemplo, a de informação, característica das reportagens.

Essa finalidade possui uma dimensão mais sócio-objetiva do que sócio-subjetiva. Afinal, a interação é orientada mais para “a modificação socialmente regulada de estados de coisas existentes no ambiente físico” (FILLIETTAZ, 2000, p. 76) – o manuseio e o transporte corretos de óleo diesel B – do que para “a busca de um reconhecimento público de experiências passadas subjetivas dos agentes” (idem) e/ou para a apresentação de si.

⁶ Trata-se de informação colhida no Portal Brasil: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2009/11/agencias-reguladoras>>. Acesso em: 29 out. 2014.

Entretanto, a dimensão sócio-subjetiva não está excluída da interação entre a ANP e os agentes do mercado, na medida em que é possível reconhecer o emprego por parte da agência reguladora de estratégias de criação, proteção e agressão das faces envolvidas. Entretanto, como mostraremos adiante, essas estratégias estão a serviço da dimensão sócio-objetiva ou são empregadas para convencer o outro da importância ou da obrigatoriedade de realizar ações no mundo.

Para o alcance da finalidade de orientação/instrução, cada uma das instâncias participantes da interação realiza ações particulares, que devem ser entendidas como contribuições individuais à ação conjunta. Dessa forma, ao longo da interação viabilizada pela cartilha, cada instância realiza ações com o fim de alcançar objetivos individuais, os quais, no entanto, são interdependentes. Assim, os agentes do mercado só podem saber como manusear o óleo diesel B se a agência reguladora informar como realizar o manuseio. A complementaridade dessas ações garante o alcance da finalidade comum da interação.

Quanto às posições acionais, que, como exposto, se referem às identidades assumidas pelas instâncias durante a interação, a instância de produção do discurso assume o *status* social de agência reguladora. Esse *status* se mantém ao longo de toda a interação e atribui à instância que o assume a legitimidade para dar ordens, bem como a competência para orientar o leitor na tarefa de manusear combustíveis e dar informações sobre substâncias e procedimentos. Esse *status* de órgão normatizador constitui, assim, um papel pré-formatado que autoriza aquele que o assume a dar ordens ao outro e que explica a própria seleção do gênero do discurso considerado o mais adequado para o desenvolvimento da interação, a cartilha.

Durante a realização das ações participativas, a agência assume identidades locais que se referem aos *papéis praxiológicos* e que se ligam a cada uma das ações. Na cartilha, a agência assume principalmente o papel de ordenador ou de uma instância que dá ordens. Mais pontualmente e a serviço desse papel de ordenador, a agência assume ainda o papel de informador, quando realiza as ações de dar informações necessárias à realização dos procedimentos.

Por fim, a agência constrói para si a imagem (*face*) de instituição autoritária que tem o direito e o dever de dar ordens às organizações reguladas. Essa é a face que a ANP escolhe para interagir com os agentes do mercado. Ao mesmo tempo, tendo em vista o *status* de agência reguladora, essa instância tem legitimidade para invadir o *território* do outro, dando ordens a ele ou o obrigando a se comprometer com a realização de ações futuras, sem

negociações relativas a essa invasão (o que poderia ferir sua face) e sem explicações sobre suas razões para proceder dessa forma (o que poderia revelar seu território).

Por sua vez, a instância de recepção do discurso assume o *status* social de agentes do mercado, já que é esse o termo que a instância de produção emprega, na cartilha, para se referir ao interlocutor. Como o motivo que leva a agência reguladora a participar da interação é o de fiscalizar as atividades das empresas reguladas, a assunção do *status* de agentes do mercado por essas organizações implica sua capacidade de compreender as ordens impostas e o dever de obedecer à agência, assumindo implicitamente o compromisso de realizar essas ordens. Em outros termos, a instância de produção, ao assumir o papel de agência reguladora na produção da cartilha, reserva ao outro o papel de agentes do mercado, o que implica, por parte dessa instância, a concordância tácita de uma série de deveres e obrigações.

Na cartilha, a ANP impõe uma série de ordens. Por isso, ao longo da interação, os agentes assumem apenas um papel praxiológico, o de operador. Como as agências reguladoras, surgidas no contexto da privatização, transferem para outras organizações responsabilidades que, antes, eram do Estado (PACHECO, 2006), a instância de recepção é convocada, no discurso da ANP, enquanto agente capaz de realizar operações no mundo e não, por exemplo, enquanto agente capaz de questionar ou negociar as ordens impostas ou de substituir essas ordens por outras.

Tendo em vista esse papel de operador, o agente do mercado entra na interação sabendo que sua face sofrerá ataque (receber ordens é sempre agressivo para a face de quem as recebe) e que seu território será invadido (aceitar ordens é permitir que o outro decida quais ações futuras serão realizadas por quem as aceita).

Feita a análise do enquadre acional (ou do contexto), as informações aqui obtidas serão combinadas, no próximo item, com as de outros módulos e formas de organização, no interior da forma de organização estratégica.

Forma de organização estratégica

A forma de organização estratégica trata da maneira como os agentes coordenam as relações de faces, territórios e lugares no discurso, passando da descrição à explicação dos comportamentos dos agentes em termos de estratégias (BURGER, 1995). Ou seja, essa forma de organização analisa as estratégias discursivas empregadas pelo produtor do discurso para construir e preservar sua face (autoimagem), defender seu território (domínio privado), preservar ou agredir a face do outro, invadir o território do outro, dominá-lo, colocando-se

num lugar elevado, ou se deixar dominar, permitindo ao outro que se sobreponha na interação (CUNHA, 2013, 2014).

No estudo das relações de faces e territórios, combinam-se informações acerca dessas noções de face e território, oriundas do enquadre acional, com informações de outros módulos e formas de organização, para verificar, em especial, como os agentes realizam os processos de figuração, isto é, as estratégias para construir uma imagem para si, bem como para reduzir ou intensificar as ameaças às faces e aos territórios.

Já no estudo das relações de lugares, analisa-se a relação vertical ou de dominância entre os agentes, durante o desenvolvimento da interação. Na definição de Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 69), “quer a chamemos de ‘poder’, ‘hierarquia’, ‘dominação’ ou ‘relação de lugares’, essa dimensão remete ao fato de que os parceiros em presença não são sempre iguais na interação”. De maneira semelhante, para Lanna (2005, p. 185),

A relação de *lugar* remete à ocupação mesma do lugar de poder ao longo da interação, caracterizando-se por uma relação dinâmica de dominação relativa entre os interactantes, que podem estar ora na posição dominante, alta ou superior, ora na posição dominada, baixa ou inferior.

Como antecipado na definição do percurso de análise, o estudo da forma de organização estratégica da cartilha da ANP resultará da combinação progressiva da análise do enquadre acional com as análises dos módulos sintático e hierárquico e das formas de organização sequencial, informacional e composicional⁷.

Módulo sintático

Na cartilha, é recorrente o emprego de orações modalizadoras, como ocorre neste trecho:

(1) *É necessário que* toda a cadeia de abastecimento incorpore às rotinas do óleo diesel
B...

O segmento destacado constitui uma expressão modalizadora que apresenta estrutura oracional (KOCH, 2008). Isso porque orações como essa indicam as intenções e as atitudes do locutor em relação ao conteúdo proposicional da outra oração, tradicionalmente classificada como subordinada. Conforme Koch (2008, p. 138, grifo nosso), ao utilizar orações

⁷ Para uma definição geral desses módulos e formas de organização, remetemos o leitor ao item de apresentação do modelo modular. Na sequência deste trabalho, detemo-nos na exposição e discussão das análises.

modalizadoras do tipo das encontradas na cartilha, “o locutor assume total responsabilidade relativamente ao conteúdo asseverado, criando, também, para o interlocutor, o dever de crer; em decorrência, apresenta seu discurso como *autoritário*, não admitindo contestação.”.

Do ponto de vista estratégico, essas orações, ressaltando o papel de operador a ser assumido pelos agentes do mercado, são bastante agressivas para sua face, porque os colocam na posição de instância à qual é permitido dar ordens e que não tem o direito de contestá-las. Por isso mesmo, por meio dessas orações, reforça-se uma relação vertical de lugares entre alguém que manda (a ANP) e alguém que obedece (os agentes do mercado).

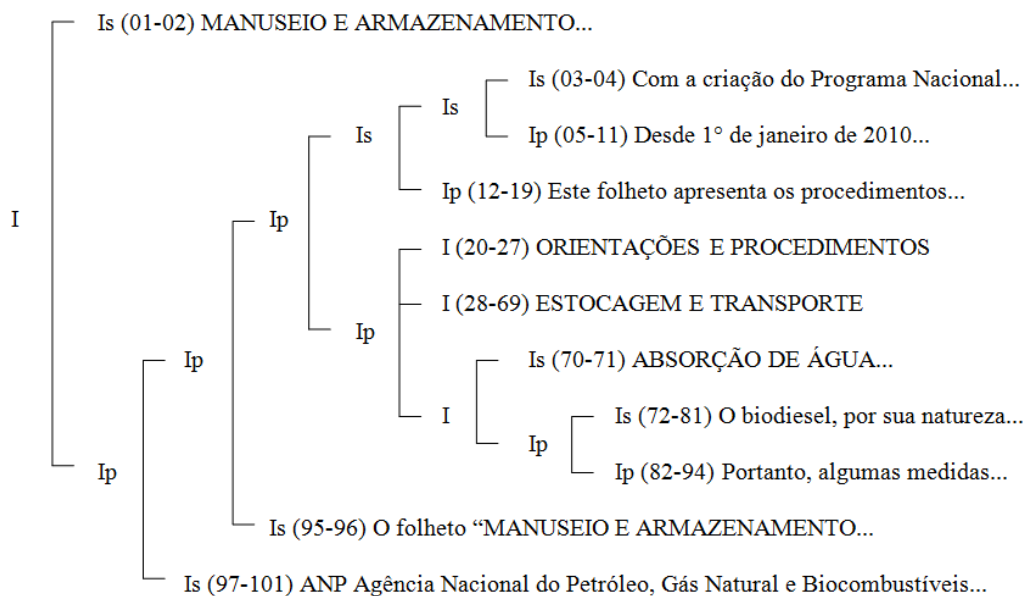
Módulo hierárquico

O texto da cartilha não simula nenhum diálogo com o interlocutor. Ou seja, a ANP não se preocupa em criar, no discurso, uma situação em que ela e os agentes dialogariam sobre o que fazer e como fazer ou em que a ANP tiraria possíveis dúvidas dos agentes do mercado sobre como agir, como ocorre em cartilhas institucionais voltadas para o cidadão (MOZDZENSKI, 2006). Por isso, todo o texto apresenta uma estrutura de intervenção, que é a unidade monologal máxima, e não apresenta nenhuma troca, que é a unidade dialogal máxima. No processo de negociação que a ANP instaura com seu público-alvo, essa intervenção constitui uma proposição, à qual o outro deve reagir realizando as ações expressas.

A Figura 6 apresenta a macroestrutura hierárquica da cartilha. Verifica-se que toda a cartilha constitui uma grande intervenção (I), que, por sua complexidade estrutural, se compõe de outras intervenções. Tendo em vista o grau relativo de importância dessas intervenções para o desenvolvimento da interação, elas são principais (p), subordinadas (s) ou coordenadas umas em relação às outras⁸.

⁸ Na estrutura, a numeração indica que o texto da cartilha foi segmentado em atos. No modelo modular, o ato se refere à menor unidade de análise do texto.

Figura 6 – Macroestrutura hierárquica da cartilha



Fonte: Elaboração própria

No plano estratégico, a ausência de trocas, que simulariam a interação com o interlocutor, acentua ainda mais o silêncio deste, o qual em nenhum momento é convocado a trazer suas dúvidas ou opiniões. Por ser todo o texto uma grande intervenção formada por outras intervenções, constata-se que é apenas a ANP quem tem (ou se dá) o direito à fala, em função do *status* de agência reguladora. Ao interlocutor, reserva-se o direito de ler as ordens, acatá-las e realizá-las no futuro. Com essa ausência de trocas, a ANP consegue, assim, invadir o território do interlocutor, por se dar o direito de ser o único parceiro a tomar a palavra, e agredir sua face, por lhe dar ordens. Conseqüentemente, ela acentua o desequilíbrio dos lugares ocupados pelos agentes participantes da interação.

Forma de organização sequencial

Na cartilha, predominam seqüências descritivas. Essas seqüências não apresentam as propriedades de seres, lugares ou objetos, mas expõem uma série de ações (ordens) a ser realizadas pelo leitor para o alcance de determinado fim. São, portanto, descrições de ações (ADAM, 1997).

(2) - Verificar se os tanques e compartimentos de armazenamento e transporte estão isentos de água. - Verificar periodicamente a presença de água. - Manter os tanques de armazenamento preferencialmente na capacidade máxima permitida. - Drenar equipamentos e veículos que não serão usados por longos períodos.

Na forma de organização estratégica, essas sequências, cujo emprego decorre diretamente da finalidade da interação: orientação/instrução, constituem estratégias discursivas importantes por meio das quais, mais uma vez, a ANP se sobrepõe na interação, mostrando ao interlocutor que o lugar (inferior) que lhe cabe é o de um parceiro mudo, que deve realizar as ordens expressas. Essas sequências funcionam, assim, como recursos adequados para a ANP agredir a face do outro e reforçar seu *status* de agência reguladora do Estado.

Forma de organização informacional

Na cartilha, o tópico dos atos – ou aquilo de que trata cada ato – é predominantemente o óleo diesel B ou são conceitos derivados do óleo diesel B. Em nenhum dos atos, o tópico se constitui de um dos parceiros da interação. Ou seja, em nenhum dos atos da cartilha, a ANP assume a 1ª pessoa ou se dirige diretamente ao interlocutor, o que poderia ser feito por meio de itens, como *eu*, *nós*, *você*, *seu*, como mostra a Figura 7⁹:

Figura 7 – Estrutura informacional de trecho da cartilha

(57) O biodiesel pode dissolver ferrugem e outras impurezas provenientes de tanques de armazenamento e transporte
(58) e, apesar dos efeitos destes contaminantes [ferrugem e outras impurezas] serem menores no óleo diesel B,
(59) pele seu baixo teor de biodiesel [óleo diesel B],
(60) é necessária a verificação dos filtros [dos tanques] periodicamente,
(61) de forma a inibir sua obstrução [dos filtros].

Fonte: Elaboração própria

Na única menção ao interlocutor, esse é tratado na terceira pessoa: “A adoção e efetiva aplicação da norma [da ABNT] pelos agentes do mercado é indispensável para garantir a qualidade do combustível”. Além disso, ele não constitui o tópico do ato, mas sim a norma da ABNT.

⁹ Os termos em negrito e as informações entre colchetes especificam o tópico de cada ato.

Essa análise mostra que também o plano informacional do discurso é construído de maneira a acentuar a distância (vertical) de lugares entre os agentes que interagem por meio da cartilha. Afinal, ao abordar preferencialmente a informação *óleo diesel B* e conceitos dela derivados, a ANP intensifica o silêncio do interlocutor, referido uma única vez e na 3ª pessoa. Ao mesmo tempo, não mencionar os parceiros da interação é um recurso que permite à ANP criar um efeito de objetividade e neutralidade, característico dos discursos (como o científico e o jornalístico) em que a instância de produção quer fazer parecer para a instância de recepção que as informações expressas são irrefutáveis ou inquestionáveis (CORACINI, 1991). Assim, a organização informacional da cartilha auxilia a ANP a, no nível estratégico, apresentar-se como uma instituição distante, já que não se implica no discurso, e cujas ordens devem ser obrigatoriamente seguidas.

Forma de organização composicional

O estudo dessa forma de organização complexa desenvolve a análise da forma de organização sequencial e tem como um de seus objetivos estudar a marcação linguística das sequências discursivas.

A análise da marcação linguística das sequências da cartilha revelou que nelas há a presença abundante de itens lexicais que manifestam efeitos argumentativos, isto é, itens que contribuem para tornar mais argumentativas principalmente as sequências descritivas (sequências de ações). Esses itens são, em especial, conectores argumentativos, verbos na voz passiva e verbos flexionados no presente do indicativo.

- Conectores argumentativos: na cartilha, conectores como *também*, *porque*, *de forma a*, *como*, *desta forma* sinalizam que as informações que introduzem são argumentos (justificativas, exemplos, conclusões) para a realização das ações expressas. O emprego frequente desses conectores revela, assim, a busca da ANP por convencer os agentes do mercado a realizar essas ações.

(3) *Também* deve ser evitado o contato do óleo diesel B com materiais incompatíveis, *como* certos tipos de elastômeros e metais, *de forma a* minimizar a incorporação de contaminantes ao combustível.

- Verbos na voz passiva: na cartilha, a voz passiva exerce uma dupla função. Primeiro, ela realça a ação a ser realizada pelo leitor, evidenciando que o foco está na ação e não no agente por ela responsável. Segundo, ela acentua o silêncio dos agentes do mercado e o fato de que o que se espera destes (meros operadores) é a realização irrefletida, automática

da ação expressa. Isso porque, nessas construções, os agentes responsáveis pelas ações (os agentes do mercado) nunca são mencionados. Essa segunda função se intensifica com a presença, também recorrente na cartilha, do verbo modal *deve* nas construções passivas.

(4) *Deve ser feita* semanalmente a drenagem de produto remanescente no fundo do tanque de armazenamento.

- Verbos no presente do indicativo: com esses verbos, o autor evidencia para o leitor que as informações (ordens) expressas são válidas no *agora* da enunciação, o que dá ao leitor, alvo das ordens, a obrigação de realizá-las, sem tempo para questionamentos ou ponderações.

(5) *É imprescindível* a aquisição e uso da norma ABNT NBR 15.512.

O uso desses elementos linguísticos (conectores argumentativos, verbos na voz passiva e verbos flexionados no presente do indicativo), tornando as sequências descritivas mais argumentativas, acentua a hierarquia entre os parceiros da interação e evidencia que, para a ANP, o papel praxiológico a ser desempenhado pelos agentes do mercado na interação é mesmo o de operador. Com esses elementos, as ordens expressas nas sequências de ações tornam-se mais agressivas para a face do interlocutor e mais invasivas de seu território.

A seguir, faremos um balanço das análises realizadas até o momento, focalizando suas implicações para a identificação da imagem da ANP que emerge da cartilha.

Forma de organização estratégica: a gestão de faces, territórios e lugares no discurso

Tendo em vista o contexto de produção e de recepção da cartilha, descrito por meio do enquadre acional, a ANP é levada a utilizar recursos linguísticos e textuais, pertencentes a diferentes planos da organização do discurso, como estratégias discursivas para criar e preservar a imagem de organização regulamentadora e autoritária. Assim, as estratégias escolhidas lhe permitem invadir o território do interlocutor, organizações privadas, colocando-as em um lugar inferior de parceiro mudo (sem direito à fala) e ignorante dos tópicos abordados e colocando-se numa posição superior em relação a elas. Ao invadir o território do leitor de modo ostensivo, estabelecendo uma relação assimétrica entre um que manda e outro que obedece, a ANP revela não se importar em agredir a face do interlocutor ou dos agentes do mercado.

Assim, na relação interinstitucional materializada na cartilha, a ANP, por meio das estratégias discursivas descritas, constrói para si uma imagem autoritária de instância regulamentadora/ordenadora do Governo, imagem que condiz com seu *status* de agência

reguladora criada para controlar e supervisionar a atuação de agentes convocados para realizar ações antes de responsabilidade do Governo. Ao mesmo tempo, constrói para a instância de recepção a face de interlocutor submisso, para o qual não há alternativa, senão seguir as ordens impostas e, conseqüentemente, ter seu território invadido.

Com a análise realizada, verifica-se que o interesse deste estudo está em evidenciar que a interação que ocorre na cartilha entre Governo (ANP) e Sociedade (agentes do mercado) não é neutra do ponto de vista das relações de poder. Afinal, a todo o momento a instância de produção faz valer seu *status* de agência reguladora do Governo (agente controlador, supervisor, normatizador) para levar o outro a aceitar ordens e deveres e acentuar a assimetria dos lugares ocupados. Essa interação entre Governo e um setor da Sociedade revela-se, portanto, bastante agressiva para a face do interlocutor e invasiva de seu território.

Mas vale lembrar que a gestão das faces, territórios e lugares é um processo social e que a face é uma construção (encenação) discursiva e não um traço característico de um indivíduo ou de uma instituição (GOFFMAN, 2009, 2011). Em outros termos, a imagem que uma instância constrói para si na interação não resulta simplesmente de sua vontade de se apresentar de uma ou de outra maneira. Na verdade, a construção da face é um fenômeno bastante complexo, que possui não só uma dimensão microssocial, mas também uma dimensão macrossocial. No nível microssocial, os responsáveis pela elaboração da cartilha, enquanto produtores de um discurso específico, sabem que a ANP precisa se apresentar às organizações privadas como entidade que regula e prescreve de modo autoritário ou rigoroso. Já no nível macrossocial, as agências reguladoras de modo geral e não só a ANP precisam se apresentar como instâncias que zelam pelos serviços públicos prestados à sociedade civil por organizações privadas. Afinal, a criação das agências, bem como seu trabalho regulatório e fiscalizador seriam uma contrapartida da venda (privatização) de organizações estatais.

Nesse sentido, a imagem de instância autoritária que emerge na cartilha da ANP pode ser entendida como a resposta de um Governo que busca se desvencilhar da tarefa de assegurar por conta própria serviços voltados ao cidadão, delegando essa tarefa ao mercado. Essa imagem de instituição que “coloca as empresas no seu devido lugar” pode ser entendida, portanto, como uma estratégia do Governo para dizer implicitamente ao cidadão que, embora muitos serviços tenham passado a estar sob a responsabilidade do mercado, o cidadão não se encontra à mercê do mercado. Afinal, o Governo criou agências reguladoras que vão fiscalizar de modo rigoroso a prestação dos serviços. Assim, restrições históricas e políticas de nível macrossocial ajudam a compreender melhor o que leva uma agência como a ANP a construir uma imagem autoritária e normatizadora no diálogo com setores do mercado.

Como se vê, a complexidade do diálogo entre Governo e Sociedade se deve, em grande medida, ao fato de o fenômeno da gestão das faces, territórios e lugares tocar as dimensões micro e macrossocial, dimensões que nem sempre são articuladas nos estudos da linguagem.

Considerações finais

Neste trabalho, propomos aproximar a Análise do Discurso e os Estudos Organizacionais, porque consideramos possível e necessário compreender as organizações de uma perspectiva do discurso. Assim, o diálogo entre esses campos distintos de estudos constitui um caminho interessante ao pesquisador que busca obter um conhecimento aprofundado das relações (de poder, faces, territórios, lugares) que se dão tanto no interior de uma organização, quanto entre uma organização e outras organizações ou entre uma organização e a Sociedade. Afinal, essas relações somente se estabelecem, se perpetuam e se tornam evidentes por meio do discurso e têm ligação profunda com a criação, a manutenção e a extinção das organizações públicas ou privadas.

Para evidenciar a pertinência da aproximação da Análise do Discurso e dos Estudos Organizacionais, apresentamos uma análise de uma cartilha em que a ANP dialoga com agentes do mercado. Desenvolvido à luz do Modelo de Análise Modular do Discurso, o estudo foi capaz de identificar a imagem que a ANP projeta de si ao interagir, por meio da cartilha, com um setor da Sociedade. Com o estudo, obtivemos informações relevantes acerca (i) do contexto de produção e recepção da cartilha, (ii) das imagens recíprocas construídas por meio desse discurso e (iii) de características do processo de negociação entre o Governo (ANP) e a Sociedade (os agentes do mercado) de que a cartilha é o resultado visível ou material. Verificamos, assim, que as estratégias discursivas empregadas na produção da cartilha são reflexos de tensões sociais, históricas, políticas e ideológicas.

CUNHA, Gustavo Ximenes. Analysis of an institutional guideline in a modular approach of discourse complexity. **Revista do GEL**, v. 13, n. 1, p. 31-55, 2016.

Abstract: This paper articulates Discourse Analysis and Organizational Studies, because it considers necessary to understand organizations (whether public or private) under a discursive perspective. To defend the relevance of this approach, an analysis of a guideline of a Brazilian Government's regulatory agency known as ANP is presented. In the guideline,

this agency engages with market agents. Developed in the light of the Modular Approach to Discourse Analysis, the study identified the way that ANP looks to itself when it interacts with a sector of society through the guideline. With this study, relevant information about certain issues was obtained. These issues are: (i) the production context and reception of the guideline, (ii) reciprocal images built through this discourse and (iii) characteristics of the negotiation process between the State (ANP) and Society (market agents).

Keywords: Discourse Analysis. Organizational Studies. Modularity.

Referências

ADAM, J. M. **Les textes**: types et prototypes. Paris: Nathan, 1997.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford: Clarendon Press, 1962.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986[1929].

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Ed. Nacional, Ed. Universidade de São Paulo, 1976. p. 260-276.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2007.

BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness**: some universals in language use. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BURGER, M. L'identité négociée: "rapports de place(s)" dans un entretien télédiffusé. **Cahiers de linguistique française**, n. 17, p. 09-33, 1995.

_____. Positions d'interaction: une approche modulaire. **Cahiers de linguistique française**, v. 19, p. 11-46, 1997.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2009.

CHIAPPINI, F. B. Language at work: meeting the challenge of inter-disciplinarity. In: GOUVEIA, C.; SILVESTRE, C.; AZUAGA, L. **Discourse, communication and the enterprise**: linguistics perspectives. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2004. p. 3-16.

CORACINI, M. J. R. F. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. Campinas: Pontes, 1991.

CUNHA, G. X. **A construção da narrativa em reportagens**. 2013. 601 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

_____. **Para entender o funcionamento do discurso: uma abordagem modular da complexidade discursiva**. Curitiba: Appris, 2014.

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

FILLIETTAZ, L. **Actions, activités et discours**. 2000. 403 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de Genebra, Genebra, 2000.

FILLIETTAZ, L.; ROULET, E. The Geneva Model of discourse analysis: an interactionist and modular approach to discourse organization, **Discourse Studies**, n. 4(3), p. 369-392, 2002.

GOFFMAN, E. **La mise en scène de la vie quotidienne: les relations en public**. v. 2. Paris: Les éditions de minuit, 1973.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GRICE, H. P. Logique et conversation. **Communications**, v. 30, p. 57-72, 1979.

GRANT, D.; HARDY, C.; OSWICK, C.; PUTNAM, L. Organizational Discourse: exploring the field. In: GRANT, D.; HARDY, C.; OSWICK, C.; PUTNAM, L. (Org.). **The Sage Handbook of Organizational Discourse**. London: Sage, 2004. p. 1-36.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Les actes de langage dans le discours: théorie et fonctionnement**. Paris: Armand Colin, 2008.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2008.

LABOV, W.; FANSHEL, D. **Therapeutic discourse**. New York: Academic Press, 1977.

LANNA, M. A. L. **Ação, experiência e discurso: a gestão da mudança na hipnoterapia**. 2005. 350 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

MAINGUENEAU, D. Discurso e Análise do Discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 135-156.

MARINHO, J. H. C. Uma abordagem modular e interacionista da organização do discurso. **Revista da Anpoll**, n. 16, p. 75-100, 2004.

MOZDZENSKI, L. P. **A cartilha jurídica**: aspectos sócio-históricos, discursivos e multimodais. 2006. 195 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MUMBY, D. K.; CLAIR, R. P. Organizational Discourse. In: VAN DIJK, T. A. (Org.). **Discourse as social interaction**. London: Sage, 1997. p. 181-205.

PACHECO, R. S. Regulação no Brasil: desenho das agências e formas de controle. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 4, p. 523-543, 2006.

ROULET, E. Étude des plans d'organisation syntaxique, hiérarchique et référentiel du dialogue: autonomie et interrelations modulaires. **Cahiers de linguistique française**, v. 17, p. 123- 140, 1995.

ROULET, E. Um modelo e um instrumento de análise sobre a organização do discurso. In: MARI, H. *et al.* (Org.). **Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso – FALE/UFMG, 1999. p. 139-171.

ROULET, E.; FILLIETTAZ, L.; GROBET, A. **Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours**. Berne: Lang, 2001.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 7 (1), p. 09-73, 2003[1974].

VALÉRIO, K. M. **Dinâmicas interativas no discurso da mulher**: o papel da inserção social. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2003.

VION, R. **La communication verbale: analyse des interactions**. Paris: Hachette, 1992.

Submetido em 28/03/2015

Aceito em 18/11/2015

PREFIXOS, RECURSIVIDADE E A ESTRUTURA DO SINTAGMA VERBAL

Alessandro Boechat de MEDEIROS¹

Resumo: O presente artigo procura explicar a distribuição dos prefixos *re-* e *des-*, as relações semânticas e posicionais entre eles quando co-ocorrem e suas relações com a estrutura do sintagma verbal. As propostas apresentadas mostram evidências de que uma decomposição sintática de estruturas de eventos associadas aos sintagmas verbais permite explicações naturais para as propriedades discutidas nas seções iniciais do artigo. Ao final, discute-se brevemente a participação dos prefixos recursivos na definição de significados especiais de raízes.

Palavras-chave: Prefixos. Estrutura de eventos. Raízes. Morfemas categorizadores. Morfologia Distribuída.

Introdução

Este artigo trata dos prefixos *re-* e *des-* no ambiente verbal. Investiga as relações possíveis entre eles, sua relação com a estrutura sintática do sintagma verbal, com teorias de estrutura argumental e com teorias de fases dentro de palavras.

Nas páginas a seguir, buscarei mostrar que uma abordagem baseada em representações sintáticas para as estruturas de eventos associadas aos sintagmas verbais, combinada a uma abordagem (pelos menos parcialmente) baseada em escopo sintático para os prefixos aqui sob análise (SPORTICHE, 2012; ALEXIADOU *et alii*, 2015; CARDINATLETTI, 2003; MARANTZ, 2007; STECHOW, 1997²; MEDEIROS, 2010; MEDEIROS, 2012, entre outros) explicam diversas de suas propriedades. Entender, pois, o comportamento desses prefixos pode, entre outras coisas, contribuir para o estabelecimento de teorias de estrutura argumental (de eventos) dos verbos que os licenciam (e dos que não os licenciam). Em particular, argumentarei

¹ Professor Adjunto do Departamento de Linguística e Filologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *E-mail:* alboechat@gmail.com

² O trabalho de Stechow citado não trata de prefixos, mas do modificador adverbial *wieder* no alemão. Coloquei-o nessa lista de referências porque apresenta soluções para problemas relacionados à distribuição e interpretação desse advérbio usando a ideia de escopo sintático, e adota um tipo de decomposição sintática do sintagma verbal para explicar a leitura restitutiva do advérbio. Falarei da proposta brevemente mais adiante.

em favor de uma estrutura sintagmática verbal com três camadas: a do sintagma raiz (ou alguma estrutura de predicação interna, envolvendo um predicador que será o radical do verbo e o complemento desse verbo), à qual pode anexar-se o prefixo *des-*, a do sintagma verbal (vP), à qual pode anexar-se o prefixo *re-*, e a do sintagma encabeçado pelo núcleo Voz, fora do escopo dos dois prefixos, que projeta uma posição para o argumento externo do verbo.

Entre as muitas propriedades dos prefixos aqui estudados, uma bem pouco discutida na literatura receberá um olhar especial: a *recursividade*. Podemos ter mais de uma ocorrência dos prefixos *re-* e *des-* em um determinado verbo, e todas as ocorrências serão (re)aplicações de uma mesma regra de interpretação ao resultado de sua aplicação imediatamente anterior. Os exemplos abaixo o mostram:

- (1) a. João desdesmarcou o encontro de amigos na sua casa.
- b. Pedro erreavaliou os documentos apresentados pelo advogado.

Em (1a), a segunda ocorrência do prefixo inverte ou nega o estado resultante de inversão ou negação anterior, decorrente da primeira ocorrência do prefixo. A sentença em (1b) denota repetição (segunda ocorrência do prefixo) de uma avaliação que já havia sido repetida (primeira ocorrência do prefixo).

Note-se que isso não é uma propriedade de qualquer prefixo. Por exemplo, os prefixos *en-* em *engavetar*, *es-* em *esfarelar* ou *a-* em *acarpetar* não podem ser acrescentados a estruturas que já os tenham, como os exemplos abaixo o mostram:

- (2) a. *João enengavetou os documentos.
- b. *Mário esacarpetou seu escritório.

A presença de prefixos como *re-* e *des-*, contudo, não é proibida sobre formações com os prefixos encontrados em (2):

- (3) a. Mário reacapertou a sala.
- c. O juiz redesengavetou o processo.

De fato, parece que temos pelo menos dois tipos de prefixos em verbos: os que são “adverbiais”, exemplificados em (1), e os que criam estrutura argumental a partir de bases nominais, exemplificados em (2)³.

Veremos, mais adiante, que uma segunda ocorrência dos prefixos *re-* e *des-* nunca é idiomática (ou, por outros termos, um prefixo recursivo parece estar ligado à definição de

³ Há muita discussão na literatura a respeito da natureza derivacional ou composicional da prefixação em português. Não pretendo, contudo, tratar desse assunto neste artigo, ainda que reconheça sua importância. Remeto o leitor interessado aos trabalhos de Câmara Jr. (que, em seu *Dicionário de Linguística e Gramática*, define alguns tipos de prefixação como uma forma de composição – ver verbetes: PREFIXO e COMPOSIÇÃO) e Gonçalves (2012), que faz, entre outras coisas, uma interessante revisão da questão na literatura.

domínio de significado especial para uma raiz), e isso tem implicações teóricas interessantes, que discutirei no final do artigo.

O objetivo deste trabalho é reunir alguns fatos a respeito dos prefixos *re-* e *des-* e propor uma análise que dê conta desses fatos. O referencial teórico adotado será o da Morfologia Distribuída (HALLE; MARANTZ, 1993), particularmente por assumir que as “palavras” possuem estruturas de constituintes, o que favorece abordagens baseadas em escopo sintático, como a que defendo aqui. O texto tem a seguinte organização. Nas próximas duas seções apresento alguns dados sobre os prefixos que pretendo analisar. Parte dessa discussão já foi feita em outros artigos (MEDEIROS, 2010; MEDEIROS, 2012), mas fatos novos e mesmo a contestação empírica de conclusões contidas nos trabalhos citados serão apresentados. Em seguida, apresento uma proposta estrutural – uma estrutura de eventos sintaticamente representada a cujos nós os prefixos podem anexar-se – para lidar com as distribuições dos prefixos e seus significados e discuto a relação dessas propostas com a ideia de que existem fases (CHOMSKY, 2001) dentro de palavras (MARANTZ, 2001; MARANTZ, 2013; EMBICK, 2010). O texto termina com algumas questões ainda abertas à investigação.

Algumas propriedades dos prefixos recursivos *re-* e *des-*

Uma parte da literatura (por exemplo, SILVA; MIOTO, 2009) defende que o prefixo *des-* denota algum tipo de inversão de processo quando ocorre em verbos e negação quando ocorre em adjetivos (ou seja, o léxico disponibiliza duas entradas para o prefixo). Ribeiro (2014) defende que o prefixo define uma inversão de direcionamento, representado na estrutura léxico-conceitual dos verbos aos quais se afixa⁴. O *Dicionário Houaiss Eletrônico* (HOUAISS, 2009) menciona somente oposição, negação ou falta, com exemplos de classes nominais (adjetivos e substantivos, como *desleal* ou *desamor*), separação em formações parassintéticas (como “desossar”) e intensificação em formas como *desinfeliz*.

Concentrando-me nos verbos, a presença de *des-* parece não estar trivialmente relacionada à inversão de processo, uma vez que isso implicaria a pressuposição do processo invertido, o que nem sempre é verdadeiro (MEDEIROS, 2010). Veja-se o exemplo a seguir:

⁴ Por exemplo, em sentenças como “o lago congelou”, encontramos a seguinte estrutura léxico-conceitual: [Event GO_{Circ} ([Thing LAGO_i], [Path TO_{Circ} [State BE_{Ident} ([Thing X_i], [Place AT_{Ident} ([Property CONGELADO]])]])]); já na frase “o lago descongelou” temos o seguinte: [Event GO_{Circ} ([Thing LAGO_i], [Path FROM_{Circ} [State BE_{Ident} ([Thing X_i], [Place AT_{Ident} ([Property CONGELADO]])]])]). Vê-se que o direcionamento é trocado pela anexação do prefixo com a substituição do predicado locacional dentro da estrutura léxico-conceitual do item de base (o verbo “congelar”).

(4) Infelizmente os produtos químicos que vocês espalharam dentro da estufa descoloriram as pétalas das flores.

É improvável que as pétalas tenham sido um dia coloridas. Então, como se inverte um processo que nunca ocorreu, como propõem Silva e Miotto (2009)? A proposta de Ribeiro (2014) daria conta de (4) sem dificuldades, mas não se aplica, como reconhecido pelo próprio autor, nem às classes nominais que licenciam o prefixo (onde esse mais claramente assume o significado de negação, como em *desleal* ou *desânimo*) nem em alguns verbos em que não há mudança de estado (ver (7) abaixo), como é o caso de *desrespeitar* e *desaconselhar*⁵. Ademais, não é claro para mim como lidar, baseado nessa proposta, com a recursividade do prefixo *des-* no verbo. Se, na estrutura léxico-conceitual do verbo prefixado, o prefixo simplesmente substitui o predicado TO por FROM (ver nota 4), não é recursivo; se a função dele é inverter o direcionamento do predicado locacional (trocando TO por FROM ou FROM por TO, quando for o caso), não há diferença entre verbos com duas (ou um número par de) ocorrências do prefixo e verbos sem o prefixo, o que é uma consequência bastante indesejável, a meu ver.

No exemplo (4), o que parece acontecer é que se pressupõe que o complemento do verbo estivesse, de partida, num estado que é o alvo do processo de colorir (ter uma determinada cor, cores ou tonalidades dessas cores — o que não quer dizer, claro está, que tal estado só possa ser uma decorrência de tal processo). O prefixo *des-* em *descolorir* não inverte um processo ou seu direcionamento, mas diz que, ao final do processo denotado pelo verbo prefixado, o objeto atinge um estado que é a negação do estado pressuposto⁶. Note-se que esta é uma das acepções do participípio passado do verbo *colorir*: *colorido* veicula tanto a interpretação de resultado irreversível de determinado evento (o estado de determinada coisa ter sido colorida, chamado por PARSONS, 1990 e KRATZER, 1999 de *estado resultante*) como a interpretação de estado que pode ser invertido, o *estado alvo* de Parsons (1990) e Kratzer (2000). Tipicamente, os verbos cujos participípios não excluem a interpretação de estado alvo – compatíveis, segundo

⁵ Ribeiro (2014) aponta um problema na ideia de que o prefixo *des-* veicule negação em verbos: em frases como “o lago descongelou um pouco”, não é verdade que o lago atingiu o estado não-congelado ao final do processo. Contudo, o que pode estar ocorrendo, nesse caso, é que uma parte do volume da água do lago passou ao estado não-congelado, e essa situação seria a descrita pela frase. Portanto, “um pouco” pode indicar algo sobre o volume de água que passou a estar não-congelado, não necessariamente sobre um grau de (des)congelamento. Mais problemáticas são sentenças como “a roda da bicicleta desentortou um pouco”, sentenças que envolvem um adjetivo de grau na base do verbo. Aqui, uma explicação possível seria a seguinte: o adjetivo de base pode veicular, a depender dos advérbios presentes, não só um estado, mas um ponto máximo da escala associada a esse estado considerando a situação em que o verbo é usado, e o prefixo nega o estado no grau em questão.

⁶ Estou tratando como aproblemática a afirmação de que uma determinada entidade *y* está num estado *Y* que é a negação de um estado *X*: dizer que *y* não está no estado *X* (ou está no estado *Y* que é um não-*X*) parece pouco informativo a não ser que previamente *y* estivesse no estado *X* ou que houvesse uma expectativa (por parte do ouvinte) de que *y* estivesse no estado *X* antes de se afirmar o contrário. Talvez aí esteja a origem da pressuposição introduzida pelo prefixo, mas não vou desenvolver essas ideias aqui.

Kratzer (2000), com o advérbio *ainda* – aceitam o prefixo (ver também OLIVEIRA, 2004, para uma constatação relacionada).

Acrescente-se que existem casos em que o particípio do verbo não denota um estado alvo, mas o verbo é derivado de um adjetivo que descreve tal estado. Veja-se (5) a seguir:

- (5) a. O desmatamento desfertilizou o solo de parte do estado.
- b. Contínuas crises financeiras desigualaram juridicamente as classes.

Aqui, o pressuposto é de que o solo era fértil antes do desmatamento. O mesmo vale para as classes sociais antes das contínuas crises financeiras: eram iguais.

Já os verbos cujos particípios denotam exclusivamente estados irreversíveis, ou que não derivam de certos tipos de adjetivos, tipicamente não aceitam o prefixo ou o aceitam muito marginalmente; do mesmo modo, verbos que denotam atividades (OLIVEIRA, 2004; MEDEIROS, 2010), mas podem compor com seus complementos um *accomplishment*, a princípio sem envolver um estado (alvo) atingido pelo complemento, como *dançar, cantar, correr, andar, caminhar, ler* etc. Os exemplos a seguir o mostram.

- (6) a. ?*João descantou aquela famosa ária da ópera Fidelio.
- b. ??Mário descaminhou o quilômetro que liga minha casa ao terreno baldio.
- c. ??Valéria desleu aquele livro de crítica cinematográfica.
- d. ??Gauss desprovou o Teorema de Fermat.

O prefixo *des-*, contudo, ocorre em alguns verbos que não se enquadram na descrição apresentada acima: os verbos em (7) a seguir não denotam processos cuja culminação envolve um estado inversível atingido pelo complemento, e o licenciamento do prefixo não depende claramente de um estado pressuposto.

- (7) a. Maria desrespeitou seu pai hoje cedo.
- b. A empresa descumpriu o contrato e foi penalizada.
- c. O advogado desconhecia o destino de seu cliente.
- d. O pesquisador desconsiderou os dados obtidos no segundo teste.
- e. Pedro desaconselhou seu filho a passar a noite naquele hotel.
- f. O menino desobedeceu às instruções de segurança.

Note-se, ainda, que o significado do prefixo *des-* em (7) está mais próximo de um simples *não* do que no exemplo (4):

- (8) Maria desrespeitou seu pai hoje cedo \approx Maria não respeitou seu pai hoje cedo.
- (9) Os produtos descoloriram as pétalas \neq Os produtos não coloriram as pétalas.

Apesar de o uso do prefixo não ser aparentemente produtivo em verbos do tipo encontrado em (7), os exemplos servem para a condução da seguinte discussão, que considero

relevante. Atentemos para a relação entre a quantificação do complemento e a assumida negação veiculada pelo prefixo. Em frases como (10) abaixo, a quantificação universal tem escopo sobre a negação denotada pelo prefixo, nunca o contrário.

(10) Maria desrespeitou todos os idosos.

Em (10), a única leitura próxima possível é: para todo idoso x , Maria não respeitou x . A interpretação *não é verdade que para todo idoso x Maria respeitou x* não é possível. No entanto, para a frase como (11), as duas leituras são possíveis (preferencialmente a última).

(11) Maria não respeitou todos os idosos.

Os exemplos a seguir, que envolvem um complemento oracional, mostram que o prefixo *des-* veicula uma negação cujo escopo continua excluindo a quantificação do complemento direto e, curiosamente, incidindo sobre a oração infinitiva. Comparem-se (12a) e (12b) abaixo:

(12) a. Pedro desaconselhou todos os meninos a cantar na festa de formatura.

b. Pedro não aconselhou todos os meninos a cantar na festa de formatura.

A sentença (12b) é verdadeira em pelo menos dois tipos de situações: (i) Pedro não deu o referido conselho a todos os meninos (aconselhou somente alguns, talvez); (ii) Pedro aconselhou todos os meninos a não cantar na festa. O significado da sentença em (12a) só é razoavelmente compatível com o segundo cenário.

Agora comparemos os exemplos discutidos acima com a seguinte sentença:

(13) O João desmontou todas as máquinas de lavar.

Ao final do processo denotado pelo predicado, para toda máquina de lavar x , não é verdade que x esteja montada. Assumindo que o prefixo denota uma negação mesmo em sentenças como (9) acima, como tenho feito, mas uma negação sobre o estado alvo do evento, se a negação veiculada por ele tivesse escopo sobre a quantificação do complemento do verbo, teríamos que, ao final do processo de “desmontar todas as máquinas de lavar”, não seria verdade que para toda máquina de lavar x , x ainda estivesse montada. Mas se a frase acima tivesse essa interpretação, seria verdadeira num cenário em que ainda existissem máquinas de lavar montadas depois de o processo ter-se concluído, o que não é o caso.

Portanto, as mesmas relações de escopo entre quantificação do complemento e a negação (supostamente) veiculada pelo prefixo se mantêm em todos os casos. Parece-me que essa propriedade reforça a ideia de que devemos interpretar o prefixo *des-* como negação, sempre; as propriedades acionais dos verbos envolvidos é que podem causar as diferenças entre (8) e (9).

Por fim, vale notar que, em sentenças como (14) abaixo, o advérbio *rapidamente* está fora do escopo da negação veiculada pelo prefixo. Aqui, a máquina de lavar atingiu rapidamente

o estado “não-montado”; nada é dito sobre a rapidez de sua montagem – ou, por outros termos, nada é dito sobre a rapidez do processo que criou o estado pressuposto.

(14) João desmontou rapidamente a máquina de lavar.

Do mesmo modo, em (15a) o advérbio *cuidadosamente* tem escopo sobre a negação veiculada pelo prefixo. Em sentenças como (15b), a leitura é ambígua, com uma preferência pela leitura em que a negação tem escopo sobre o advérbio.

(15) a. A empresa descumpriu cuidadosamente o contrato.

b. A empresa não cumpriu cuidadosamente o contrato.

Tratarei agora do prefixo *re-* com o significado dicionarizado de “repetição” (HOUAISS, 2009).

Dos significados listados na entrada correspondente do dicionário, o único que permanece em uma segunda anexação do prefixo é o de repetição: em *rerrealçar*, por exemplo, o significado atribuído à ocorrência mais encaixada de *re-* pelo dicionário, “reforço, intensificação”, claramente não é o da segunda ocorrência do prefixo.

Contudo, *re-* não pode ser um simples “repetidor” de processo, pois posso desenterrar e re-enterrar raízes que simplesmente cresceram sob a terra, que jamais foram enterradas antes (MEDEIROS, 2012). Trata-se, pois, nesse caso, de repetição de um estado que é a decorrência do processo descrito pelo verbo prefixado, mas que pode existir independentemente de tal processo (ou seja, as raízes estavam enterradas antes de serem desenterradas, ainda que nunca tenham sido enterradas).

O conceito de repetição não requer direcionamento, *telos* ou estado atingido. Posso repetir, por exemplo, uma atividade, como em (16):

(16) Pedro correu no calçadão novamente.

Aqui, a atividade não tem ponto final intrínseco, lugar ou estado que seja a sua finalidade ou consequência, mas é possível repeti-la. Entretanto, no exemplo, colocar o prefixo *re-* no verbo *correr*, em substituição ao advérbio *novamente*, mantendo o significado do verbo, produziria, na melhor das hipóteses, uma aceitabilidade marginal. Verbos que denotam eventos sem ponto final intrínseco, como *correr*, *dormir*, *rir*, *viajar* comportam-se tipicamente como *correr* em relação ao prefixo. De fato, mesmo quando criamos *accomplishments* colocando complementos quantificados que estabelecem um ponto final para eventos denotados por alguns desses verbos, a relação de tais verbos com o prefixo continua problemática. Por exemplo, apesar de o predicado *correr a maratona* denotar um tipo de evento com ponto final, como não

parece envolver um estado atingido pelo referente de seu complemento (*a maratona*)⁷, *recorrer a maratona* tem, na melhor das hipóteses, uma aceitabilidade marginal.

A discussão até aqui poderia induzir o leitor a acreditar que *re-* e *des-* teriam a mesma distribuição entre os verbos (como proposto em MEDEIROS, 2012). Entretanto, não é isso que ocorre. Como vimos acima, é possível prefixar verbos como *conhecer* e *respeitar* usando *des-*; mas a prefixação com *re-* é bem menos aceitável:

(17) ??Maria rerrespeitou seu pai hoje cedo.

(18) #O deputado reconheceu seus eleitores.

Por outro lado, há muitos verbos que aceitam naturalmente a prefixação com *re-*, mas menos naturalmente a prefixação com *des-*. Os itens de (19) abaixo o mostram. Quando o prefixo *des-* ocorre em alguns dos exemplos abaixo, há, talvez, uma leitura de avaliação negativa sobre o processo descrito pelo verbo de base⁸.

(19) a. Mário releu a obra de Thomas Hardy.

b. ?Mário desleu a obra de Thomas Hardy.

c. Paulo Autran reinterpretoeu o rei Lear no Teatro João Caetano.

d. ?Paulo Autran desinterpretoeu o rei Lear no Teatro João Caetano.

e. O matemático redemonstrou o teorema de Pitágoras.

f. ??O matemático desdemonstrou o teorema de Pitágoras.

g. Mário reentrou na sala.

h. ?*Mário desentrou na sala.

Além das diferenças, apontadas acima, de distribuição dos prefixos entre os verbos, há uma assimetria na posição de anexação desses prefixos, quando co-ocorrem. Isso é crucial para uma compreensão do significado do prefixo *re-*. Na leitura composicional (repetição em *re-* e negação em *des-*), *re-* pode tomar um verbo prefixado com *des-*, mas o inverso só é aceitável em poucas e duvidosas situações. Veja-se o par em (20) e (21) a seguir:

(20) O governo redesmilitarizou a ação policial no estado.

(21) *O governo desremilitarizou a ação policial no estado.

No exemplo (21), a contribuição do prefixo *des-*, tomando por base a discussão acima, seria negar um estado modificado (repetido) por *re-*. A questão é que (21) não é aceitável.

⁷ Trata-se de fato de complemento do verbo *correr*. Em consultas ao Google, encontrei inúmeras ocorrências da voz passiva *a maratona foi corrida*.

⁸ Agradeço a Janayna Carvalho por ter chamado minha atenção para essa possível leitura.

Portanto, independentemente do que seja selecionado pelo prefixo, o que ele devolve quando opera sobre a forma não pode ser um estado alvo⁹.

Por fim, é importante mostrar que a discussão sobre o escopo dos operadores que foi feita acima para o prefixo *des-* vale para o prefixo *re-*. Tomemos a sentença (22) a seguir:

(22) Pedro reorganizou um arquivo.

Aqui, somente a seguinte leitura está disponível: existe um arquivo *x* tal que, ao final do processo denotado pelo verbo, novamente *x* ficou organizado ou foi organizado. A leitura disponível não é *novamente existe um arquivo x tal que x ficou organizado*. Williams (2006) chama isso de *existential closure*, propriedade que também vale para o prefixo *re-* do inglês. Além disso, Williams (2006) nota que advérbios que modificam processos não estão no escopo do prefixo em inglês. O mesmo valendo em português: em (23) não se afirma que os arquivos ficaram organizados rapidamente na situação anterior (se existiu) à repetição desse estado, denotada pela expressão envolvendo o prefixo.

(23) Pedro reorganizou os arquivos rapidamente.

Outras observações sobre os prefixos

Uma das ideias defendidas neste trabalho é que os verbos que implicam mudança de estado e aceitam a prefixação *des-* tipicamente geram participípios que possuem a interpretação de estado alvo de um evento¹⁰. Um dos testes mencionados para identificar estados alvo envolve o advérbio *ainda* (KRATZER, 2000). Mas como fica uma segunda anexação do prefixo? O verbo a que ele se anexa, já contendo *des-*, gera um participípio cuja leitura é de estado alvo?

Tome-se (24) abaixo. O participípio *descolorido* denota um estado inversível, como o mostra a presença do advérbio *ainda* na frase.

(24) “*Enquanto isso vou testando as cores escuras no que ainda está descolorido. Logo, não se assuste. Solto não aparece e preso ele fica branco*”.¹¹

⁹ Em Medeiros (2012) apresentei alguns exemplos de intercâmbio posicional entre os prefixos, que encontrei na internet. Todos envolviam verbos que a literatura chama de verbos de criação. Na ocasião, considerei que mostravam que as posições dos prefixos eram intercambiáveis sempre; mas hoje entendo que essa afirmação não pode ser generalizada para todos os predicados. Assim, a questão que agora se coloca é: por que poderiam intercambiar-se (ou por que seria um pouco mais aceitável o intercâmbio?) na classe dos verbos de criação, mas não em outras classes? Não tenho meios de responder a essa pergunta no atual estágio desta pesquisa.

¹⁰ Há, no entanto, contraexemplos. O participípio de *aparecer*, *aparecido*, não denota um estado alvo (**Pedro ainda está aparecido*), mas a anexação do prefixo *des-* é permitida, com idiomatização: *Pedro desapareceu* e *Pedro ainda está desaparecido*.

¹¹ Ver <<http://djulisnicestuff.blogspot.com.br/2012/02/cores-claras-retoque-mechas-e-candy.html>>.

É possível imaginarmos contextos em que um particípio com um segundo prefixo *des-* também tenha leitura de estado alvo, inversível. Suponha uma situação em que um rapaz está tentando marcar um encontro com uma moça indecisa, que muda de ideia sucessivas vezes. A frase irônica a seguir, do rapaz já impaciente, é certamente incomum, mas, parece-me, aceitável:

(25) Gostaria de saber se nosso encontro ainda está desdesmarcado ou se você mudou novamente de ideia.

A situação é um pouco diferente para o prefixo *re-*. Particípios passados de verbos que aceitam o prefixo *re-* podem denotar estados inversíveis. Por exemplo, a sentença (26) mostra que o estado “enterrado” pode ser invertido – portanto, o particípio de enterrar, aqui, denota um estado alvo.

(26) O tesouro ainda está enterrado na praia.

Mas, na frase (27), as coisas são um pouco diferentes.

(27) O tesouro está reenterrado.

Aqui, o particípio denota precipuamente o estado de determinada tarefa ter-se cumprido: ou seja, o particípio denota, na melhor das hipóteses, o estado resultante do evento, no sentido de Parsons (1990), não o estado alvo de reenterrar (ainda que o evento de reenterrar tenha um estado alvo). Note-se que, quando incluem o advérbio *ainda*, sentenças com o particípio derivado do verbo *enterrar* prefixado com *re-* são um tanto degradadas em relação às com particípio do verbo não prefixado:

(28) ??O tesouro ainda está reenterrado.

Ao que parece, enquanto *des-* toma somente estados alvo, *re-* é menos restritivo, podendo tomar tanto estados alvo (como em *reenterrar as raízes*) como estados resultantes de eventos (como em *redemonstrar o teorema de Pitágoras*).

Outra coisa importante sobre os verbos com os prefixos *re-* e *des-* é o fato de que seus argumentos externos são excluídos de qualquer relação com os estados pressupostos. Por exemplo, se o governo desmilitarizou as polícias, o pressuposto é de que as polícias fossem militares antes da sua desmilitarização, mas isso não quer dizer que o (mesmo) governo as militarizara antes de desmilitarizá-las. Ou seja, o argumento externo do verbo não é o agente ou causador necessário do estado (pressuposto) negado pelo prefixo *des-*. O mesmo vale para o prefixo *re-*. Veja-se o exemplo (29) abaixo:

(29) Um matemático redemonstrou o teorema.

Pressupõe-se que o teorema já estivesse demonstrado antes de sua redemonstração, mas isso não quer dizer que o mesmo matemático tenha sido o responsável por sua demonstração anterior.

No exemplo com o prefixo *re-* acima, a exclusão do agente é incontroversa. Contudo, a questão parece ser um pouco menos clara em casos como o do verbo *ler*, do verbo *interpretar* ou do verbo *entrar*, encontrados na sequência (19) acima. Que estados estariam envolvidos aqui: os estados “lido”, “interpretado”, “entrado”? Considerarei que se trata, nos casos de *ler* e *interpretar*, do estado resultante atingido pelo complemento do verbo: o estado de algo ter sido lido ou interpretado. Mesmo que assim seja, é possível que a releitura não envolva o agente da primeira leitura?

Imaginemos a seguinte situação. Uma ação judicial está em andamento. Após a divulgação da sentença, os advogados da parte prejudicada descobrem que o juiz que julgou a ação era parte interessada, e pedem judicialmente que a ação seja julgada novamente, por outro juiz. O recurso é julgado procedente e um novo juiz então *relê* os autos do processo e inverte a sentença dada anteriormente.

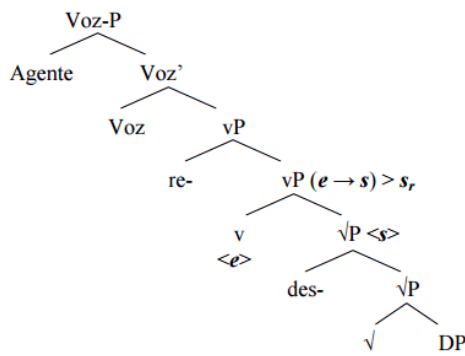
Aqui, o novo juiz *relê* os autos sem os ter lido antes – ou seja, poderíamos pensar que, aqui, se repete o estado resultante “lidos” dos autos do processo, para a emissão da nova sentença – mas o segundo leitor não é o mesmo da primeira leitura. Raciocínio semelhante vale para os exemplos com o verbo *interpretar*: o “Rei Lear” pode ser reinterpretado por outro ator no teatro, sob determinadas circunstâncias.

Com relação a *entrar*, creio que (i) o verbo seja de fato inacusativo e (ii) haja pelo menos um estado alvo disponível fornecido pelo sintagma preposicional. Como a parte da estrutura que fornece o estado alvo não inclui a raiz do verbo, ele não aceita o prefixo *des-*, mas aceita o prefixo *re-*, anexado acima (ver esquema (30) a seguir).

A proposta

Supondo que o VP é decomponível em até três níveis – o do sintagma raiz (que pode ser uma estrutura de predicação envolvendo um adjetivo e o complemento do verbo, como, talvez, em *(des)fertilizar* – ver esquema (38)), o do vP e o do Voz-P –, que sintagmas raízes podem veicular estados e as variáveis de evento são introduzidas pelo morfema verbalizador (MARANTZ, 2007), e que o morfema que introduz o evento pode trazer um estado resultante associado, proponho o seguinte esquema para explicar a distribuição dos prefixos analisados aqui:

(30)



A estrutura acima toma alguns pressupostos importantes. O primeiro, já mencionado na introdução a este artigo, é que os prefixos em questão são modificadores adverbiais, introduzidos na estrutura via *pair-merge* ou algo que o valha. Mas por que adoto essa posição? Note-se que, como típicos advérbios, os prefixos aqui analisados não mudam a categoria dos constituintes aos quais se anexam. Se os interpretássemos como núcleos categorizadores, uma das consequências seria um aumento no número de entradas no léxico (ou no número de feixes de traços, com a mesma realização fonológica, disponibilizados pela lista 1 ou no número de entradas homófonas na lista 2), para dar conta de sua ocorrência em classes de palavras distintas (nomes não derivados, verbos, adjetivos não derivados etc.), preservando a categoria da base. Se os tomássemos como itens funcionais anexados à estrutura via *set-merge*, projetariam sua categoria, e uma segunda ocorrência do prefixo não tomaria como base a categoria tomada pela primeira ocorrência. Ademais, a depender de onde se anexa o prefixo, teríamos uma mudança na categoria final da estrutura (deixaria de ser verbo ou nome, por exemplo, e passaria a ter a categoria do nó funcional correspondente), o que pode ser um problema. Assim, a melhor alternativa é tomar os prefixos como advérbios adjungidos às estruturas em que ocorrem. Entretanto, é preciso esclarecer o seguinte: os prefixos, aqui, são funcionais ou semifuncionais (ou seja, não são estruturas que envolvam uma raiz e um núcleo funcional categorizador adverbial); a questão é que são adjungidos às estruturas, não tomam seus alvos como complementos.

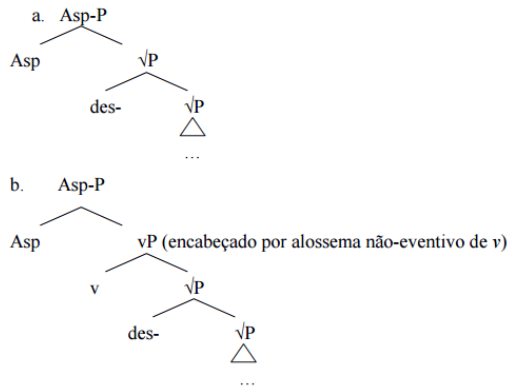
O segundo é que, numa componente morfológica ou morfofonológica (assumindo a arquitetura da Morfologia Distribuída), movimentos sucessivos de núcleo dão conta da ordenação dos morfemas (prefixos, raízes e sufixos) na forma final da palavra derivada. Proponho que os movimentos de núcleo, pelo menos na componente morfológica, possam ter como alvo núcleos adjungidos à estrutura sintática. Assim, a primeira coisa que o esquema acima explica é a assimetria posicional entre os dois prefixos: o prefixo *des-* modifica diretamente o sintagma raiz (ou a camada mais encaixada dentro do sintagma verbal), e, portanto, na sucessão de movimentos de núcleo, é o mais interno na estrutura morfológica da

palavra; o prefixo *re-*, como toma o vP, necessariamente ocorre antes do prefixo *des-* na sequência dos prefixos, sendo, pois, o mais externo. Outras propostas na literatura procuram dar conta da coocorrência dos prefixos aqui estudados numa mesma palavra. Por exemplo, a abordagem lexicalista de Schwindt (2001), dentro do quadro da Fonologia Lexical. Não é claro, entretanto, para mim, como sua análise lida com o fato de a ordenação *desre-*, quando *re-* significa repetição, ser anômala, uma vez que os dois prefixos são possíveis ocupantes das duas posições postuladas pelo autor para prefixos.

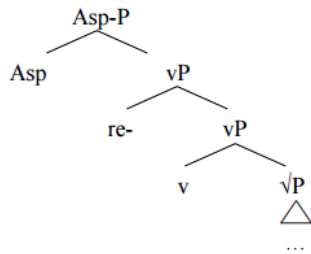
O fato de os dois prefixos estarem em posições mais baixas em relação ao núcleo Voz explica, ainda, a exclusão do agente do verbo. Do ponto de vista sintático, o agente fica fora do escopo de qualquer dos dois prefixos (ver STECHOW, 1996 e MARANTZ, 2007, entre outros, para propostas semelhantes, baseadas na ideia de escopo sintático, para o advérbio *wieder* do alemão e o prefixo *re-* do inglês).

Outra propriedade que a estrutura explica é o fato de que o particípio do verbo envolvendo o prefixo *re-* tem tipicamente a interpretação de estado resultante, enquanto o particípio do verbo com o prefixo *des-* pode ter interpretação de estado alvo, inversível. Vou assumir aqui que, translinguisticamente, particípios com interpretação de estado alvo podem ter duas origens estruturais: (1) anexação de um morfema aspectual diretamente a um sintagma raiz, onde a raiz tem leitura de estado (EMBICK, 2004; particípios em *-tos*, no grego: ALEXIADOU; ANAGNOSTOPOULOU, 2008); (2) anexação de um morfema aspectual acima de um vP cujo verbalizador é um alossema não-eventivo de *v*, como proposta de Marantz (2013) – talvez o que ocorre no português, pois explicaria a presença da vogal temática em todos os particípios e explicaria facilmente casos como o de *(des)mobilizado*, por exemplo, que tem um verbalizador realizado por *-iz-*, mas pode ter leitura de estado alvo (*os militantes ainda estão (des)mobilizados*). Se *des-* se anexa abaixo do verbalizador, pode ocorrer numa dessas duas formas participiais, mostradas nos esquemas (31) a seguir. Como o prefixo *re-* se anexa ao vP eventivo (vemo-lo no esquema (32)), o particípio de um verbo que o contenha terá que levar em conta o evento (KRATZER, 1999). A ideia é que, mesmo que *re-* esteja envolvido na repetição de um estado alvo, como em *reenterrar as raízes*, ele, para ser recursivo, precisa devolver um evento no cálculo semântico (ver seção 4.1), sobre o qual se formará o particípio. Se entendemos que particípios gerados acima de núcleos que introduzem eventos são formas com leitura de estado resultante, explicamos por que a expressão *o tesouro está reenterrado*, em (27), tem as propriedades que tem.

(31)



(32)



A estrutura também dá conta da relação entre a quantificação do complemento e o operador introduzido pelo prefixo. Assumindo que os complementos devem mover-se para fora do vP (ou do Voz-P) na sintaxe, visível ou encoberta (checagem de Caso: CHOMSKY, 1995), explicamos por que sempre a quantificação do complemento tem escopo sobre o operador introduzido pelo prefixo, seja *re-* ou *des-* (MEDEIROS, 2012; ALEXIADOU *et alii*, 2014). Veja-se a representação (34) a seguir, para a sentença em (33).

(33) João desmontou todas as máquinas.

(34) [_{VozP} [Todas (∇) as máquinas]_i [_{Voz'} João [_{Voz'} VOZ [_{vP} v [_{vP} (NEG_{des}) [_{vP} mont- t_i]]]]]]

Aqui, como se vê, o operador universal do complemento terá escopo sobre o operador de negação introduzido pelo prefixo. Raciocínio semelhante vale para a relação entre quantificadores no complemento do verbo e o operador introduzido pelo prefixo *re-*.

A estrutura também explica por que *des-* ocorre em nomes e adjetivos não derivados de verbo, mas *re-* ocorre tipicamente em nomes e adjetivos deverbais, quando ocorre em nomes e adjetivos (OLIVEIRA, 2004). Como *des-* não seleciona uma categoria, faz somente seleção semântica (MEDEIROS, 2010), a categorização pode ser qualquer uma, desde que veicule um tipo semântico compatível. Já *re-* toma um vP, e só ocorrerá em nomes e adjetivos que sejam derivados de um verbo, portanto.

Por fim, a proposta explica por que as modificações adverbiais ficam fora do escopo dos prefixos: elas tomam camadas mais altas, acima do núcleo Voz. Ou seja, se João remontou as

máquinas rapidamente, o sintagma verbal prefixado (e mais seu núcleo Voz e o agente) está sob o escopo do modificador adverbial “rapidamente”, o que explica a única interpretação possível (ver WILLIAMS, 2007 e MARANTZ, 2007 para propostas semelhantes em relação ao prefixo *re-* do inglês).

Uma nota sobre abordagens para morfemas repetitivos em outras línguas

Nesta seção, falarei rapidamente de análises do prefixo *re-* (e de outros itens repetitivos) para outras línguas – e procurarei deixar claro o porquê de não as adotar aqui.

Keyser e Roeper (1992) defendem que o prefixo *re-* no inglês ocupa uma posição abstrata de clítico, obrigatória na estrutura do sintagma verbal¹². Há então uma operação de composição que move o prefixo e faz com que ele forme um composto com o verbo. A posição de clítico pode ser ocupada por núcleos ou constituintes mais complexos encabeçados por qualquer uma das classes maiores; também pode ser ocupada por adjuntos, como é o caso do prefixo *re-*. A proposta explica restrições de coocorrência, como a impossibilidade de haver *re-* com clíticos dativos, *re-* com argumentos indiretos (em verbos bitransitivos), com partículas, entre outros: *re-* não co-ocorrerá com esses elementos em inglês porque eles já ocupam a posição em que o prefixo seria anexado na estrutura do sintagma verbal, a posição de clítico. Vale esclarecer que a postulação de um “gabarito” verbal com uma (única) posição de clítico obrigatória, eventualmente ocupada pelo prefixo, não elimina a possibilidade de recursividade do prefixo: um mecanismo de apagamento do vestígio deixado por adjuntos movidos permite que a posição original do prefixo (a posição de clítico), após a composição, fique disponível para nova inserção do prefixo.

Há, contudo, duas dificuldades nessa proposta para os dados do português. A primeira é que, até onde posso ver, a posição de clítico poderia ser ocupada também pelo prefixo *des-*, e, com o mecanismo de apagamento dos vestígios de adjuntos, poderíamos gerar qualquer ordem entre *re-* e *des-*, o que não é permitido. O segundo problema é que a proposta assume que o argumento indireto de verbos bitransitivos ocupa a posição de clítico, o que explica sua não coocorrência com o prefixo em inglês. A questão é que o prefixo ocorre em muitos verbos bitransitivos do português (*repor o vaso na mesa da sala*, por exemplo), e, portanto, seria preciso ou supor que *re-* não ocupa a posição de clítico postulada (o que anularia qualquer possibilidade de transposição da proposta para o português) ou que a estrutura de pelo menos

¹² A proposta é que a existência dessa posição de clítico no sintagma verbal seja um universal, não uma exclusividade do inglês, ainda que os autores só tratem dos dados em inglês.

alguns verbos bitransitivos do português é diferente da estrutura proposta para o inglês. Note-se, ademais, que em português não há problema na coocorrência de clítico dativo com o prefixo: *o patrão me recolocou na antiga função*. Há, além disso, críticas em relação aos dados feitas por Marantz (2007) que me parecem pôr em dúvida a base empírica sobre a qual a proposta se assenta.

Stechow (1996) propõe uma decomposição sintática do sintagma verbal nos moldes da semântica gerativa, com o advérbio *wieder* (“novamente”) podendo ocupar mais de uma posição na estrutura proposta. Assim, *wieder* acima do núcleo Voz tem leitura repetitiva (que inclui o agente da ação) e *wieder* dentro da estrutura do sintagma verbal, tomando uma estrutura estativa interna, tem a chamada leitura *restitutiva* (repete um estado resultante, não um evento incluindo seu agente).

Contudo, a análise é para um advérbio, que ocorre nas sentenças do alemão em posições diversas, o que não é o caso do prefixo *re-* do português. Ademais, seu escopo de leitura restitutiva toma diretamente um sintagma que denota um estado do complemento, o que equivaleria ao nível do sintagma raiz no esquema apresentado em (30)¹³. Assim, a não ser que façamos algum tipo de estipulação de ordem, teríamos alguma dificuldade em dar uma explicação para o fato de *re-* ter sempre escopo sobre *des-*, mas nunca o inverso, pois os dois prefixos seriam modificadores do mesmo constituinte sintático (do mesmo nível no sintagma verbal).

Cardinaletti (2003) propõe que o prefixo de repetição *ri-* no italiano seja um adjunto (um item lexical, não funcional) incorporado ao verbo. Seguindo Cinque, Cardinaletti (2003) assume que existem duas posições na estrutura sintática para a colocação de advérbios de repetição, e essas duas posições podem ser ocupadas pelo prefixo. O conjunto de propostas explica os seguintes fatos sobre o italiano: (i) o prefixo pode ser incorporado ao auxiliar em formas compostas com o verbo *avere*; (ii) nos verbos somente duas ocorrências do prefixo são permitidas. No português, contudo, o prefixo não pode se anexar ao auxiliar, somente ao verbo principal, e também é possível encontrarmos construções enfáticas com mais de duas ocorrências do prefixo.

Marantz (2007) assume que o prefixo toma diretamente o complemento do verbo. O complemento, que tipicamente denota uma entidade, sofre uma mudança de tipo semântico no

¹³ Stechow (1996) decompõe o sintagma verbal em VozP-VP-XP, onde o XP é um sintagma que denota um estado resultante do evento e é o mais encaixado na estrutura do sintagma verbal. Na leitura restitutiva de *wieder*, o advérbio toma o sintagma XP. Na proposta, o núcleo X não é a raiz do verbo. De algum modo (ou por alguma transformação no estilo da semântica gerativa), X+V+Voz é convertido no verbo que encabeça o sintagma verbal.

contexto de alguns verbos e passa a denotar uma espécie de evento de mudança de estado da entidade denotada por ele. O prefixo só é licenciado quando o complemento é interpretado como evento que tenha um estado resultante. Ou seja, o prefixo seleciona categorialmente um DP, mas semanticamente um evento/estado.

A proposta explica fatos da língua inglesa, mas não há clareza sobre alguns de seus pontos. Por exemplo, o mecanismo de mudança de tipo semântico do complemento não é formalizado e seu alcance tampouco é definido. Mas o principal problema é que, para Marantz, o fato de *re-* ser um modificador de um complemento direto interpretado como evento de mudança de estado explica o porquê de o inglês não aceitar que o prefixo seja licenciado em verbos bitransitivos: tais verbos envolvem uma *small-clause* que relaciona os dois complementos do verbo, onde o objeto direto não é tipicamente interpretado como um evento de mudança de estado. Se adotássemos a mesma lógica para o português, o prefixo *re-* não poderia ser licenciado em verbos bitransitivos, mas, obviamente, esse não é o caso.

Em francês, o prefixo *re-* pode ocorrer até mesmo como forma livre, segundo Sportiche (2012). A abordagem do autor é uma versão de Stechow (1996) combinada com elementos da proposta de Cardinaletti (2003), mostrando diferenças de escopo na interpretação do prefixo a depender do lugar em que ocorre. O prefixo *re-* em português não tem o mesmo comportamento, e não pode ser tratado do mesmo modo.

Alexiadou *et alii* (2014) propõem que o prefixo *re-* no inglês é um núcleo categorizador *v*. Com essa proposta, não é claro como ele poderia ser recursivo no português (ou no inglês): se sua função é, entre outras, categorizar a raiz do verbo, qualquer outra anexação de *re-* seria uma espécie de recategorização vácuca, a não ser que o léxico disponibilize mais de um prefixo *re-*, praticamente com as mesmas propriedades semânticas do *re-* categorizador, para os casos de segunda ocorrência do prefixo. Além disso, a definição semântica dada pelos autores para esse categorizador não é recursiva, o que nos levaria de novo à indesejável existência de um segundo *re-*, só disponível para as situações em que temos repetição do prefixo na palavra. Outros itens repetitivos, de outras línguas, comentados no trabalho de Alexiadou e colegas, têm menos interesse para os fenômenos que estamos descrevendo aqui e, de modo geral, os autores adotam alguma versão da proposta de Stechow (1996) para lidar com eles.

Em vista das dificuldades apontadas nos parágrafos anteriores, não é possível fazer uma mera transposição de alguma dessas abordagens para o português. Isso não quer dizer, contudo, que os trabalhos de que trato nesta seção não contribuíram para a proposta apresentada em (30).

Eventos e estados

Tomemos novamente a estrutura (30). Como vimos acima, a proposta é que a camada mais interna, que corresponde ao sintagma raiz, possa veicular um estado. A camada imediatamente mais alta, encabeçada por ν , estabelece o nível do evento (eventualidade dinâmica). Suponhamos, ainda, que determinados verbalizadores selecionem estados e estabeleçam uma relação de implicação entre as eventualidades envolvidas na estrutura (HALE; KEYSER, 2002).

O prefixo *des-* seleciona um estado (como o verbalizador acima dele) e devolve um estado. O morfema ν introduz um evento que acarreta o estado veiculado pela estrutura c -comandada por ele e introduz também um estado resultante (PARSONS, 1990), s_r , que acompanha a culminação do evento, conforme representação em (30). O estado resultante é um estado do complemento do verbo. Uso o símbolo “ $>$ ” para distinguir a relação entre e e s (de implicação ou causação) da relação que existe entre o evento inteiro e seu estado resultante, s_r , que é de outra natureza.

Aqui, adoto proposta de Medeiros (2010), em que o prefixo *des-* tem a seguinte definição recursiva: $[[\text{NEG}]]_{des} := \lambda f_{\langle s,t \rangle} \cdot \lambda s'. [\sim f(s)]$. Ou seja, o prefixo toma um estado s e devolve o estado não- s . As propriedades de seleção semântica do prefixo forçam uma leitura em que o sintagma raiz em (30) tenha a seguinte denotação: $\lambda s.R(s, [[\text{DP}]])$, onde $[[\text{DP}]]$ é a denotação do DP complemento do verbo (uma entidade), s é uma variável (davidsoniana) de estado e R traz o conteúdo lexical da raiz. A ideia que defendo neste ponto do texto é que a raiz não introduza, por si mesma, uma variável de estado, mas o sintagma raiz, em Forma Lógica, passe a denotar uma função que relaciona estados a valores de verdade por conta das propriedades seletivas do prefixo (ou do verbalizador acima dele, caso não haja o prefixo). Como um estado é sempre um estado de algo, o significado estrutural envolve um DP sobre o qual R predica, e somente um sintagma raiz com um complemento será compatível com o prefixo (ou com um verbalizador de determinado tipo). Adotando o referencial teórico da Morfologia Distribuída, podemos pensar que, em Forma Lógica, o sintagma raiz recebe a denotação (digamos, puramente estrutural) acima, $\lambda s.R(s, [[\text{DP}]])$, por conta das propriedades de seleção do prefixo ou do verbalizador; na interface conceitual, a lista 3 (Enciclopédia) fornece o conteúdo de R . A depender do tipo de significado encontrado na lista 3, uma raiz pode ser mais ou menos compatível com a semântica estativa veiculada pela expressão formal apresentada. Importante salientar que, nessa visão, a raiz não faz seleção semântica ou categorial, nem atribui papéis temáticos aos complementos dos verbos. Isso explica os

juízos de gramaticalidade associados aos prefixos, que não são categóricos. Com efeito, os significados lexicais podem ser mais ou menos compatíveis com o significado estrutural determinado pelos itens funcionais envolvidos – mas o fato de um conteúdo enciclopédico ser não muito compatível com o significado estrutural $\lambda s.R(s, [[DP]])$ não torna a expressão realmente agramatical. Assim, é possível atribuir uma leitura não convencional a sentenças como “o ator desinterpretou o rei Lear no Teatro” porque os significados enciclopédicos são “maleáveis”, enquanto os significados estruturais não o são¹⁴.

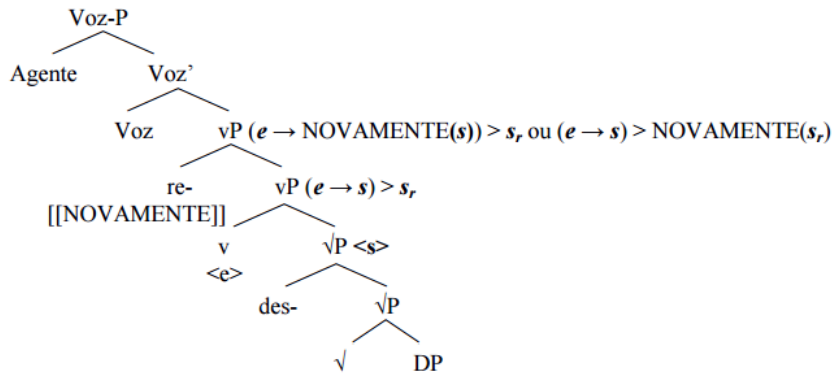
Para que fiquem mais claras as propostas acima, tomemos o exemplo do predicado *destampar o ralo*. O sintagma raiz é um constituinte que contém a raiz de *tampar* e o complemento (DP) do verbo: *o ralo*. O prefixo de negação *des-* combina-se ao sintagma raiz e estabelece que este sintagma denotará um estado do ralo (a expressão formal $\lambda s.R(s, [[DP]])$) – e o negará ($\sim f(s)$). Além disso, introduzirá a pressuposição de que o ralo está em tal estado ao iniciar-se o evento denotado pelo predicado. A natureza desse estado é determinada pelo conteúdo enciclopédico da raiz: algo como *o estado de ter uma cobertura, capa ou tampa*. O verbalizador acima do sintagma raiz modificado pelo prefixo introduzirá o evento que acarreta o estado atingido pelo complemento: o estado “não-tampado”.

O prefixo *des-* nega o estado denotado pelo sintagma raiz – e introduz uma pressuposição. Proporei (contra MEDEIROS, 2012)¹⁵ que o prefixo *re-*, que toma o vP, repete ou o estado alvo, quando este estado é expresso por alguma parte da estrutura do VP (por exemplo, o estado “enterrado” no predicado *reenterrar as raízes da árvore*), ou o estado resultante decorrente do evento, s_r , e devolve um evento com um estado resultante (por exemplo, no predicado *reutilizar os copos descartáveis*, algo como o estado de os copos terem sido reutilizados). Ambas as eventualidades estão disponíveis para o operador albergado pelo prefixo na estrutura (30) acima. O esquema abaixo representa a ideia:

¹⁴ Para uma discussão interessante sobre esse ponto, ver Borer (2005).

¹⁵ Meirelles e Caçado (2014) já apontavam problemas importantes em Medeiros (2012). Além disso, sugerem que não só fatores semânticos estejam em jogo no não licenciamento do prefixo.

(35)



Como acontece com alguns advérbios, o operador introduzido por *re-* pode atuar sobre uma ou outra eventualidade dentro da estrutura por ele modificada, quando duas estão disponíveis no seu escopo. O prefixo então toma uma função que relaciona eventos a valores de verdade (veiculada pelo vP) e devolve eventos – com estados resultantes. O operador de repetição toma ou o estado (alvo) que decorre do evento ou seu estado resultante. A ideia é que, no nível do vP, os dois estados estejam disponíveis para a modificação – ou seja, nesse ponto da derivação, há como que um “achatamento” da estrutura, que torna os dois estados equidistantes de *re-*¹⁶. É evidente que, com isso, se introduz um pressuposto: ou o estado alvo do evento tem que ter sido um estado do complemento do verbo em algum momento anterior ao tempo do evento veiculado pelo verbo ou o evento completo, culminado, tem que ter tido uma ocorrência anterior, para o mesmo referente do complemento do verbo.

Resta ainda um ponto importante a respeito da relação entre o prefixo *re-* e a questão da recursividade. Note-se que após a primeira anexação do prefixo *re-*, os estados alvo e resultante, disponíveis na camada vP, não estão mais disponíveis para uma segunda anexação do prefixo. Se alguém diz que um poderoso deus do Olimpo rerrecurvou a Terra, leva-se em conta o fato de a Terra já ter sido recurvada alguma vez, não o fato de ela ter sido simplesmente curvada ou o fato de algum dia ela ter sido curva. A ideia que gostaria de esboçar aqui para explicar essa propriedade é a seguinte: o operador de repetição toma qualquer um dos dois tipos de estado, desde que estejam disponíveis; na camada vP eles estão disponíveis para o operador; entretanto, quando o prefixo entra na estrutura, fecha-se o acesso desses dois estados a alguma camada mais alta, disponibilizando-se somente um estado resultante, que seria um subproduto da anexação do prefixo. Ou seja, na primeira anexação do prefixo: $(e \rightarrow \text{NOVAMENTE}(s)) > s_r$ ou $(e \rightarrow s) > \text{NOVAMENTE}(s_r)$; na anexação do segundo prefixo: $e' > \text{NOVAMENTE}(s'_r)$, onde e' é o evento introduzido pela primeira ocorrência do prefixo e s'_r é o estado resultante

¹⁶ Essa equidistância não vale para um estado alvo abaixo do prefixo *des-*.

associado a esta ocorrência; numa possível terceira anexação dos prefixos: $e'' > \text{NOVAMENTE} (s''_f)$; e assim por diante¹⁷.

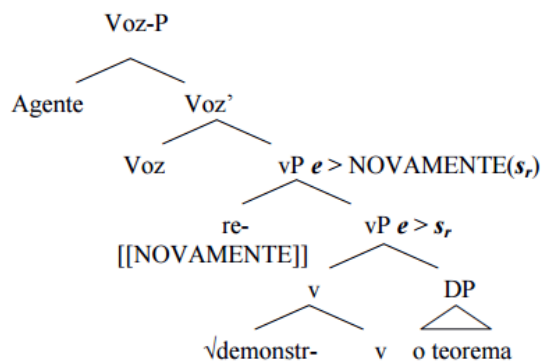
Como o prefixo também ocorre em predicados cujos verbos não derivam de nada que forneça um estado alvo ou não estão associados a um particípio com leitura de estado alvo, (35) acima não representa a única estrutura possível para o licenciamento de *re-*. Tomem-se as sentenças (36) abaixo:

(36) a. Pedro reutilizou os copos descartáveis.

b. O matemático redemonstrou o teorema.

Em (36) o prefixo repete somente um estado resultante, não um estado alvo (que, de fato, não está disponível). Aqui, o sintagma raiz não fornecerá, tipicamente, um estado para ser modificado pelo prefixo *des-*. Assumindo, neste artigo, que verbos como *demonstrar* envolvam uma estrutura em que a raiz é modificadora de *v* e o complemento não é diretamente concatenado a ela, temos a seguinte estrutura (inspirada em MARANTZ, 2007, entre outros).

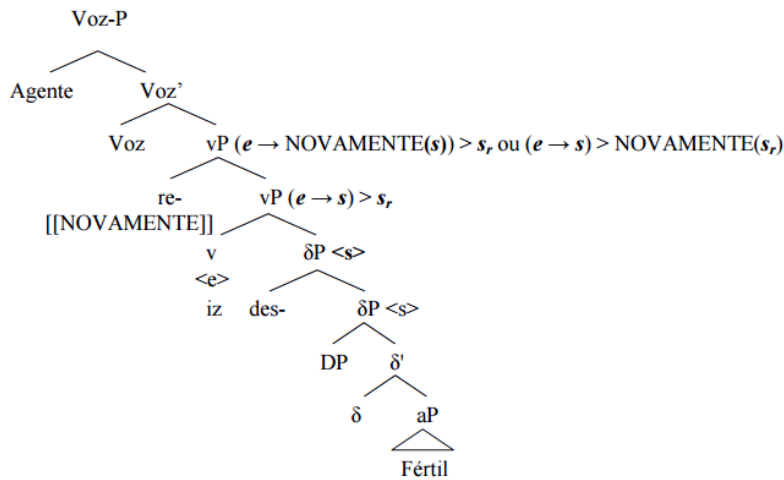
(37)



Para completar a seção, vale mencionar o caso dos verbos derivados de adjetivos, como *fertilizar* ou *igualar*. Aqui, o adjetivo fornece uma variável de estado, que alimenta o prefixo *des-* ou o verbalizador, caso não haja prefixo. A camada mais baixa fornece, portanto, um constituinte cuja denotação já é compatível com a seleção do prefixo (ou do verbalizador). A estrutura abaixo para o verbo "fertilizar" apresenta a ideia.

¹⁷ A dificuldade aqui talvez seja explicar como o objeto direto, muito encaixado na estrutura, está disponível para um s'_f qualquer introduzido por uma ocorrência de *re-* acima da primeira. Isso fica para trabalho futuro.

(38)



Aqui, o adjetivo move-se para δ (projeção estendida do adjetivo ou relacionador, proposta inspirada em HALE; KEYSER, 2002 e DEN DIKKEN, 2005)¹⁸ e o complexo formado move-se para *des-* e assim por diante. Os participios seriam formados sobre vP e, por isso, tipicamente denotam somente estados resultantes.

Sobre fases e os prefixos *re-* e *des-*

As teorias de fases em palavras têm considerado que morfemas categorizadores são os responsáveis por definir domínios cíclicos ou fases (MARANTZ, 2001; MARANTZ, 2013; EMBICK, 2010, entre outros), onde se estabelecem significados e pronúncias especiais para raízes (a primeira fase ou ciclo). Ou seja, para trabalhos como Marantz (2001), Arad (2005), Marvin (2002), entre outros, quando um morfema categorizador é combinado a uma raiz diretamente, a estrutura (ou a raiz) sofre a operação de transferência para as interfaces (CHOMSKY, 2001), e seus significado e pronúncia são estabelecidos. A *condição de impenetrabilidade de fase* (sigla PIC: CHOMSKY, 2001) garante que significado e pronúncia da estrutura enviada não mais serão alterados, independentemente de como se desenvolva a derivação após a transferência.

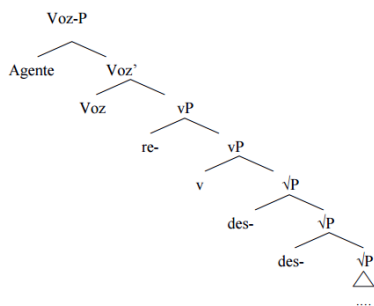
A questão é que se as fases são determinadas por morfemas categorizadores, mas não por adjuntos – pois estes não definem categoria e, para trabalhos como Lebeaux (1988), Chomsky (2001) etc., são, de fato, contra-cíclicos, anexados à estrutura após as operações de movimento – e se os prefixos aqui analisados são adverbiais, como defendi ao longo deste

¹⁸ Os autores mencionados, no entanto, defendem que a estrutura encabeçada por δ seria a de uma típica *small-clause*, não parte de um sintagma verbal, como proponho aqui.

artigo, parece-me que nada impediria que tivéssemos mais de um prefixo recursivo dentro de uma fase, tendo possível influência sobre a determinação de significado especial da raiz.

Isso valeria para qualquer tipo de estrutura, analisada ou não neste artigo, mas, aqui, o problema é evidente no caso do prefixo *des-*, considerando as propostas defendidas nas páginas anteriores. Se ele de fato é recursivo, e considerando a estrutura proposta em (30), uma segunda ocorrência do prefixo *des-* se anexaria ao sintagma raiz já prefixado, abaixo do morfema verbalizador, que, segundo as teorias disponíveis na literatura, definiria uma fase. Veja-se o esquema abaixo:

(39)



(Note-se que a ordem *redesdes-* é possível (*o governo redesdesmilitarizou a polícia*), mas não outras ordens envolvendo os dois prefixos, o que favorece a proposta apresentada em (39) acima).

Mas um contexto com uma ocorrência do prefixo é diferente de um contexto com duas ocorrências do prefixo; então, por que um segundo prefixo (ou um terceiro, um quarto etc.) não dispararia um novo significado para a raiz, considerando que a fase só se fecha acima da segunda (ou terceira ou quarta) anexação do prefixo em (39)? Significados novos por conta de segundas ou terceiras ocorrências dos prefixos recursivos parecem não existir, contudo: pode até haver um significado especial para uma raiz ligado à primeira ocorrência de um prefixo recursivo, mas uma segunda anexação do mesmo prefixo não dispara nova negociação de significado¹⁹. Por exemplo, tomemos (40) a seguir:

(40) As revelações feitas pelo promotor desnortearam o advogado de defesa.

Aqui, o verbo *desnortear* denota um estado psicológico que foi provocado pelo promotor no advogado de defesa. O verbo *nortear*, sem o prefixo, não denota necessariamente um estado psicológico, e pode ser usado com objetos diretos não humanos sem atribuir-lhes metaforicamente um estado mental humano (por exemplo: *as bússolas serviam para nortear as*

¹⁹ O mesmo parece valer para sufixos aumentativos e diminutivos, que também são recursivos. Veja-se que em *camisinha* temos significado especial para a raiz, mas um segundo diminutivo não dispara renegociação de significado: *camisinhazinha* refere-se a uma camisinha (preservativo) pequena.

viagens marítimas no século XVI). É possível que outros eventos no julgamento *desdesnorteiem* o advogado de defesa, mas a segunda ocorrência do prefixo não produz uma renegociação do significado da raiz, já definido em sua primeira ocorrência.

Até onde posso ver, haveria, dentro do modelo teórico adotado neste artigo, duas possibilidades de tratamento para o problema, que, contudo, não são destituídas de dificuldades.

Uma delas seria supor que há alguma condição sobre as entradas na Enciclopédia, estabelecendo que o ambiente sintático para a definição de significado especial de raiz não possa incluir mais de uma adjunção ao mesmo nível. Assim, mesmo que haja mais de um prefixo com potencial para definir significado especial para uma raiz dentro de uma fase, não haveria entrada correspondente na Enciclopédia, pois isso violaria alguma condição sobre essas entradas.

Note-se que é razoável supor que haja uma limitação qualquer para a atribuição de significados especiais em ambientes envolvendo itens recursivos: virtualmente infinitas anexações desses itens são possíveis, e não poderia haver uma entrada enciclopédica distinta definida para cada anexação nessas circunstâncias. Entretanto, a proposta encerra, para mim, duas dificuldades. Em primeiro lugar, não saberia explicar por que somente uma ocorrência de um item recursivo pode definir significado especial. Por que, em alguns casos, não seria permitido que duas ocorrências o fizessem, ou mais de duas? Ou seja, por que haveria uma condição tão restritiva sobre as entradas na Enciclopédia, e por que ela seria tão uniforme? Além disso, a proposta parece duplicar consequências de uma teoria baseada em fases: ou seja, se assumirmos uma teoria de fases para tratar da derivação de “palavras”, teremos duas razões para não haver renegociações de significados especiais de raízes: a primeira por conta de alguma versão de PIC (condição de impenetrabilidade de fase – CHOMSKY, 2001); a segunda, por conta de uma restrição sobre as entradas da lista 3.

Outra possibilidade seria a seguinte. Suponhamos que o que estabelece o domínio para negociação do significado especial sejam não exclusivamente os morfemas categorizadores, mas também adjuntos. Defendo, acima, que os prefixos recursivos estudados aqui são adjunções a partes da estrutura do sintagma verbal. Assim, a primeira anexação de um dos prefixos analisados neste trabalho, quando diretamente a um sintagma raiz, definiria um domínio de significado especial. Portanto, segundo a proposta aqui desenhada, o prefixo *des-*, como os morfemas categorizadores, fecha um ciclo quando é anexado à estrutura, e o sintagma raiz é interpretado como uma função que relaciona um estado (de uma entidade que é seu complemento) com um valor de verdade. A Enciclopédia é consultada e o conteúdo lexical da

raiz é definido. Outra anexação do prefixo terá que levar em conta o significado já atribuído à raiz.

No que diz respeito ao prefixo *re-*, as coisas são aparentemente diferentes. A definição de significado especial da raiz já acontece no nível do vP, segundo as propostas encontradas na literatura (adotadas aqui), e, portanto, *re-* com significado de repetição não cria domínio para leitura idiomática de raiz. Contudo, se levarmos em conta a possibilidade de que um significado estrutural seja “forçado” sobre um sintagma raiz (ou mesmo sobre um vP encabeçado por alossema semanticamente nulo de v), e a possibilidade de o prefixo apresentar alossemia, temos uma situação semelhante à discutida acima. Veja-se o caso do verbo na sentença a seguir:

(41) O artista realçou os detalhes de sua obra.

Aqui, teríamos uma situação em que o prefixo se adjunge diretamente a um sintagma raiz e força uma interpretação estrutural do tipo $\lambda s.R(s, [[DP]])$, onde R recebe um dos significados da raiz de “alçar” no contexto do prefixo. Segundo a proposta que estou descrevendo, há uma fase no ponto de anexação do prefixo. Note-se que, nessa análise, o significado do prefixo (qualquer que seja) não é o de repetição e só é definido num contexto de acesso direto à raiz. Tratar-se-ia, pois, de alossema de *re-*. Como o resultado é um sintagma raiz com uma variável de estado disponível, a anexação do prefixo *des-* é licenciada²⁰. O verbalizador se anexa acima do sintagma raiz, criando um verbo transitivo com estados resultante e alvo disponíveis, além de uma variável de evento. Assim, é possível anexar outro *re-* sobre a estrutura, recursivo, com significado de repetição (*o artista rerealçou os mais belos detalhes de sua obra*).

A proposta, contudo, tem um sério problema: adjunções são, segundo uma parte importante da literatura, contra-cíclicas, e para isso há bastante evidência (ver, por exemplo, FOX, 2002). Então, como um adjunto poderia definir um domínio cíclico?

Não tenho resposta para essa questão. Mas gostaria de dizer que a relação entre adjunção e definição de significados especiais (não composicionais) apresenta evidência empírica interessante, além do ambiente aqui analisado. Sabemos que pode haver expressões idiomáticas verbais envolvendo uma adjunção, como, por exemplo, *dormir no ponto*, *sentar na glória*, *beber da fonte*, *cair de quatro*, *andar nas nuvens*, *bater com as dez*, *carregar nas tintas*, *chutar alto*, *levantar com o pé esquerdo*, *viajar na maionese* etc. Mas não sei de expressão em que a idiomatização ocorra somente quando mais de um constituinte é adjungido à mesma camada

²⁰ "não quero tão escuro ok? se não vai desrealçar a beleza da Elle - qq" – encontrado em <http://z13.invisionfree.com/innocence_graphics/index.php?showtopic=24&st=15>. Encontrei várias ocorrências de "desrealçar" na internet.

sintática – no caso do tipo de exemplo listado, uma expressão idiomática em que seu significado especial (ou outro significado especial) ocorre somente quando um segundo (ou terceiro, ou quarto) adjunto ao sintagma verbal entra em cena.

O paralelo mostra não só que faz sentido pensar que tais prefixos são integrados às estruturas em que ocorrem através de algum tipo de adjunção, como também que, de alguma forma, adjunções podem definir domínios sintáticos de atribuição de significados especiais. Além disso, diria que o paralelo favorece uma abordagem sintática para a estrutura morfológica de verbos prefixados.

Considerações finais e questões abertas

O artigo oferece explicações para muitas das propriedades dos prefixos apresentadas na segunda e na terceira seções. Em particular, oferece argumentos para uma abordagem baseada em uma decomposição sintática do sintagma verbal – representando uma estrutura de eventos – e nas relações de escopo estabelecidas pelos operadores introduzidos pelos prefixos na estrutura de eventos sintaticamente representada. Por fim, discute a relação entre prefixos recursivos e os domínios de definição de significados especiais para raízes.

Há questões, contudo, que precisam ser consideradas e resolvidas em trabalhos futuros. Algumas já foram mencionadas ao longo do texto; abaixo, apresento outras.

A primeira diz respeito ao fato de que argumentos indiretos de (pelo menos alguns) verbos bitransitivos estão fora do escopo do prefixo *re*²¹. Imagine-se o seguinte cenário: Maria enviou uma carta para uma tia de outro estado, com quem ela não tinha contato havia muitos anos. Alguns dias depois, a carta retornou a Maria, porque os correios não encontraram o destinatário. Maria então resolveu reenviar a carta para uma prima sua, cujo endereço ela sabia estar atualizado, pedindo para que repassasse a carta para a sua tia. No exemplo, o reenvio se dá para um destinatário diferente, e o uso do prefixo é perfeitamente aceitável, de acordo com o meu julgamento²².

Note-se que algo semelhante ocorria para os argumentos externos: um matemático pode redemonstrar um teorema que fora demonstrado por um matemático diferente. Essa propriedade era explicada assumindo-se que o prefixo entrava abaixo do núcleo introdutor do argumento externo, o que fazia com que este ficasse fora do escopo do prefixo. Tal estratégia, contudo,

²¹ Agradeço a Filipe Kobayashi por me chamar a atenção para esse fato.

²² Entretanto, algumas pessoas informalmente consultadas discordaram do meu julgamento, considerando que o cenário não favorece a ocorrência do prefixo.

não pode ser trivialmente usada com os argumentos indiretos dos verbos bitransitivos. A literatura apresenta inúmeras razões para que o objeto indireto de um verbo bitransitivo ocupe uma posição dentro do sintagma verbal, mais encaixada até do que a do objeto direto. Assumindo que isso seja verdade, teríamos dificuldades com o esquema (30).

Contudo, parece-me que a classe dos chamados verbos bitransitivos não exhibe de modo homogêneo essa propriedade. Tomemos o seguinte cenário com o verbo *colocar*. Pedro comprou um belo vaso de flores para presentear sua esposa. Ao chegar a sua casa, colocou-o na mesa da sala. Sua mulher, contudo, não gostou daquele arranjo e recolocou o vaso em cima da cristaleira. Aqui, o contexto desfavorece o uso do prefixo, de acordo com o meu julgamento. Uma hipótese que poderíamos aventar é que o ponto de anexação do argumento indireto nos sintagmas verbais encabeçados por verbos como *enviar* é diferente (fora do escopo do prefixo) do ponto em que o objeto indireto é anexado em sintagmas verbais encabeçados por verbos como *colocar* ou *pôr* (dentro do escopo). A discussão, no entanto, é complexa e requer investigação aprofundada dessa classe de verbos, o que fica fora do escopo deste trabalho.

A segunda questão está relacionada à não-recursividade do prefixo *des-* em nomes e adjetivos. Por que não temos coisas como *desdesleal* ou *desdestemor* se afirmei o tempo todo que *des-* é um prefixo recursivo? Creio que a razão esteja, aqui, fora da gramática ou da semântica: como não há evento envolvido, *desleal* não significa “tornar algo não leal”, mas quer dizer simplesmente “não leal”. Ora, *desdesleal*, portanto, seria simplesmente “não não leal”, ou seja, “leal”. Duas ocorrências do prefixo *des-* não acrescentam nada que o adjetivo não prefixado já não tenha. Assim, deve ser descartado, pois introduz dificuldades no cálculo semântico que não precisam existir. O problema que permanece é o da pressuposição do prefixo, mencionada na segunda seção deste artigo: o prefixo introduz a pressuposição de um estado do complemento num ambiente verbal encabeçado por um verbo cujo participio passado (na proposta, a raiz do verbo) denota um estado alvo, não nos outros ambientes em que é licenciado. Note-se que Pedro pode ser desleal sem ter sido leal alguma vez na vida. A questão da pressuposição associada ao prefixo *des-* é uma questão interessante, e pode ser um efeito colateral de sua ocorrência em determinado tipo de ambiente verbal. Uma discussão mais aprofundada desse tema fica, contudo, para trabalhos futuros.

O terceiro ponto, relacionado ao anterior, é o seguinte: há casos em que o prefixo *des-* ocorre no participio de um verbo sem introduzir a pressuposição. Considere-se a frase a seguir:

(42) Essas ideias são desconectadas na cabeça de qualquer pessoa normal.

Aqui, não há pressuposição de que as ideias estavam previamente conectadas: o prefixo simplesmente nega um estado – “conectado” (as ideias são não-conectadas). O comportamento,

portanto, é semelhante ao do prefixo em adjetivos como *desleal*. Isso quer dizer que, nesse caso, segundo a lógica da proposta defendida neste artigo, o prefixo toma todo o particípio, não o sintagma raiz dentro do particípio. Como o prefixo *des-* não faz seleção categorial na análise aqui apresentada, não há problema com o fato de ele tomar o particípio do verbo desde que este disponibilize uma variável de estado. Mas reconheço que o tema precisa de mais investigação, até porque pode ter implicações nas propostas de análise do prefixo nos particípios apresentadas em (31).

O quarto ponto de que gostaria de falar aqui já foi mencionado em dado momento do texto. Trata-se da ocorrência do prefixo *des-* em verbos como *respeitar, obedecer, aconselhar, cumprir, conhecer* etc. Como vimos, não se trata de verbos de mudança de estado do objeto direto, o que implica não haver estado alvo a ser pressuposto para o complemento – ou modificado pelo prefixo²³. Tampouco aqui o prefixo é recursivo. Então, por que é licenciado nesses casos? É necessário fazer uma investigação específica para esse grupo de verbos, entender bem suas propriedades acionais, mas isso também fica para pesquisa futura. Curiosamente, o uso do prefixo *re-* nesses itens é degradado, idiomático ou simplesmente inaceitável. Penso que a investigação deva tomar essa complementaridade em conta.

Por fim, é preciso reconhecer que a explicação da distribuição dos prefixos dada no artigo, que é essencialmente semântica, esbarra no fato de que os prefixos não ocorrem ou são muito marginalmente aceitáveis em alguns verbos que, segundo a proposta, deveriam licenciá-los. Tomem-se, por exemplo, predicados como “repegar o ônibus” ou “redar um presente para a namorada”. Casos como esses precisam ser explicados, e creio que haja restrições de outra natureza em jogo aqui, que não criam maiores dificuldades para as propostas acima, mas essa investigação também fica para trabalhos futuros.

Agradecimentos: Agradeço à Janayna Carvalho, à Ana Clara Polakof, ao Filipe Hisao Kobayashi, ao Andrew Nevins e aos membros do GELin por comentários e sugestões. Os eventuais erros deste trabalho são de minha inteira responsabilidade.

MEDEIROS, Alessandro Boechat. Prefixes, recursiveness and the verbal phrase structure. **Revista do GEL**, v. 13, n. 1, p. 56-86, 2016.

²³ Note-se, ainda, que, como ocorre no ambiente nominal, a re-ocorrência do prefixo *des-* nesses verbos também é degradada.

Abstract: The main purpose of this paper is to describe and explain the distribution of the Brazilian Portuguese prefixes re- and des-, their semantic and positional relations, when they co-occur and their insertion in the verbal phrase structure. The proposals here show that a syntactic decomposition of verbal phrase event structures allows a natural explanation for the properties presented and discussed in the initial sections of this paper. In the end, the paper discusses briefly the function of recursive prefixes in defining special meanings of roots.

Keywords: Recursive prefixes. Event structure. Roots. Categorizing morphemes. Distributed Morphology.

Referências

ALEXIADOU, A.; ANAGNOSTOULOPOULOU, E. Structuring Participles. In: CHANG, C. B.; HAYNIE, H. J. (Org.). **Proceedings of the 26th West Coast Conference on Formal Linguistics**. Somerville, MA, 2008. p. 33-41.

ALEXIADOU, A.; ANAGNOSTOULOPOULOU, E; LECHNER, W. Variation in repetitive morphemes: some implications for the clausal architecture. Trabalho apresentado no **Workshop on the state of the art in comparative syntax**, NYU, setembro de 2014.

BORER, H. **Structuring sense**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

CAMARA JR., J. M. **Dicionário de linguística e gramática**. Petrópolis: Vozes, 1970.

CARDINALETTI, A. On the Italian prefix *ri-*: Incorporation vs. Cliticization. In: **University of Venice Working Papers in Linguistics**, v. 13, 2003

CHOMSKY, N. **The Minimalist Program**. Cambridge Mass: MIT Press, 1995.

_____. Derivation by Phase. In: KENTOWICZ, M. (Org.). **Ken Hale: A life in language**. Cambridge, MA: MIT Press, p. 1-52, 2001.

DIKKEN, M. den. **Relators and Linkers: The Syntax of Predication, Predicate Inversion, and Copulas**. The MIT Press, 2006.

EMBICK, D. On the structure of resultative participles in English. **Linguistic Inquiry**, Cambridge, MA, v. 35, n. 3, p. 335-392, 2004.

_____. **Localism versus globalism in morphology and Phonology**. Cambridge, MA: MIT Press, 2010.

FOX, D. Antecedent-Contained Deletion and the Copy Theory of Movement. **Linguistic Theory**, v. 33, n. 1, p. 63-96, 2002.

GONÇALVES, C. A. Prefixação: derivação ou composição? Novos enfoques sobre uma antiga polêmica. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 30, p. 142-167, 2012.

HALE, K.; KEYSER, S. J. **Prolegomena to a theory of Argument Structure**. The MIT Press, 2002.

HALLE, M.; MARANTZ, A. Distributed morphology and the pieces of inflection. In: HALE, K.; KEYSER, S. (Org.). **The view from building 20**. Cambridge: MIT Press, 1993. p. 111-176.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2009.

KEYSER, S. J.; ROEPER, T. Re: The Abstract Clitic Hypothesis. **Linguistic Inquiry**, Cambridge, MA, v. 23, n. 1, p. 89-125, 1992.

KRATZER, A. **Building statives**, 2000. Disponível em: <<http://semanticsarchive.net/Archive/GI5MmI0M/kratzer.building.statives.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2003.

LEBEAUX, D. **Language acquisition and the form of the grammar**. Tese de doutorado – University of Massachusetts, Amherst, 1988.

MARANTZ, A. Words. Handout não publicado, Cambridge, MA: MIT, 2001.

_____. Restitutive re- and the first phase syntax/semantics of the VP. Handout não publicado, Nova Iorque: New York University, 2007.

_____. Locality Domains for Contextual Allomorphy across the Interfaces. In: MATUSHANSKY, O.; MARANTZ, A. (Org.). **Distributed Morphology Today: Morphemes for Morris Halle**. Cambridge Mass: MIT Press, 2013. p. 95-116.

MEIRELLES, L.; CANÇADO, M. Análise semântica do prefixo *re-* em verbos do português brasileiro. **Revista da ABRALIN**, v. 13, p. 155-180, 2014.

MEDEIROS, A. B. Para uma abordagem sintático-semântica do prefixo *des-*. **Revista da ABRALIN**, v. 9, n. 2, p. 95-121, 2010.

_____. Considerações sobre o prefixo *re-*. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 583-610, 2012.

OLIVEIRA, S. M. **Derivação Prefixal: um estudo sobre alguns prefixos do Português Brasileiro**. 2004. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2004.

PARSONS, T. **Events in the semantics of English: a study in subatomic semantics**. Cambridge, MA: MIT Press, 1990.

RIBEIRO, P. N. **Revisitando a Semântica Conceitual de Jackendoff: um estudo sobre a semântica verbal no PB sob a perspectiva da Hipótese Locacional**. 2014. 186 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SCHWINDT, L. C. O prefixo no português brasileiro: análise prosódica e lexical. **DELTA**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 175-207, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502001000200001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2015.

SILVA, M. C.; MIOTO, C. Considerações sobre a prefixação. **ReVEL**, v. 7, n. 12, 2009.

SPORTICHE, D. Re re again. In: BRUGÉ, L. *et al.* (Org.). **Functional Heads: The Cartography of Syntactic Structures**. v. 7. Oxford University Press, New York, 2012.

STECHOW, A. The different readings of *wieder* 'again': a structural account. **Journal of Semantics**, Oxford, v. 13, n. 2, p. 87-138, 1996.

WILLIAMS, E. **Telic too late**. Handout não publicado, Cambridge, MA: Harvard University, 2006.

Submetido em 29/05/2015

Aceito em 11/01/2016

AS REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE AS CAUSAS DA INDISCIPLINA NA ESCOLA: DE QUEM É A *CULPA*?

Elisabeth Ramos da SILVA¹
Maria José Milharezi ABUD²

Resumo: Este trabalho apresenta uma pesquisa realizada com 20 professores de língua portuguesa do ensino fundamental e médio que se queixavam da indisciplina em sua escola. O objetivo foi investigar quais as representações docentes acerca dos fatores aos quais eles atribuem o comportamento inadequado dos alunos. Para tanto, foi solicitado a esses professores que respondessem à seguinte questão: para melhorar a disciplina na escola, o que poderia ser feito? Certamente os fatores apontados por esses docentes indicam a quem ou a quem eles atribuem a *culpa* pelo comportamento inadequado dos alunos. As respostas foram analisadas segundo os constructos da Análise de conteúdo proposta por Bardin (2010). Os resultados revelaram que o professor responsabiliza principalmente a atuação docente como a maior causa dos atuais problemas de indisciplina na escola, isto é, nas representações desses docentes a *culpa* recai principalmente sobre sua própria atuação na sala de aula, o que acentua a sua desvalorização e a perda da autoridade junto aos alunos.

Palavras-chave: Formação de professores. Causas da indisciplina. Autoridade docente.

Introdução

A disciplina é considerada um fator indispensável quando se trata das relações presentes em qualquer instituição, seja ela escolar, militar, religiosa, entre outras. No entanto, o próprio termo *disciplina* admite várias concepções. De fato, no dicionário, onde se encontra, em geral, a forma denotativa de explicitar um termo, há várias possibilidades de entender esse verbete. Disciplina, segundo Ferreira (2009), pode ser “Regime de ordem imposta ou livremente consentida. Ordem que convém ao funcionamento regular duma organização (militar, escolar,

¹ Professora e pesquisadora do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté. *E-mail:* lis.ramos@uol.com.br

² Professora e pesquisadora do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté. *E-mail:* m.jose.abud@uol.com.br

etc.). Relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor. Observância de preceitos ou normas. Submissão”.

Como se pode notar, a disciplina pode ser entendida de forma pejorativa e cerceadora (ordem imposta, submissão), ou de forma construtiva e otimista (livremente consentida, observância de preceitos e normas). Isto significa que a maneira como o indivíduo conceber esse termo será um fator determinante para orientar, no caso do professor, suas ações docentes e, no caso do aluno, sua conduta na instituição de ensino. Daí podermos encontrar abrigadas no mesmo termo atitudes notadamente autoritárias ou iniciativas de natureza democrática e consensual que visem a garantir a disciplina em sala de aula.

Em contrapartida, a indisciplina é entendida sempre como uma condição nociva ao êxito de qualquer trabalho, sobretudo quando se trata das interações que ocorrem no ambiente escolar. De fato, no dicionário, vemos que indisciplina é definida como “Procedimento, ato ou dito contrário à disciplina; desobediência; desordem; rebelião” (FERREIRA, 2009). Daí podermos concluir que, quando se trata do ambiente escolar, cabe aos profissionais de ensino garantir a disciplina sob pena de permitir a *desordem* e a *rebelião* às normas. Em outros termos, pode-se dizer que permitir atos indisciplinados aos alunos constitui uma grave lacuna no sistema de ensino de uma escola; portanto, a indisciplina precisa ser combatida de forma diligente e contínua. Aquino (1996, p. 40) afirma que “a indisciplina seria, talvez, o inimigo número um do educador atual [...]”. De fato, ela se configura como “um obstáculo pedagógico”, “um novo problema que pede passagem” (AQUINO, 1996, p. 41).

Creemos que a forma como o docente entende as causas da indisciplina e a forma de combatê-la indicam não apenas os fatores que a deflagram, mas também como os docentes identificam os responsáveis por existir tal lacuna na escola. Por isso, em nossa pesquisa, perguntamos ao professor: “Para melhorar a disciplina na escola, o que poderia ser feito?”. Trata-se de verificar, de forma indireta, a quem o professor atribui os problemas de indisciplina que a escola enfrenta, ou seja, a quem ou a quem ele atribui a *culpa* do comportamento inadequado de seus alunos. De fato, ao dar sugestões sobre o que poderia ser feito para melhorar a disciplina, o professor terá que apontar os fatores que agora considera como responsáveis por haver indisciplina. Se ele, por exemplo, sugerir mais participação da família, estará responsabilizando a ausência dos pais como um fator que desencadeia a indisciplina. Se apontar as estratégias utilizadas pelo professor, ele estará considerando o docente como um dos responsáveis pelas atitudes indisciplinadas nos alunos, e assim por diante.

Como fundamentação teórica, abordaremos neste trabalho os esclarecimentos de estudiosos acerca da indisciplina na escola, bem como exporemos algumas reflexões acerca do

papel do professor, sobretudo no que concerne à sua autoridade em sala de aula, e do papel da família que, segundo La Taille (2010), seria a instituição social responsável pela educação primária do sujeito. Em seguida, exporemos os procedimentos metodológicos, os dados e as análises da pesquisa. Cremos que os resultados deste estudo podem contribuir para que o fenômeno da indisciplina possa ser mais bem compreendido pelos profissionais que atuam nas escolas.

Este trabalho se insere no âmbito da Linguística Aplicada por considerar a linguagem como fonte de nossas indagações e respostas, revelando as representações docentes acerca do fenômeno da indisciplina nas escolas. Daí optarmos como procedimento metodológico pelos constructos da Análise de conteúdo proposta por Bardin (2010), que nos permite ir além do significado aparente dos enunciados, possibilitando-nos formular categorias de análise e identificar a frequência com que estas ocorrem.

Indisciplina na escola: o que é?

Não é raro ouvirmos professores apontarem *culpados* pelos problemas da indisciplina escolar, muitas vezes restringindo suas análises apenas às circunstâncias da sala de aula passíveis de serem observadas por eles. Outras vezes, eximem da escola qualquer responsabilidade, impondo à família o ônus da má conduta do aluno. No entanto, não convém interpretar a indisciplina na escola sem levar em conta os fatores socioculturais e psicológicos envolvidos nas diversas situações de ensino, tais como a linguagem, os valores, as pressuposições, entre outras. É preciso considerar que as explicações referentes ao fenômeno indisciplina envolvem diferentes dimensões. Por isso, La Taille (1996, p. 9-10) nos adverte sobre o risco do reducionismo, que explica um fato por apenas uma dimensão. O autor alega que, se disciplina for entendida como "comportamentos regidos por um conjunto de normas", então indisciplina poderá ser ou a revolta contra essas normas, ou o desconhecimento delas (p. 10). No primeiro caso, consistirá em "desobediência insolente", e, no segundo, em comportamentos caóticos e desorganização das relações (LA TAILLE, 1996, p. 10). O autor observa ainda que, hoje, a desorganização das relações provocada pelo desconhecimento das normas parece ser o que estaria fomentando a indisciplina.

Presumimos que a forma como o professor lida com a indisciplina guarda relação com o modo como ele a entende. Em geral, a indisciplina escolar diz respeito à desobediência de certas regras de convivência e de organização. Segundo Amado (2001, p. 417), "A indisciplina implica, sempre, a contravenção de princípios, regulamentos, contratos e ordens, em clara

discordância com os objetivos do grupo ou instituição e provocando situações de perturbação das relações sociais no seu interior". Nesse sentido, qual seria o papel do professor para evitar tais situações, e qual deveria ser a atuação dos dirigentes escolares?

Se a indisciplina implica a discordância com princípios do grupo, há sem dúvida uma dimensão moral no ato de contravenção a esses princípios. Nesse sentido, La Taille (1996, p. 19-20) acredita que certos atos de indisciplina não podem ser considerados imorais, mas "genuinamente morais", tais como quando o aluno não aceita decisões docentes que lhe pareçam autoritárias ou injustas. Daí o professor estar atento à "razão de ser das normas impostas e dos comportamentos esperados [...]" (p. 20). De fato, as normas devem apresentar razões plausíveis a fim de serem aceitas pelos alunos. Segundo Araújo (1996), é imprescindível que o princípio que sustenta determinada regra seja o da justiça, para que ela não se torne imoral aos olhos dos alunos, fomentando revoltas que, ao contrário de serem atos de indisciplina, configuram-se antes como sendo indícios de autonomia.

Nessa direção, Silva e Neves (2006) acreditam que a indisciplina não é vista da mesma forma pelos professores. Como exemplo, citam o uso de boné em sala de aula, que alguns professores julgam uma contravenção, enquanto outros não. Consideram que os diferentes entendimentos decorrem "possivelmente de, em alguns casos, a indisciplina se reportar aos comportamentos e em outros às significações" (p. 7). Sugerem que talvez por isso a indisciplina seja conceituada de forma tão variada na literatura. Rego (1996) também acredita que a indisciplina é compreendida de várias maneiras, sobretudo devido à diversidade de interpretações que esse assunto suscita e à complexidade que apresenta.

Aquino (1996) avança que o fenômeno da indisciplina pode indicar a "rejeição operada por esta escola incapaz de administrar as novas formas de existência social concreta, personificadas nas transformações do perfil de sua clientela" (p. 45). Trata-se, portanto, de haver mudanças radicais na instituição escolar a fim de ser capaz de corresponder a esse "novo aluno". A "indisciplina seria sintoma de injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro" (AQUINO, 1996, p. 45). Vista por esse prisma, a indisciplina pode tornar-se "força legítima de resistência e produção de novos significados e funções, ainda insuspeitos, à instituição escolar" (AQUINO, 1996, p. 45).

Em contrapartida, La Taille (1996, p. 10) acredita que: "Hoje, o cinismo (negação de todo valor e, logo, de qualquer regra) explica melhor os desarranjos das salas de aula". Não se trata, portanto, de fomentar mudanças na escola, mas de observar a crise de valores que incide na conduta e nas relações humanas. A escola, por ser um espaço onde indivíduos forçosamente devem diuturnamente se relacionar, evidencia claramente esse descompasso com valores

fundamentais ao convívio humano. Isso, por sua vez, indica que o professor deve empenhar-se na formação de valores, a fim de dirimir conflitos.

Nessa mesma direção, Rego (1996, p. 87) também relaciona a indisciplina com a falta de limites e de respeito ao outro. O aluno indisciplinado seria aquele que não consegue conviver de modo harmônico com seus pares, uma vez que a disciplina implica a convivência que se traduz, segundo Costa e Barandela (2012, p. 140), como "a capacidade de viver juntos, respeitando-se e estando conforme as normas básicas, resolvendo os conflitos de forma pacífica e prevenindo a sua escalada".

Segundo Rego (1996, p. 96), "um comportamento [...] indisciplinado de um determinado indivíduo dependerá de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terá relações com as características do grupo social e da época histórica em que se insere". Assim, segundo a autora, a indisciplina não deve ser entendida como comportamentos inerentes à 'natureza' de cada aluno ou à faixa etária em que ele se encontra, pois "ninguém nasce rebelde ou indisciplinado" (REGO, 1996, p. 96). Fundamentando-se nos postulados de Vygotsky, a autora analisa a indisciplina como um fenômeno decorrente de vários fatores socioculturais que agem no desenvolvimento do indivíduo. O homem é um ser que se desenvolve e aprende a conviver com o próximo mediante a intervenção de seu grupo cultural. Assim, o comportamento, os valores, as funções psíquicas, entre outros aspectos da vida humana estão intimamente vinculados ao aprendizado. E a escola, por ser a instituição criada especificamente para esse fim, não pode eximir-se da responsabilidade de cultivar o respeito às regras e à convivência com os demais. Segundo a autora, a educação tem um papel muito importante "sobre o comportamento e o desenvolvimento de funções psicológicas complexas, como agir de modo consciente, deliberado, de autogovernar-se (aspectos diretamente relacionados à disciplina)" (REGO, 1996, p. 96). Por isso, cabe à escola e à família, principais agências educativas nessa sociedade, a tarefa de educar a criança e o jovem no que diz respeito à disciplina.

Trevisol e Lopes (2008, p. 24), referenciadas em La Taille (1996), Aquino (1996), Rego (1996) e Araújo (1996), acreditam que a perda de autoridade do professor no que se refere à atitude em sala de aula e ao domínio do conhecimento pode ser uma possível causa da atual indisciplina nas escolas. Assim considerando, convém esclarecer no que consiste essa *perda de autoridade* do professor e por que tal perda pode ser um dos fatores cruciais que o impedem de debelar as atitudes indisciplinadas na escola.

O professor deixou de exercer autoridade?

Na escola, quase sempre as atitudes indisciplinadas atribuídas aos alunos dizem respeito ao que ocorre em sala de aula na relação pedagógica dinamizada pelos professores. Cada docente interpreta quais seriam os atos indisciplinados nesse contexto, levando em conta também as normas propostas pela instituição onde trabalha.

Atos indisciplinados são usualmente entendidos como os que incomodam ou atrapalham as relações interpessoais inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem, implicando decisões e ações que devem ser adotadas para diminuir os problemas causados por eles. Tais ações, no entanto, não devem ser autoritárias, mas orientadas por princípios democráticos. Em outros termos, enfrentar tais problemas na atualidade requer dos professores "uma nova postura, democrática e dialógica, que entenda os alunos e as alunas não mais como sujeitos passivos ou adversários que devem ser vencidos e dominados" (ARAÚJO, 2007, p. 19).

As inúmeras queixas de educadores a respeito da indisciplina apontam o quanto tem sido difícil trabalhar com os incidentes resultantes de comportamentos inadequados dos alunos entre si e de afrontas indevidas ao professor. O impacto desses incidentes sobre o professor e sobre o processo de aprendizagem tem sido objeto de estudos e de discussões nos meios acadêmicos. E, sem cair no reducionismo, uma vez que a indisciplina envolve vários fatores, o papel do professor tem sido cada vez mais investigado, já que ele deveria exercer sua autoridade em sala de aula.

Creemos que, se houve mudanças no que diz respeito à legitimidade das atitudes autoritárias, também houve modificações quanto ao papel social do professor e da escola. Cabe ponderar que, para muitos alunos, a exemplo dos que são referidos por Silva (2006, p. 90) em sua pesquisa, "a escola não representa um espaço privilegiado de aprendizagem", mas sim o lugar onde eles esperam os atendimentos e cuidados necessários às suas dificuldades, uma vez que não possuem a devida assistência na comunidade onde residem. E, como afirma a autora, "frustradas as expectativas dos alunos, pois também a escola não lhes supre as necessidades básicas, o resultado é desinteresse, indisciplina, agressividade, fracasso e conseqüente evasão escolar" (p. 90). Por essa ótica, a nosso ver, o professor deixa de ser o principal agente da educação, tornando-se um agente assistencial. A aprendizagem perde a importância, e outros benefícios sociais assumem a prioridade, deixando o ensino dos conteúdos em um plano secundário. Assim, podemos inferir que, desvalorizado em seu papel tradicional, que é o de ensinar o que aprendeu em seus estudos pregressos, o professor perde a autoridade, a qual

advém principalmente de seus saberes e do seu preparo para atuar como um profissional do ensino. Quando isso não é valorizado, a autoridade docente também desvanece.

Morgado (2011, p. 114), ao comentar sobre os aspectos emocionais que entrelaçam a relação professor e aluno, também afirma que

A autoridade do professor deriva de seu domínio dos conteúdos e de sua competência para ensinar e, portanto, é estritamente pedagógica. Ele exerce essa autoridade como mediador entre o aluno e os conteúdos culturais. Porém, caso a relação se estruture de modo a privilegiar o intercâmbio de afetos inconscientes em detrimento do ensino, a mediação será inadequada: outra autoridade, primordial e prototípica, tomará o lugar da autoridade pedagógica. A sobreposição da autoridade primordial à autoridade pedagógica resulta em sedução: mesmo sem perceber, o professor oculta o conhecimento em vez de mostrá-lo ao aluno.

A autora observa ainda que se torna difícil para o docente exercer adequadamente sua autoridade quando a sociedade em que vive a subtrai cada vez mais. E cita como exemplo o fato de o professor do ensino fundamental e médio ser muitas vezes visto pelos pais “mais como um inimigo de seus filhos do que como alguém responsável por ajudar a inseri-los no processo civilizatório” (MORGADO, 2011, p. 114). No entender da autora, trata-se de pais que “não querem mais envelhecer e que, ao mesmo tempo, delegam a educação de seus filhos quase que exclusivamente à escola” (p. 114).

Vemos então que, a par dos componentes psicológicos que podem interferir na autoridade docente, há também a pressão social que desvaloriza o papel do professor e sua importância na sociedade, ao mesmo tempo que cobra dele a responsabilidade pela educação da criança. De fato, decorrente das mudanças sociais, políticas e econômicas do mundo contemporâneo, observa-se a exigência de que a escola, agência educativa, participe também, juntamente com seus professores e equipe diretiva, de forma efetiva na formação educativa de crianças e jovens para a vivência em sociedade. No entanto, parece pertinente assinalar que, concretamente, isso não foi acompanhado por uma política de valorização social e econômica dos profissionais do magistério público. Essa desvalorização social do professor incide sobremaneira na sua autoridade em sala de aula.

Convém observar ainda que a relação de autoridade do professor sobre o aluno, que se expressa nas situações de ensino e aprendizagem, precisa ser reconhecida por este. Em outros termos, a autoridade do professor que se mostra por meio da sua competência profissional no trato com os conteúdos implica a aceitabilidade pelos alunos; pois, como sabemos, o professor na realização da docência precisa, conforme Tardif (2002), encaminhar os alunos à

aprendizagem, e isso não ocorrerá “sem obter, de uma maneira ou de outra, seu consentimento, sua colaboração voluntária” (p. 221).

Nessa mesma direção, La Taille (1999, p. 22) também observa que

É ainda preciso que aqueles de quem se pede a obediência legitimem a hierarquia. Ora, se o professor for visto como 'empregado', a hierarquia se inverte. Mas se for visto como representante de algo que transcende a própria relação com seus alunos, como representante de valores aos quais todos devem aderir, a legitimidade necessária pode existir.

Considerado como um mero empregado, a autoridade do professor torna-se vulnerável. Porém, se for visto como representante de valores que transcendem a sua própria relação com os alunos, poderá legitimar a sua autoridade. E tais valores, a nosso ver, dizem respeito a valores éticos referentes ao respeito a si próprio e ao outro, à dignidade e à solidariedade para a melhoria da qualidade da vida humana.

Silva e Neves (2006, p. 10-11), valendo-se do entendimento de Crozier e Friedberg (1977) a respeito do caráter relacional do exercício do poder, o que "implica sempre a possibilidade de negociação e de adaptação dos actores envolvidos nessa relação", afirmam que também os alunos estão imbuídos de poder. Isso significa que, na relação entre os professores e os alunos, também estes dispõem de uma parcela de poder, embora ainda não legitimada pela instituição escolar ou pelos professores.

No exercício da autoridade docente, os alunos quase sempre destacam como valor o fato de o professor saber dialogar com eles, bem como saber liderar a classe sem valer-se de posturas autoritárias ou permissivas, as quais podem gerar atitudes negativas, tais como revolta, falta de controle, apatia, desinteresse etc. Uma forma de ampliar a compreensão das questões que envolvem a autoridade do professor poderia ser por meio do conhecimento do que verdadeiramente ocorre no contexto da vida na sala de aula.

Simon (2008, p. 7) investigou o conceito de indisciplina escolar, valendo-se de um conjunto de estudos acerca da autoridade e, dentre eles, destaca as concepções de Richard Sennett como importantes para compreender a noção de autoridade e, por seu intermédio, desenvolver o conceito de indisciplina escolar. Assim, para a autora, a autoridade

[...] pode ser entendida como uma expressão emocional do poder, um vínculo entre pessoas desiguais, que tem relação com a integridade e com a liderança; entretanto, não é determinada nem garantida pela posição hierárquica, nem pela competência, mas é definida no vínculo entre professores e alunos. (SIMON, 2008, p. 44).

Entendendo que a indisciplina se relaciona com a autoridade, a autora destaca, entre os resultados alcançados no seu estudo, que "O conceito de indisciplina escolar pode ser entendido como um rompimento com o vínculo de autoridade docente em sala de aula" (p. 100).

Segundo Laterman (2002, p. 10), os alunos mencionam "a falta de autoridade na escola" como "a principal razão para a existência de um ambiente caótico, sem diálogo", pois os problemas, como dizem os alunos, são quase sempre "resolvidos com agressões verbais e físicas". Nesse contexto, são valorizados pelos alunos aqueles professores que "conseguem manter um clima mais adequado em suas aulas" (p. 9). Os alunos "sentem-se desrespeitados com o funcionamento instável do estabelecimento, sentem-se desprotegidos frente às ameaças dos colegas, não há respeito e admiração suficientes para fazer valer a imagem da autoridade" (LATERMAN, 2002, p. 13-14), o que provavelmente também pode provocar nos alunos condutas inadequadas.

Araújo (1996, p. 112) acredita que "É possível [o professor] ter um papel ativo, enérgico muitas vezes, sem ser autoritário, desde que os alunos sintam que são respeitados, que existe coerência em suas ações, que ele não busca privilégios para si ou para alguns alunos em detrimento de outros [...]".

Essas breves considerações acerca da autoridade do professor nos permitem inferir que, seja por qualquer um dos motivos apontados pelos autores acima, tais como a desvalorização social do professor, a quebra do vínculo entre este e o aluno, a falta de uma formação adequada, entre outros, o docente da escola contemporânea sente-se confuso quando se trata de garantir sua autoridade junto aos alunos, já que diversos componentes adversos frequentemente interferem em sua atuação na sala de aula. Sem autoridade, não há disciplina, e esta é uma questão que parece preocupar todos os que desejam uma escola mais qualificada para atender às exigências da clientela atual.

O papel da família no controle da indisciplina

A família da criança indisciplinada tem sido frequentemente julgada como ausente e alheia ao processo educacional dos filhos. Vimos que não se deve reduzir o fenômeno da indisciplina a uma única causa. Assim sendo, a atitude indiferente da família apresenta-se como mais um fator significativo da indisciplina. De fato, segundo Aquino (1996), de acordo com a perspectiva psicológica, a escola é fortemente abalada pelas alterações que ocorrem na família. O autor afirma que "a indisciplina apresenta-se como sintoma das relações descontínuas e conflitantes entre o espaço escolar e outras instituições sociais" (p. 48). E a família constitui a

primeira instituição social responsável pela formação básica do sujeito (LA TAILLE, 2010). O papel da família, nesse sentido, está ligado ao conceito de “autoridade enquanto infra-estrutura psicológica para o trabalho pedagógico” (AQUINO, 1996, p. 48). Nessa direção, “[...] a indisciplina seria indício de uma carência estrutural que se alojaria na interioridade do aluno, determinada pelas transformações institucionais na família e desembocando nas relações escolares” (AQUINO, 1996, p. 48). Em outros termos, seria dizer que o aluno reproduz na escola os comportamentos que aprendeu (ou que deixou de aprender) em casa.

No entanto, o próprio autor adverte que, visto dessa forma, o problema da indisciplina seria atribuído exclusivamente ao aluno, o que não seria correto, assim como não o seria atribuir tal problema somente à escola ou às relações de cunho-pedagógico entre professor e aluno (AQUINO, 1996). A indisciplina transpassa todo o fazer pedagógico, sendo efeito das *desordens* sociais que historicamente atingem a escola e a família (AQUINO, 1996).

Justo (2010), ao tecer considerações sobre a escola como sendo o epicentro da crise social, afirma que “a escola está substituindo a família como instituição social primária encarregada do acolhimento e da formação básica do sujeito” (p. 37). Contemporaneamente, são inúmeras as demandas que recaem sobre ela. Cabe-lhe cuidar da formação biopsicológica, da futura profissão, sendo responsável por sanar os problemas sociais, como a violência, a desigualdade econômica, a gravidez na adolescência, abarcando todos os problemas que afligem o mundo atual. No entanto, a escola não está preparada para isso, nem recebe do poder público a ajuda de que necessita para fazer frente a tantas questões.

Por outro prisma, podemos assinalar que os responsáveis pela educação das crianças também estão vivendo, segundo Pedro-Silva (2010), uma crise de valores. “Por não saberem ou não refletirem sobre o quê e em quê acreditar, os pais sentem-se ignorantes quanto à maneira como devem educar sua prole” (p. 56). Devido à profusão de informações que recebem sobre conhecimentos psicológicos, pediátricos, pedagógicos, entre outros, “veem-se incapazes de ensinar aos seus filhos os primeiros passos de viver em sociedade” (p. 56). Essa crise, segundo o autor, também atingiu a escolarização formal. Os alunos não aprenderam a respeitar os limites necessários à convivência com os demais, e os educadores não sabem como vencer a indisciplina, a qual se tornou tema recorrente nas instituições escolares.

Nesse sentido, também La Taille (1996) aventa algumas explicações sobre a indisciplina na sala de aula aludindo à valorização do jovem em detrimento do mais velho: “A família, antes organizada em função dos adultos, passa a ser organizada em função das crianças. [...] Daí a atual queixa de falta de limites nas crianças. Os pais e professores têm medo de impô-los porque significaria impor o registro adulto, no qual não acreditam mais”. (LA TAILLE, 1996, p. 22).

Segundo o autor, os pais tentam igualar-se às crianças, dizendo-se *amigos*, e não progenitores, pois têm medo de ensinar seus valores e, ao negar-lhes algo, causar-lhes o sentimento de frustração. “É o fato acaba por se repetir na escola”. (LA TAILLE, 1996, p. 22). Tentando satisfazer o aluno, o professor prioriza aquilo que satisfaz o jovem e não o que deve ser aprendido: “A escola passa a ser o templo da juventude, não mais o templo do saber”.

Também Rego (1996, p. 97) acredita que "a atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e, conseqüentemente, influenciam o comportamento da criança na escola".

Diante do que foi exposto, podemos concluir que se trata de uma crise decorrente dos valores contemporâneos que atinge pais e escola no que concerne a limites, à instrução, aos conteúdos e à autoridade. Por esse prisma, a indisciplina é um sintoma que exemplifica a falta de limites e a desvalorização do professor. Parece que importa sobretudo agradar ao aluno, ainda que seja em detrimento de sua formação, tal como o pai ao atender todos os desejos do filho com medo de frustrá-lo. Assim sendo, não basta o pai ou responsável ir à escola, muitas vezes para *defender* as atitudes inconvenientes do filho.

Muitas vezes, família e escola acusam-se mutuamente quando se trata do fracasso escolar, atribuindo uma à outra a *culpa* pela indisciplina que tanto desmotiva professores e alunos. Cremos que é importante refletir sobre essas questões a fim de manter aberto o diálogo entre pais, mestres e alunos. Dessa forma, talvez seja possível estabelecer compromissos que possam motivar todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Procedimentos metodológicos

Escolhemos como sujeitos de pesquisa 20 professores de língua portuguesa do ensino fundamental e médio (16 mulheres e 4 homens, entre 22 e 40 anos de idade), que frequentavam um curso de especialização *lato sensu* em uma cidade do interior paulista. Esses professores foram escolhidos por afirmarem que tinham problemas de indisciplina em sua prática docente. Nosso objetivo foi investigar as representações docentes acerca das causas da indisciplina na escola, bem como a que fatores eles atribuem o comportamento inadequado dos alunos. Entendemos o termo *representação* como sendo um sistema de classificação de categorias e nomes. Segundo Moscovici (2010), esse sistema inclui avaliar, caracterizar, categorizar, estereotipar, estigmatizar; enfim, trata-se de proceder a um julgamento de valor. Ao empregarmos, por exemplo, palavras adjetivantes para caracterizar e qualificar algo ou alguém, estamos realizando nosso julgamento de valor, ou seja, estamos estabelecendo uma relação

positiva ou negativa ao que foi categorizado. “E, neste ato, nós revelamos nossa ‘teoria’ da sociedade e da natureza humana” (MOSCOVICI, 2010, p. 62).

Para obtermos tais informações, solicitamos a nossos sujeitos de pesquisa que respondessem por escrito à seguinte questão: “Para melhorar a disciplina na escola, o que poderia ser feito?”. Acreditamos que, ao responderem o que deveria ser mudado para melhorar a disciplina, certamente os docentes pesquisados estariam apontando quais eram as causas da indisciplina. Trata-se, portanto, de uma forma indireta de visualizar o que eles consideram como *culpados* pelos conflitos disciplinares na escola.

Para analisarmos as respostas de nossos sujeitos de pesquisa, empregamos a técnica da Análise de Conteúdo apresentada por Bardin (2010). Trata-se de um instrumento metodológico que se vale de um conjunto de técnicas específicas de análise que, ao proporcionar uma descrição analítica das mensagens tomadas como objeto de estudo, ajuda o pesquisador a identificar, interpretar e compreender as unidades de significação pertinentes ao conteúdo dos enunciados, bem como a efetivar inferências específicas ou interpretações causais mediante a apreensão de temas recorrentes ou pressupostos implícitos ou explícitos contidos nas respostas dos sujeitos da pesquisa. Assim, a inferência é o procedimento “que vem permitir a passagem, explícita e controlada”, da descrição analítica do conteúdo das mensagens à interpretação (BARDIN, 2010, p. 41). Em outros termos, essa análise auxilia a reinterpretação das mensagens e o alcance de uma compreensão mais aprofundada de seus conteúdos mediante a inferência e a interpretação (MORAES, 1999).

Mais especificamente, as técnicas de Análise de Conteúdo explicitadas por Bardin (2010, p. 44) podem ser designadas, de modo geral, como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, sendo que em tais técnicas tem-se como propósito obter, por intermédio de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo dos enunciados, “indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção [...] destas mensagens”.

Portanto, a intenção desse procedimento metodológico é a efetivação da análise do sentido latente, do não dito, que se encontra implícito no sentido manifesto expresso de qualquer mensagem. Nessa mesma direção, Bardin (2010, p. 45) afirma que “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. Em outros termos, é preciso compreender o que está sendo estudado para alcançar os sentidos implícitos, ou, ainda, conforme a autora, “atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros *significados* de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.” (BARDIN, 2010, p. 43). Nesse sentido, a análise de conteúdo relaciona as estruturas semânticas

ou linguísticas com as estruturas psicológicas dos enunciados e busca perceber, por meio de processos inferenciais, as variáveis envolvidas no contexto em que um enunciado é produzido.

Procedemos a uma leitura atenta e cuidadosa do material de pesquisa, consoante as técnicas de análise de conteúdo de Bardin (2010), o que permitiu que alcançássemos a interpretação dos dados, bem como possibilitou a efetivação de inferências pelo cruzamento das respostas. Para isso, buscamos levantar nas respostas tanto os sentidos explícitos quanto os implícitos, o que nos propiciou condições para averiguar as diferenças de significação entre os conteúdos dos enunciados, bem como as nuances de semelhança que eles apresentavam.

Dessa forma, foi possível estabelecer categorias que representassem os fatores a quem eles atribuem o comportamento inadequado dos alunos. A frequência (F) e o percentual (P) dizem respeito ao número de vezes que a categoria é mencionada nas respostas dadas por eles, e não ao número de participantes da pesquisa. Assim, um mesmo sujeito pode estar incluído em várias categorias. Abaixo, transcrevemos o quadro resultante das análises iniciais. Para melhorar a disciplina na escola, o que poderia ser feito?

Tabela 1 – Representações docentes sobre fatores que causam indisciplina

Categories de análise		Exemplos
Mudança na atitude do professor	na do	<p>“Inicialmente o professor deve investigar as causas dessa indisciplina dos alunos ...”</p> <p>“Poderia começar primeiro com o respeito dos professores para com os alunos.”</p> <p>“[...] acredito que a postura do professor, o domínio que tem sobre os conteúdos de sua disciplina, a gestão de sala de aula e o ensino (exemplo) com relação ao que é um comportamento adequado (respeito, participação) são fundamentais e, na minha opinião, é exatamente isso o que falta a muitos professores.”</p> <p>“Mas o professor tem que complementar e ajudar o aluno na sua disciplina dentro da escola e levando para outros lugares de sua convivência... ”</p> <p>“A falta de valorização do professor faz com que o mesmo vá desmotivado para a escola. Dessa forma, o aluno não se interessa pelos estudos e a indisciplina toma conta das escolas.”</p>
Mudança na atitude da família	na da	<p>“Apoio dos pais, pois muitos alunos são jogados nas escolas para que os pais se livrem dos filhos.”</p> <p>“[...] deve ser trabalhado em casa primeiramente, é claro, com a família...”</p> <p>“Poderia ser trabalhado desde a infância a questão de respeitar as regras e também é preciso que os pais trabalhem juntamente com os professores, dando limites para seus filhos.”</p> <p>“Os pais também são fundamentais nessa função. Como sabemos, a educação vem de casa.”</p> <p>“A base disciplinar está na estrutura da família.”</p>
Mudança na atitude da equipe escolar	na da	<p>“Para melhorar a disciplina na escola, é necessário um trabalho em conjunto com toda equipe escolar.”</p> <p>“[...] bem como a equipe gestora da escola deve se aproximar do aluno e ganhar dele a confiança.”</p> <p>“A escola deve ter regras e segui-las. Por mais que a escola atual seja mais aberta aos alunos, regras são importantes para impor limites aos estudantes.”</p> <p>“A escola precisa se tornar um local agradável tanto na aparência quanto nas experiências lá vividas.”</p>
Valorização da escola	da	<p>“[...] o aluno precisa ver sentido no ir pra escola, no estudar, isso precisa ser importante pra ele, ele precisa entender como prioridade.”</p> <p>“Mostrar a importância de se estar em uma escola, para onde os conhecimentos adquiridos podem levar.”</p> <p>“Conscientização dos alunos para a importância do estudo.”</p>

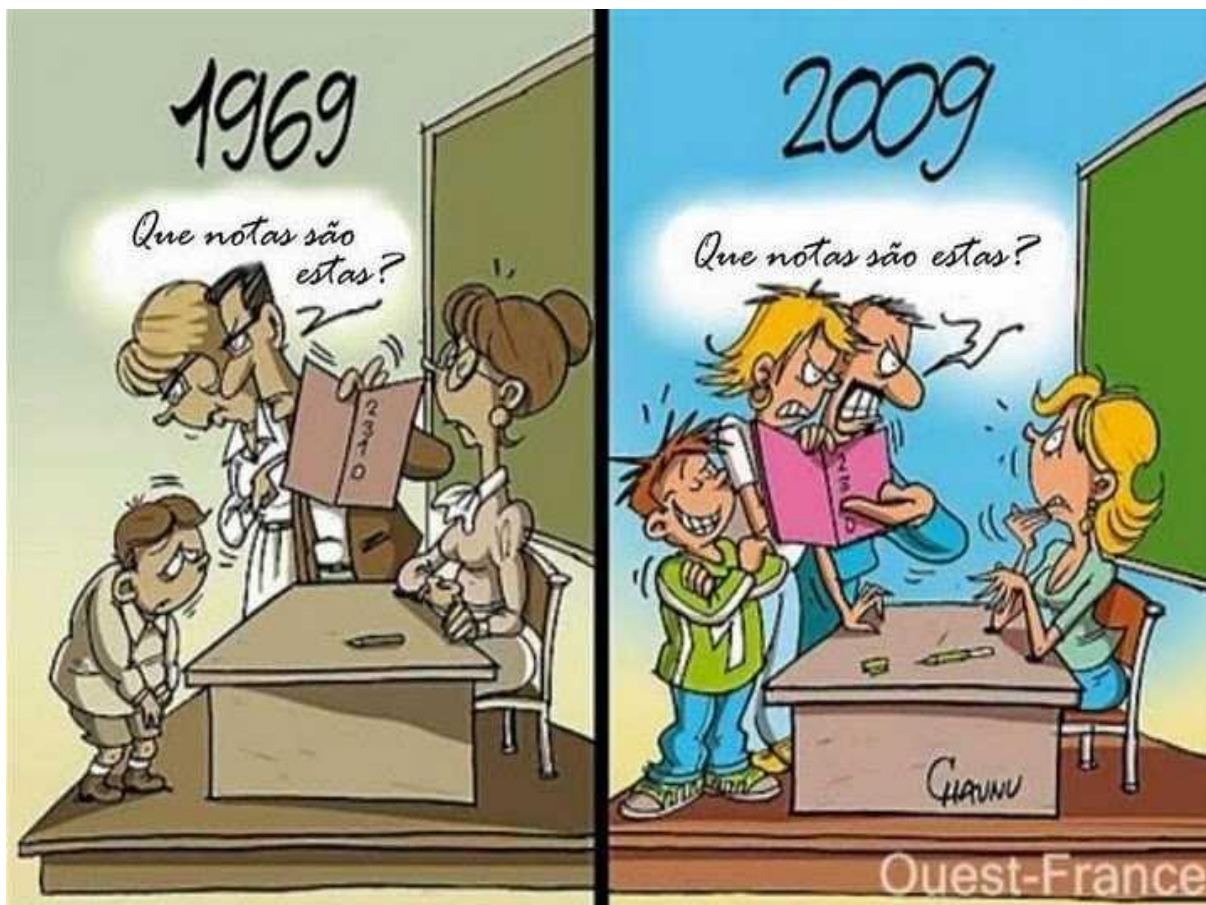
Análises

Uma vez que nosso objetivo era investigar como os sujeitos da pesquisa concebem as causas da indisciplina na escola e a que fatores eles atribuem o comportamento inadequado dos alunos, estabelecemos como categorias os fatores apontados por eles quanto à necessidade de mudança. Ora, o fato de eles desejarem mudar algo para vencer uma dificuldade significa que o problema reside nesse fator apontado. Assim, as categorias indicam a quem ou a quê os sujeitos da pesquisa (que são professores) atribuem as causas da indisciplina na escola.

As análises evidenciam que a maioria dos sujeitos considera que a atitude do professor deveria ser mudada, seja pelo fato de não investigar as causas da indisciplina, seja por não respeitar os alunos, seja por não ensiná-los a se comportarem adequadamente, entre outras. Parece que o professor julga-se o grande responsável pelas dificuldades que ora enfrenta, cabendo-lhe ser competente para resolver a indisciplina em sala de aula.

Vimos, no entanto, que o problema da indisciplina não pode ser interpretado de forma reducionista, apontando como *culpado* o professor (LA TAILLE, 1996). Ao contrário, pelo que foi dito pelos pesquisadores aqui citados em relação à crise atual, o professor é também vítima das vicissitudes sociais, da desvalorização crescente de sua profissão, sentindo-se desorientado diante dos reveses que o atingem na consecução de sua tarefa pedagógica (SILVA, 2006; MORGADO, 2011). Assim, teme ser autoritário, embora deseje garantir limites. Almeja manter sua autoridade em sala de aula sem ser impositivo e dominador. Precisa manter vínculos com os alunos, agradá-los, sem deixar de ser exigente. Enfim, parece que o professor arroga-se a incumbência de resolver os conflitos da escola, sentindo-se o grande responsável por existir indisciplina. Daí haver esse mal-estar geral quando se aborda esse assunto, até porque o professor, em sala de aula, é o mais atingido pelos confrontos com os alunos. A charge abaixo ilustra o quanto o professor é atualmente responsabilizado por qualquer fracasso escolar:

Figura 1



Fonte: www.humorcombobagem.com

Vemos que, no primeiro quadro, correspondente ao ano de 1969, é o aluno quem se sente envergonhado pelas notas insuficientes. No segundo quadro, referente a 2009, é apenas a professora quem deve envergonhar-se. A família e o aluno estão isentos de qualquer responsabilidade. Parece que os professores entrevistados nesta pesquisa sentem-se assim: submissos e fragilizados diante de problemas que não conseguem resolver, assumindo a *mea-culpa* pela indisciplina de seus alunos.

O segundo motivo apontado pelos professores pesquisados diz respeito à família tanto em relação à educação progressa à entrada do aluno na escola, quanto à participação efetiva da família no processo escolar do filho. Ao responsabilizar a família, o professor evidencia que percebe a crise de valores que se instalou no seio familiar devido à insegurança dos pais ou responsáveis, os quais se sentem desorientados em como conduzir seus filhos (JUSTO, 2010; AQUINO, 1996; PEDRO-SILVA, 2010).

Os sujeitos de pesquisa alegam que muitas vezes o aluno é entregue à escola para que essa o eduque, ou ainda sentem que “muitos alunos são jogados nas escolas para que os pais se

livrem dos filhos”. Acreditam que a obediência às regras deveria ser trabalhada na infância e que os pais deveriam dar continuidade a esse ensinamento apoiando os professores na escola. Sem poderem contar com a estrutura familiar, os professores pesquisados sentem-se desamparados na difícil tarefa de impor limites aos alunos. Aliás, como afirma La Taille (1996), essa é a queixa atual nas escolas: a falta de limites. E, segundo o autor, isso ocorre porque tanto os pais como os professores têm medo de desagradar os jovens ou de serem julgados como déspotas por eles.

Sem poder contar com a família e desvalorizado em seu papel, o professor tem alimentado a angústia de não conseguir controlar o comportamento de seus alunos. Isso sem falar em atos violentos que muitas vezes ocorrem nas escolas. Esse, aliás, seria um assunto que demandaria outro texto. De fato, embora não tenhamos abordado a questão da violência nas escolas (entendida aqui como atos de agressividade física ou moral), uma vez que não houve menção a ela por parte dos professores pesquisados, isso não significa que não seja um dado relevante e grave na escola atual. O fato é que o docente denuncia a ausência da família ao informar: “Como sabemos, a educação vem de casa.” e, quando isso não acontece, a impressão é que os alunos “são jogados” na escola, na sala de aula, restando ao professor educá-los.

É interessante notar que apenas 4 entre os sujeitos pesquisados mencionam a importância da atuação da equipe gestora para minimizar os problemas de indisciplina. No entanto, sabe-se que o professor é uma das partes constituintes da escola, e sua atuação depende também do apoio que lhe é dado pela gestão escolar. Podemos dizer que a autoridade do professor esvanece quando não há aderência às regras por parte dos demais integrantes da escola. Daí a queixa de um dos professores pesquisados: “Por mais que a escola atual seja mais aberta aos alunos, regras são importantes para impor limites aos estudantes”. Parece que, tal como adverte La Taille (1996), para satisfazer o aluno, a escola relativiza as regras, desautorizando muitas vezes o que foi estabelecido pelo professor.

Há ainda menção à valorização do estudo e, conseqüentemente, da escola para minimizar a indisciplina: “[...] o aluno precisa ver sentido no ir pra escola, no estudar, isso precisa ser importante pra ele, ele precisa entender como prioridade”. Podemos inferir que essa desvalorização apontada pelo professor pesquisado estende-se também a sua própria função, já que ele é o agente educacional responsável pela transmissão dos conteúdos. Se a instrução que a escola oferece não é mais valorizada, tampouco o será o professor. Assim, a autoridade do docente, tão necessária à disciplina, fica comprometida devido a essa desvalorização do saber. De fato, como afirma La Taille (2010, p. 8), vivemos na era da valorização da informação imediata, e não do conhecimento; “Tampouco o conhecimento parece ser considerado hoje

como riqueza cuja posse, por si só, seria valorizada. Quantos alunos não perguntam: ‘para quê me serve isso?’”.

De fato, a informação imediata, obtida muitas vezes pela Internet, em muito difere do conhecimento, uma vez que este pode ser definido “como um sistema de informações articuladas, articulação esta que lhe confere significado” (LA TAILLE, 2010, p. 6). Assim, não basta saber algo de forma desarticulada, é preciso que essa informação faça sentido ao relacionar-se com outras informações pertinentes ao assunto. Essa seria a função do professor: favorecer a articulação entre as informações a fim de que elas possam fazer sentido.

No entanto, poucos valorizam o conhecimento, a não ser quando esse acena com a possibilidade de ascensão social. Nesse caso, como afirma o autor, o conhecimento torna-se um meio de obter recursos financeiros, mas essa relação entre saber e recursos financeiros não ocorre necessariamente nos dias atuais. Há quem tenha bom salário sem ter se dedicado aos estudos, e “muitos até se vangloriam de sua ignorância” (LA TAILLE, 2010, p. 9). Assim, o professor não mais representa aquele que deve ser respeitado por deter o conhecimento; antes é considerado um mero *empregado*, em geral mal remunerado, cujo patrão é o aluno, seja devido aos impostos que os pais pagam, seja devido à mensalidade, quando se trata de ensino privado.

Em síntese, as mudanças sugeridas pelos professores pesquisados abrigam, em quase todas elas, a ideia de que a atitude do professor é a causa da indisciplina, o que incide na desvalorização do profissional que se dedica ao trabalho docente.

Considerações finais

A pesquisa realizada com 20 professores que se queixavam do fato de terem de *enfrentar* a indisciplina em sala de aula evidenciou que o docente atual atribui principalmente a si mesmo a responsabilidade (*a culpa*) pelos problemas de indisciplina que prejudicam o seu trabalho. Embora saibamos que a compreensão do fenômeno da indisciplina requer que sejam visualizadas as múltiplas facetas que o compõem, parece que o professor não consegue desvencilhar-se do sentimento de desvalorização que contemporaneamente o acompanha. Tal sentimento é corroborado pela ausência da família na escola, uma vez que os pais, ao eximirem-se da responsabilidade de estabelecer limites na educação das crianças, encarregam o professor de tal tarefa, culpando-o, caso este não obtenha sucesso. Porém, além da ausência dos pais, há também o sentimento de não poder contar com o apoio da equipe escolar. E, sem haver alicerces institucionais que garantam sua autoridade, o professor precisa equilibrar-se sozinho para ser

querido e aceito pelos alunos; mas, ao mesmo tempo, garantir a obediência às regras nem sempre simpáticas ao alunado.

Pode-se inferir pela análise das respostas que, mesmo quando o professor deseja mudar a atitude dos pais ou da gestão escolar, ele se coloca como parte integrante dos fatores que causam a indisciplina, daí os termos *trabalho conjunto; bem como, apoio dos pais*, entre outros. Esses termos indicam sempre adição, o que significa que a figura do professor está no centro do problema, embora careça da adição de outros fatores, tais como os pais e dirigentes escolares, para vencer a indisciplina.

Diante de tais resultados, cremos que a discussão de qualquer problema referente à escola atual deve vir acompanhada pela tentativa de valorização do magistério e dos profissionais que a ele se consagram. E isso exige não só investimentos significativos, mas também uma política de resgate do real papel da educação para a qualidade da vida humana.

SILVA, Elisabeth Ramos da; ABUD, Maria José Milharezi. Teachers' representations about indiscipline facts in school: who is to blame? **Revista do GEL**, v. 13, n. 1, p. 87-106, 2016.

Abstract: This study presents a research conducted with 20 Portuguese language teachers from elementary and high schools, who complain about indiscipline in the school environment. The aim was to investigate their representations about the factors to which they attribute students' inadequate behavior. Therefore, it was requested to these teachers to answer the following question: To improve discipline in your school, what could be done? The factors mentioned by the teachers indicate to what or to whom they attribute the blame for students' inadequate behavior. The answers were analyzed under the constructs of Content Analysis as proposed by Bardin (2010). The results revealed that teachers blame their own performance as a major cause for recent indiscipline problems in school; in other words, in the representations of these teachers their own performance in the classroom is mainly blamed, which accentuates their devaluation and their loss of authority with students.

Keywords: Teachers' training. Indiscipline factors. Teachers' authority.

Referências

AMADO, J. S. **Interacção pedagógica e indisciplina na aula**. Porto: Edições ASA, 2001. Coleção: Perspectivas Actuais/Educação.

AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 16. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 39-55.

ARAÚJO, U. F. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 16. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 103-115.

_____. A educação e a construção da cidadania: eixos temáticos da ética e da democracia. In: ARAÚJO, U. F.; LODI, L. H. (Org.). **Ética e cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, v. 1, p. 11-21. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/mliv_etica_cidad.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

COSTA, E. P.; BARANDELA, T. Contribuindo para a melhoria socioeducativa da escola: Implementação de um plano de convivência. In: Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos", 2, 2012, Braga. **Atas...** Braga: Universidade do Minho, 2012. p. 140-149. Disponível em: <<http://webs.ie.uminho.pt/iisicpce/atas.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2014.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio eletrônico versão 6.0**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

JUSTO, J. S. Escola no epicentro da crise social. In: LA TAILLE, Y.; PEDRO-SILVA, N.; JUSTO, J. S. **Indisciplina/disciplina**: ética, moral e ação do professor. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 23-53.

LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 16. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-23.

_____. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus, 1999. p. 9-30.

_____. A escola e os valores: a ação do professor. In: LA TAILLE, Y.; PEDRO-SILVA, N.; JUSTO, J. S. **Indisciplina/disciplina**: ética, moral e ação do professor. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 5-21.

LATERMAN, I. Incivilidade e autoridade no meio escolar. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, 25, 2002, Caxambu. Educação: manifestos, lutas e utopias. **Anais...** Caxambu: ANPED / UFSC, 2002, p. 1-17. Disponível em: <<http://25reuniao.anped.org.br/tp251.htm#gt14>>. <25reuniao.anped.org.br/ilanalatermant14.rtf>. Acesso em: 07 mai. 2015.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em: 02 ago. 2014.

MORGADO, M. A. Autoridade e sedução na relação pedagógica. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 32, p. 113-130, 1º sem. de 2011. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n32/n32a07.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PEDRO-SILVA, N. Ética, indisciplina e relação professor-aluno. In: LA TAILLE, Y.; JUSTO, J. S.; PEDRO-SILVA, N. **Indisciplina/disciplina**: ética, moral e ação do professor. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 55-92.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 16. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-101.

SILVA, M. E. P. Burnout: por que sofrem os professores? **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 89-98, 1º semestre de 2006. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a08.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

SILVA, M. P.; NEVES, I. P. Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controle e de poder. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga, v. 19, n. 1, p. 5-41, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37419102>>. <<http://www.redalyc.org/pdf/374/37419102.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

SIMON, I. **Indisciplina escolar e autoridade docente**. 2008.109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <http://tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php?cod_Arquivo=209>. Acesso em: 10 mai. 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TREVISOL, M. T. C.; LOPES, A. L. V. A (in)disciplina na escola: sentidos atribuídos por profissionais da educação. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 8, e Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas – CIAVE, 3, PUCPR, 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2008. p. 22-34. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/909_555.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2015.

Submetido em 29/06/2015

Aceito em 11/01/2016

IMPLICAÇÕES DE UMA PERSPECTIVA REALISTA DIRETA PARA O *PAM-L2*: DESAFIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Ubiratã Kickhöfel ALVES¹
Adelaide Hercília Pescatori SILVA²

Resumo: Neste trabalho, discutimos as premissas de base realista direta e ecológica do *Perceptual Assimilation Model-L2* (PAM-L2) (BEST; TYLER, 2007), de modo a apontar os principais aspectos, bem como os desafios teórico-metodológicos, advindos da concepção adotada pelo modelo. A discussão será alicerçada a partir dos seguintes pontos de discussão: (i) a consonância entre a teoria de base do PAM-L2 e a realização de estudos laboratoriais; (ii) o poder explanatório do modelo frente à questão da transferência grafo-fônico-fonológica; (iii) a concepção ecológica e o debate “Segunda Língua” vs. “Língua Estrangeira”; (iv) a aplicação ou não do modelo frente a estudos de treinamento perceptual; (v) a noção ecológica frente ao binômio “percepção”-“inteligibilidade”. Esperamos, com o presente trabalho, proporcionar um entendimento maior, por parte dos pesquisadores, acerca das teorias de base e da concepção de língua que regem o PAM-L2.

Palavras-chave: Percepção da fala; Aquisição de L2/LE; Abordagem Ecológica; Realismo Direto.

Introdução

Nos últimos anos, considerando-se o cenário de investigações brasileiras, verificamos um grande crescimento nos estudos voltados à área de aquisição fonético-fonológica de LE. Notável, também, é o aumento do número de trabalhos acerca do processo de percepção de sons da língua-alvo. Esse crescimento, em grande parte, deve-se a uma maior acessibilidade propiciada por *softwares* livres, dentre os quais se destacam o Praat³ (BOERSMA;

¹ Departamento de Línguas Modernas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). *E-mail:* ukalves@gmail.com

² Departamento de Literatura e Linguística da Universidade Federal do Paraná (UFPR). *E-mail:* adelaidehpsilva@gmail.com

³ O PRAAT pode ser baixado gratuitamente a partir do site: www.praat.org.

WEENINK, 1992-presente data) e o TP⁴ (RAUBER *et al.*, 2015-presente data). Esses programas, de fácil manuseio, permitem a elaboração de experimentos controlados com grande rigor metodológico. Em meio a esse novo quadro tecnológico, cada vez mais os estudos da área investem em metodologias elaboradas e questões de pesquisas instigantes que se voltam à percepção do componente fonético-fonológico e, também, à relação entre a percepção e a produção dos sistemas de sons de uma nova língua.

Dentre os modelos perceptuais adotados como base teórica para as investigações empíricas, tanto no cenário brasileiro quanto no mundial, dois deles mostram-se bastante em voga no quadro atual de estudos: o *Speech Learning Model* (FLEGE, 1995, 2003) e o *Perceptual Assimilation Model-L2* (BEST; TYLER, 2007)⁵. Na maioria desses estudos, inclusive, ambos os modelos acabam sendo adotados conjuntamente, apesar das consideráveis divergências, em termos de teoria de base, que motivam cada uma das proposições.

No presente trabalho, voltamo-nos à discussão acerca do *Perceptual Assimilation Model-L2* (PAM-L2). Tal modelo tem origem na proposta inicial de Best (1994a, 1994b, 1995), destinada à percepção de aprendizes ingênuos (do inglês, *naive learners*), ou seja, participantes que não possuem contato algum com o novo idioma que caracteriza o sistema-alvo. Desde a década de 1990, os postulados de Best, bem como as suas previsões de assimilação entre sons⁶, vêm sendo empregados para explicar os casos de aquisição de L2/LE, tanto em estudos nacionais e internacionais, ainda que tais casos não correspondessem ao foco do modelo proposto. Em 2007, em uma obra em homenagem a James Flege (MUNRO; BOHN, 2007), Best e Tyler, então, propõem uma versão do PAM adaptada aos pressupostos de aquisição de L2⁷. No referido trabalho, os autores, além de discutirem semelhanças e diferenças entre a proposta do SLM e os postulados do modelo inicial da década de 90, visam

⁴ O TP pode ser baixado gratuitamente a partir do site: http://www.worken.com.br/tp_regfree.php.

⁵ Ainda que esses sejam os modelos perceptuais prioritariamente adotados no quadro de estudos brasileiros, devemos mencionar a alusão a outros modelos, encontrada em trabalhos de pós-graduação desenvolvidos em nosso país. Vejam-se, por exemplo, os recentes trabalhos de Machry da Silva (2014), cuja revisão teórica também faz menção à proposta de Strange (2011), e o de Santos (2014), que estabelece considerações acerca do modelo de Escudero; Boersma (2002).

⁶ Para fins de delimitação, optamos por não resenhar a proposta e os postulados originais de Best (1995) e Best e Tyler (2007). Assumimos, pois, que o leitor já se encontra familiarizado com os textos originais supracitados, cujas leituras se mostram fundamentais para o entendimento das discussões realizadas ao longo deste artigo. Para boas resenhas, em língua portuguesa, desses trabalhos fundadores, aconselhamos as leituras de Bettoni-Techio (2008), Reis (2011), Albuquerque (2012) e Perozzo (2013).

⁷ Conforme será visto no que segue, Best e Tyler (2007) fazem uma distinção entre os contextos de Segunda Língua (L2) e Língua Estrangeira (LE). Apesar de tal distinção, vários são os trabalhos de pós-graduação, em nosso país, que fazem uso desse modelo, considerando-se um contexto brasileiro de aquisição de língua estrangeira (cf. BETTONI-TECHIO, 2008; ALBUQUERQUE, 2012; PEROZZO, 2013; SCHWARTZHAUPT, 2015, dentre outros). Uma discussão a respeito da pertinência desse emprego será apresentada em breve neste texto.

à elaboração de uma nova proposta, que vá além daquelas previsões estabelecidas para aprendizes ingênuos⁸.

Ainda que seja considerada a intenção de Best e Tyler (2007) de oferecer aos pesquisadores um modelo que, de certa forma, apresente uma série de coincidências com aquele proposto por Flege, os autores deixam claro, desde o trabalho inicial, que as teorias de base que sustentam o PAM-L2 se mostram distintas daquelas do SLM. Seguindo a mesma linha teórico-metodológica adotada na proposta voltada a aprendizes ingênuos, o PAM-L2 é, também, alicerçado sobre a perspectiva perceptual do Realismo Direto, a partir de uma abordagem ecológica de percepção (GIBSON, 1966, 1979), de modo a, na mesma linha traçada por Fowler (1986, 1996), considerar como unidade linguística o gesto articulatório (BROWMAN; GOLDSTEIN, 1986, 1992).

Uma vez que as propostas de predições de assimilação preconizadas por Best (1995) e Best e Tyler (2007) mostram um caráter elegante, de fácil acesso e entendimento para os pesquisadores, a discussão sobre as bases teóricas e as consequências teórico-metodológicas advindas da adoção desse modelo passam a ser, muitas vezes, relegadas a um segundo plano nas análises de dados dos estudos que empregam esse modelo. O presente artigo tem, justamente, o objetivo de discutir a abordagem “ecológica”, de cunho realista direto, adotada no trabalho de Best e Tyler (2007), o que permitirá uma reflexão sobre os desafios teórico-metodológicos a serem enfrentados no que diz respeito à aplicação do PAM-L2. Ao discutirmos os modelos fundadores da proposta, esperamos promover uma reflexão acerca das questões teóricas, bem como metodológicas, que ainda carecem de maior atenção para o contínuo desenvolvimento da proposta. Mais do que isso, esperamos, sobretudo, que o presente trabalho contribua para que a adoção do PAM-L2, por parte dos pesquisadores da área, constitua uma escolha consciente e embasada nos preceitos teóricos sobre os quais se alicerça tal modelo.

Dado o objetivo acima proposto, o artigo será organizado da seguinte forma: primeiramente, discutiremos as teorias de base que sustentam o modelo, de modo a promover uma reflexão sobre como a proposta concilia uma teoria psicológica de percepção, como o realismo direto, à unidade do gesto articulatório enquanto primitivo fonológico. Em um segundo momento do texto, apresentaremos questionamentos e desafios a serem, ainda, enfrentados pelos usuários do modelo, a partir de investigações futuras a respeito das suas

⁸ Por fins de delimitação, não é tampouco nosso objetivo, aqui, discutir diferenças epistemológicas e metodológicas entre as propostas de Best (1995) e Best e Tyler (2007). Ainda assim, é preciso dizer que ambos os modelos apresentam diferenças consideráveis, conforme a leitura dos referidos artigos pode apontar.

questões de base. Discutiremos, sobretudo, os desafios advindos da noção ecológica de percepção. Ao encerrarmos o artigo, promoveremos uma breve retomada das questões levantadas, chamando a atenção do leitor para a necessidade de estudos futuros que invistam em uma metodologia experimental que, ao mesmo tempo em que consiga testar adequadamente as previsões teóricas do PAM-L2, esteja coerente com os pressupostos basilares da proposta.

Bases teóricas do PAM-L2

Ao iniciarmos nossa discussão acerca das bases teóricas que motivam o PAM-L2, pretendemos expressar como concebemos uma possível resposta para a seguinte questão: o que significa perceber os elementos fônicos, considerando-se as unidades de base expressas pelo *Perceptual Assimilation Model-L2*? Ao considerarmos que a proposta de 2007 prevê a formação de novas categorias fonológicas com base na exposição do aprendiz ao *input*, cabe-nos, também, questionar como se dá o processo de aprendizado da percepção (cf. GIBSON; GIBSON, 1955), levando-se em conta os primitivos que serviram de base para o modelo. Essas respostas⁹, a serem discutidas ao final desta seção, servirão também como um fio condutor que permitirá analisar os desafios teórico-metodológicos ainda a serem enfrentados pelo modelo.

Sobre as teorias de percepção da fala

O debate acerca de como percebemos o que está ao nosso redor, através de diferentes órgãos de sentido, ainda se mostra inconclusivo. Diversas são as propostas, divergentes entre si, que tentam explicar como percebemos o mundo. Conforme nos explica Gordon (2004), ao se referir a modelos de percepção visual, as teorias vigentes ainda carecem do rigor que caracteriza as grandes teorias científicas, visto que tampouco há um consenso acerca do que precisa ser explicado no que respeita à percepção – se a experiência consciente, se mecanismos neurobiológicos, se as características do ambiente em que estamos inseridos, ou se, ainda, outros aspectos. Nesse sentido, a busca por uma teoria geral de percepção, que

⁹ Cabe esclarecer, ainda, que as referidas respostas são fruto de nossa própria interpretação acerca do emprego das bases teóricas utilizadas por Best (1995) e Best e Tyler (2007). Dessa forma, mais do que responder ao que significa “o que é perceber” de acordo com o que concebem os autores do modelo, é importante expressar que estamos aqui discutindo como consideramos que pode ser pensada a percepção fônica dentro da referida proposta, a partir de tais bases teóricas. Possíveis diferenças entre a leitura aqui apresentada e as concepções iniciais, expressas por Best e Tyler (2007), são dignas de futuras discussões pelos pesquisadores da área.

corresponda a um consenso entre pesquisadores, mostra-se, ainda, como um objetivo inatingível (*op. cit.*, p. 218). Em meio a diferentes perspectivas, temos desde modelos de percepção de caráter mais mentalista, até propostas que se voltam completamente à natureza do *input* considerado rico, de modo que permaneçam as dúvidas acerca de “até que ponto a percepção é determinada por estimulação (de modo a envolver processos do tipo *bottom-up*) ou por conhecimento prévio (processos *top-down*)” (*op. cit.*, p. 217).

A questão central que motiva os estudos perceptuais da fala, conforme explicam Diehl, Lotto e Holt (2004), diz respeito a como os ouvintes extraem os elementos linguísticos a partir do sinal acústico. Essa discussão, segundo Nishida (2014a), teve origem na década de 1950, nos laboratórios Haskins, quando se começou a questionar se, ao invés de ser realmente guiada pela audição do sinal acústico, a percepção seria guiada pela articulação. Tal questionamento tinha origem, justamente, nos achados, por parte dos pesquisadores do referido laboratório, de que o sinal acústico apresentava grande variação, não havendo uma correspondência de um-por-um entre a informação acústica e o segmento (observação essa motivada, sobretudo, pelos achados referentes às transições formânticas entre vogais e consoantes antecedentes e seguintes).

Dessa forma, no cenário de estudos perceptuais da fala, surgem, além da abordagem psicoacústica de percepção, outras duas visões baseadas no gesto como unidade primitiva: a Teoria Motora de Percepção da Fala (LIBERMAN *et al.*, 1967; LIBERMAN; MATTINGLY, 1985) e a Teoria Realista Direta de Percepção da Fala (FOWLER, 1986, 1996)¹⁰. Ainda que esses dois modelos tenham, em tese, a mesma unidade de análise (o gesto articulatório), e que, por serem oriundos do mesmo centro de investigações, não constituam propostas que compitam diretamente entre si (cf. NISHIDA, *op. cit.*), é necessário destacar que a natureza do gesto expressa por cada modelo se mostra bastante diferente. Conforme explicam Diehl, Lotto e Holt (2004), a Teoria Motora concebia o gesto como comandos neuromotores de caráter abstrato, constituintes de um mecanismo especial de linguagem. Por sua vez, na abordagem realista, os gestos são concebidos como elementos “reais”, encontrados no ambiente considerado rico.

¹⁰ Para uma descrição de outros modelos perceptuais além dos três aqui referidos, aconselhamos a leitura de Tatham e Morton (2011).

O Realismo Direto como base para o *Perceptual Assimilation Model*

Concentremo-nos, pois, na Teoria do Realismo Direto, que constitui a base perceptual para a proposta do *Perceptual Assimilation Model*¹¹. A noção de realismo direto voltada à percepção da fala, iniciada sobretudo por Fowler (1986, 1996)¹², teve por base a Abordagem Ecológica, de Gibson (1966, 1979), para a visão. De acordo com a proposta do autor, a referida abordagem recebe esse nome porque o ambiente é não somente a fonte de informações, mas é, também, parte do indivíduo. O ambiente existe porque existe um indivíduo e vice-versa. Nesse sentido, percebemos o mundo ao nosso redor, porém esse mundo, segundo as palavras do autor (GIBSON, 1979, p. 6), “não é o mundo da física, mas, sim, o mundo no nível da ecologia”, com o qual o indivíduo interage. O termo “ambiente”, portanto, é definido pelo autor (GIBSON, 1979, p. 7) como os “arredores daqueles organismos que percebem e se comportam, ou seja, os animais”, de modo que as palavras “ambiente” e “animal” formem um par inseparável. É importante ressaltar que a noção de relação entre animal e ambiente, para Gibson, é uma relação de interação que implica percepção e comportamento, sendo esses últimos dois termos, também, difíceis de serem desassociados. Nesse sentido, todo o animal percebe as modificações e mudanças realizadas no ambiente¹³ ao mesmo tempo em que age nesse mesmo ambiente. É dispensada, assim, a fórmula “estímulo-resposta”, e, também, um tratamento mentalista para a percepção.

Essa noção de interação mútua e de indissociabilidade é fundamental para o entendimento do conceito de “*affordance*”¹⁴, que constitui uma das bases da abordagem a ser empregada, posteriormente, em Best (1995) e Best e Tyler (2007). As *affordances* constituem propriedades dos objetos encontrados no ambiente, de modo que, segundo Gibson (1979, p. 127), “as *affordances* de um ambiente são o que esse ambiente oferece ao animal, o que ele provê e fornece, tanto para o bem quanto para o mal”. As *affordances*, em outras palavras, constituem propriedades do ambiente que possibilitam, justamente, a interação desse

¹¹ Por motivos de delimitação, focalizaremos, sobretudo, a abordagem do Realismo Direto. Para uma descrição das premissas e das diferenças entre os três modelos perceptuais aqui referidos, aconselhamos a leitura de Diehl *et al.* (2004) e de Nishida (2012), este último em Língua Portuguesa. Para uma descrição das diferenças entre a Teoria Motora e do Realismo Direto, sugere-se a leitura de Nishida (2014a, 2014b).

¹² Julgamos pertinente mencionar que, no artigo em que advogam a necessidade de uma moeda gestual comum para percepção e produção, Goldstein e Fowler (2003) mencionam, além dos estudos de Fowler supracitados, o trabalho de Best (1995) como um dos artigos fundadores da Teoria Direta de Percepção da Fala.

¹³ Considerando-se essa afirmação, podemos atribuir à proposta de Gibson um caráter dinâmico, uma vez que o ambiente, para o autor, é resultado de um processo de mudanças contínuas, causadas pelo animal e que, ao mesmo tempo, afetam o próprio animal.

¹⁴ Cabe esclarecer que esse termo, não pertencente ao léxico da língua inglesa, foi criado pelo próprio Gibson. Ainda que tal termo pudesse vir a ser traduzido, para fins desse contexto, como “concessões”, “recursos” ou “possibilidades”, optamos, aqui, pela sua manutenção em língua inglesa.

ambiente com o indivíduo. Dessa forma, perceber é descobrir esse conjunto de múltiplas *affordances* presentes no ambiente. Cabe dizer que a noção de *affordances* tampouco implica um conhecimento prévio ou mentalista; na verdade, tais propriedades caracterizam-se como potencialidades dos objetos, a serem descobertas pelo indivíduo em meio ao processo de interação com o seu ambiente.

Segundo a proposta gibsoniana, ao longo de nosso processo de interação com o ambiente, vamos descobrindo, através das nossas ações, diversas *affordances* possibilitadas por um mesmo objeto, a depender dos objetivos dessas interações. É por isso que, sob tal perspectiva, a percepção não é uma resposta a um estímulo, mas, sim, um ato de extrair informações a respeito das potencialidades funcionais do ambiente. Notemos, dessa forma, que o ambiente é rico o suficiente para prover as *affordances* de que necessita o animal. Por esse motivo, é dispensada, também, a noção de um processamento baseado em representações prévias, durante o ato de perceber.

Ao partirmos dos preceitos acima destacados, podemos pensar que a percepção da fala implica, também, descobrir a funcionalidade e as *affordances* necessárias, presentes na cadeia de fala, para que se possam extrair distinções funcionais, capazes de distinguir significado. É justamente nessa linha de raciocínio que Best (1995, p. 178) nos diz que, à luz da perspectiva ecológica direta que guia o seu *Perceptual Assimilation Model*, “assim como percebemos ferramentas físicas (por exemplo, um martelo), em termos das ações potenciais relacionadas a um objetivo que podemos atingir com estas ferramentas (as *affordances*), percebemos a fala nativa em termos de *affordances* linguísticas – objetivos comunicativos que podem ser atingidos com ela”. O processo de percepção, em outras palavras, é uma descoberta de *affordances*. O indivíduo é um ser explorador de seu ambiente, de objetos ecológicos ricos em termos de valor e significado. A propriocepção também pode ter um papel importante nesse sentido, uma vez que, ao explorar e interagir sobre o ambiente, o indivíduo não somente percebe os sons desse ambiente, mas também produz articulações que poderão carregar significado, articulações essas que também serão percebidas pelo próprio aprendiz. Uma vez que a informação a respeito das *affordances* dos objetos está no próprio objeto, Gibson (1979, p. 127) caracteriza sua proposta como uma hipótese radical, pelo fato de que, ao pressupor que os valores e os significados estão externos ao percebedor, deixa claro que tal percepção se dá de maneira direta, por meio do contato do indivíduo com o ambiente, através de sua relação de complementaridade e interação.

São esses os preceitos de base que inspiram a noção de uma teoria realista direta dos sons da fala, proposta por Fowler (1986), e, conseqüentemente, por Best (1995). Conforme

expresso acima, Fowler (1986, 1996) argumentará que a informação acústica constituirá o meio (ou, melhor dizendo, o meio principal de uma série de meios) através do qual a unidade gestual é percebida. Sendo o gesto a unidade primitiva, devemos considerar o caráter multimodal da percepção (cf. GOLDSTEIN; FOWLER, 2003). De fato, o gesto articulatório pode ser "recuperado" a partir da informação acústica, mas, além disso, da própria informação visual, que pode complementar a acústica¹⁵. Essa possibilidade de percepção multimodal vai ao encontro da própria abordagem ecológica de Gibson, que pode ser caracterizada, conforme também já expressei, a partir de uma expressão multimodal de relação do indivíduo com o seu ambiente.

Ao considerarmos a unidade gestual, tida como moeda comum tanto para percepção quanto para produção (cf. GOLDSTEIN; FOWLER, 2003), temos, também em termos formais, uma explicação para o nível sonoro da linguagem. É ao pensarmos em tal unidade, enquanto elemento-base da Fonologia Articulatória, que uma série de questionamentos podem vir à tona, a partir da leitura dos artigos de Fowler (1986, 1996) e, sobretudo, de Best (1995) e Best e Tyler (2007). Como primeiro questionamento, considerando-se as possibilidades de assimilação previstas no PAM-L2, poderíamos pensar se estariam os indivíduos armazenando unidades gestuais abstratas na sua mente; se assim fosse, os casos de assimilação da língua alvo a categorias da L1 não seriam advindos de comparações entre o estímulo recém ouvido e o previamente armazenado, de modo que a representação abstrata prévia estaria exercendo efeito sobre os tipos de categorizações a serem realizadas como o novo estímulo de L2? Sendo afirmativa a resposta para esse questionamento, de que forma tal perspectiva de aquisição seria distinta de outra de caráter mais indireto?

Como uma possível resposta a esse questionamento, julgamos pertinente incitar discussões referentes à noção de “aprendizado da percepção” (do inglês, *perceptual learning*, cf. Gibson e Gibson, 1955): como, sob esta perspectiva, "guardamos" o que percebemos? Como resposta, devemos trazer à discussão os trabalhos de Eleanor Gibson, esposa e principal parceira acadêmica do criador da abordagem ecológica da percepção. Em uma entrevista reportada em Szokolszky (2003), a própria E. Gibson reconhece que toma a teoria de seu esposo e a expande para que abarque a questão da aprendizagem daquilo que é aprendido. E. Gibson (1998, 2003, dentre outros), ao explicar de que forma aprendemos a perceber, deixa claro que tal processo se caracteriza como um processo de "diferenciação", e não um

¹⁵ Além dos tradicionais argumentos advindos do Efeito McGurk (McGURK; McDONALD, 1976), Goldstein e Fowler (2003), com base no estudo de Fowler, Brown e Mann (2000), argumentam a favor da natureza multimodal do gesto, de modo a afirmarem que os ouvintes obtêm a informação gestual tanto multimodalmente quanto unimodalmente.

"processo criativo". Em outras palavras, com mais experiência do ambiente, conseguimos, cada vez mais, diferenciar propriedades do ambiente que antes eram categorizadas como uma única coisa. Aprender a perceber implica, em outras palavras, criar novas categorias. Entretanto, cabe dizer que, uma vez que estamos lidando com uma teoria real, cuja base é a ação, essas categorias não são concebidas como estaticamente abstratas; pelo contrário, conforme dizem Gibson e Gibson (1955), nessa teoria, a percepção é enriquecida a cada resposta diferente, não através de imagens. A percepção se dá em uma correspondência cada vez maior, não menor, com a estimulação. Assim, não estamos "acumulando" imagens de pautas gestuais, e tampouco fazendo com que as "imagens" já armazenadas afetem outras: aprendemos através da ação dos gestos, e, com o contato que vamos tendo com novos estímulos, temos a tarefa de verificar se as ações a que estamos expostos correspondem a uma nova categoria, ou seja, se apresentam uma nova *affordance* para a língua em questão. Dessa forma, o aprendizado perceptual "consiste em responder a variáveis da estimulação física até então não atendidas" (GIBSON; GIBSON, *op. cit.*, p. 34).

Em suma, encerramos a primeira etapa deste artigo expressando o que entendemos por "percepção", considerando-se a formação de novas categorias fonológicas, para o PAM-L2. Perceber, nesse sentido, advém do contato cada vez maior com novos estímulos¹⁶, que exibem diferentes funções no ambiente. Esse contato implica discriminar e distinguir ações, sem a necessidade de comparações com categorias puramente abstratas, estáticas e armazenadas na mente. A propriocepção também pode ter papel fundamental, no que diz respeito a essa questão. Por estarmos nos referindo a ações, vemos o papel importante do indivíduo com o ambiente em que se insere. A formação de novas diferenciações é motivada, justamente, pela interação do indivíduo com o referido ambiente: novas discriminações serão feitas se novas utilidades distintivas para essas discriminações se fizerem necessárias, ou seja, se novas *affordances* forem encontradas. Essa capacidade exploratória está disponível ao longo de toda a vida: pode servir para o reconhecimento alofônico da própria L1, bem como para a verificação de necessidade de formação de novas categorias em uma L2. Constitui, de fato, uma efetiva capacidade de aprendizagem.

¹⁶ É justificada, assim, a afirmação de Bundgaard-Nielsen, Best e Tyler (2011), em um artigo que tem por base a noção de realismo direto e o PAM-L2, de que a ampliação do léxico incide sobre a capacidade do indivíduo de perceber sons.

Questionamentos acerca do emprego da abordagem ecológica no PAM-L2

Ao termos retratado as premissas básicas das propostas do PAM-L2, a partir das teorias de base que o sustentam, expressamos, no que segue, uma série de questionamentos e desafios que consideramos ainda carecer de ser respondidos pelos pesquisadores que desenvolvem pesquisas à luz dessa proposta. Os referidos questionamentos advêm de nossa experiência com o modelo, ainda que alguns dos desafios expressos aqui tenham já sido explicitados, inclusive, pelos próprios proponentes do PAM e do PAM-L2. Cabe destacar que a seguinte relação de questionamentos e desafios, ainda que acompanhada de nossa visão crítica ao longo de toda a seção, não tem a intenção primeira de sugerir respostas ou soluções imediatas para os pontos levantados; de fato, nossa intenção é, primeiramente, apontar questões que precisam ainda de debate e de estudos futuros a respeito do modelo, tanto no plano de investigações nacional quanto internacional, para servir de pano de fundo para trabalhos futuros. Dessa forma, no que segue, lançamos questionamentos referentes à própria natureza ecológica da proposta.

A abordagem ecológica e os estudos laboratoriais

Considerando-se a noção “realista direta” da perspectiva que motiva o PAM-L2, o primeiro questionamento a ser feito diz respeito a uma questão metodológica, levando-nos a indagar o quão diretos podem ser considerados estudos laboratoriais que se baseiam nesse modelo. Afinal, testes de percepção que se valem de sons gravados, possibilitando o contato com um estímulo não-advindo de uma interação, cujas tarefas levam os participantes a, simplesmente, clicar em botões para identificar ou discriminar sons (sem um fim comunicativo real), poderiam, efetivamente, ser considerados instâncias de uma abordagem ecológica, de modo a retratarem um ambiente real, percebido diretamente?

O questionamento acima apresentado está longe de ser ingênuo. Primeiramente, é preciso discutir as diversas acepções do termo “percepção direta”. Por um lado, poderíamos pensar “percepção direta” como aquela que não é mediada por processos cognitivos de inferência ou testagem de hipóteses, ao contrário de uma perspectiva representacional. Nesse sentido, independentemente do quão laboratorial possam ser nossos estudos, julgamos que seria possível, ainda assim, advogar a favor de uma percepção “direta” para tais testes. A questão digna de discussão concerne à outra acepção do termo “direto”, que diz respeito, justamente, a uma noção de percepção de acordo com a qual não deve haver nenhum objeto

ou instrumento mediador (que, nesse caso, estaria assumindo um caráter extrínseco) entre o indivíduo e o ambiente. Conforme as palavras do próprio Gibson (1979, p. 147), “a percepção direta é o que se tem ao se ver as Cataratas do Niágara, ao invés de uma foto dela”. Nesse sentido, havendo o papel desse instrumento, a percepção, pelo menos numa noção gibsoniana, não seria direta, porque este último tipo de percepção seria mediada. Dito isso, o quão mediados seriam nossos estudos laboratoriais? Poderiam, portanto, ser considerados representantes de uma percepção direta?

Mais do que a própria questão laboratorial, poderíamos nos perguntar se, sob a noção gibsoniana, a própria comunicação face-a-face pode ser considerada direta, uma vez que a comunicação implica extrair uma mensagem comunicativa a partir da ação do trato vocal, e esse processo de extração da mensagem pode vir a ser considerado indireto. Em seu artigo de 1986, Fowler traz, justamente, essa discussão à tona, ao se referir à percepção da fala. No referido trabalho, a autora, ao citar as obras de Gibson (1966, 1979), menciona que a comunicação linguística, ou qualquer outro tipo de percepção que envolva alguma forma de símbolos, é tratada por Gibson como percebida de uma forma indireta. A aceção de “indireto”, conforme discutido pelo autor, não implica a necessidade do que Fowler denomina de “mediação cognitiva” (ou seja, de um aparato simbólico que serviria como interveniente), mas, sim, advém do fato de que a informação provida através do falante, do pintor ou do escritor, por exemplo, tenha sido previamente selecionada, o que configura o caráter “indireto” da obtenção da informação a partir desses meios. Assim, para Gibson, toda a informação entendida culturalmente tampouco poderia ser percebida diretamente.

Posicionando-se a esse respeito, Fowler (1986, p. 24) afirma que não consegue “verificar nenhuma diferença fundamental *no modo* como a percepção ocorre, embora *o quê* é percebido seja diferente”. A autora argumenta que a própria extração de mensagens é também expressa por uma relação direta entre o enunciado e o que ele significa, visto que seu significado é, também, um aspecto cultural que é compartilhado pelos membros daquele grupo, e, dessa forma, não pode ser considerado como exterior ao ambiente do grupo em questão. Com base em uma série de argumentos, Fowler (*id. ibid.*) sugere que seja dispensada a distinção entre percepção “direta” e “indireta” nesse âmbito de discussão, visto que “tanto a atividade estruturada do trato vocal quanto a informação linguística [...] são diretamente percebidas (por hipóteses) pela extração de informação invariante a partir do sinal acústico, embora a origem da informação seja, de certa forma, diferente”. Em outras palavras, para a autora, “nada é indiretamente percebido” no que diz respeito à fala.

Até o presente ponto, acreditamos ter verificado que a questão referente a quão direta é a percepção dos sons não parece ser ingênua, uma vez que depende não somente da caracterização do termo “direto”, mas, também, dos diferentes posicionamentos de distintos teóricos sobre o assunto. Conforme já discutimos, se considerarmos o papel de mediadores, poderíamos pensar os testes laboratoriais de percepção em L2/LE como “mediados” e, portanto, passíveis de assumir um caráter mais ou menos direto, a depender da perspectiva de cada autor. Ainda no que concerne a esses experimentos, questionamentos adicionais devem ser feitos, também, sobre a natureza dos estímulos: o quão direta seria a percepção de estímulos acusticamente manipulados? E estímulos elaborados em laboratório, através de sintetizadores de fala? Poderiam os estudos que tomam esse tipo de estímulos para testagem ser alicerçados teoricamente por uma teoria de Realismo Direto, ou, especificamente, por modelos como o de Best (1995) e Best e Tyler (2007)?

Em um sentido gibsoniano, considerando-se o fato de que ambos os tipos de estímulo advêm de uma mediação realizada pelo investigador, a resposta seria, indiscutivelmente, negativa. No que diz respeito a uma concepção menos “dura” de abordagem direta (tais como as seguidas por Fowler e Best), julgamos que a questão não se mostra plenamente resolvida, de modo a incitar debates tanto do ponto de vista psicolinguístico quanto filosófico. Afinal, o quão representativos são tais estímulos artificiais do ambiente que cerca o indivíduo, de modo que venham ainda a dar conta de uma perspectiva ecológica de percepção? E o quão “ecológico” precisa ser um estímulo para que possamos pensar na noção de realismo direto? Como reflexões acerca desses questionamentos, concebemos, nesse sentido, duas noções teóricas: uma noção “ecológica” e uma questão “direta”, cuja relação, ainda que diretamente estabelecida por Gibson, precisa ser discutida separadamente nesses modelos. Sob a caracterização individualizada de cada uma dessas noções, estímulos manipulados não poderiam ser considerados “ecológicos”. Por sua vez, conseguiria o indivíduo “extrair” a unidade gestual a partir desses estímulos? A resposta para essa questão, muito provavelmente, dependerá da natureza dos estímulos de que estamos tratando. Maiores discussões são necessárias para que possamos indagar se essas digressões às duas noções teóricas possibilitam, ainda, que pensemos a percepção sob a concepção que serve de base para o *Perceptual Assimilation Model*, ou se, por sua vez, há a necessidade de obediência a uma das noções mais do que a outra.

Também no que diz respeito à natureza dos estímulos, outra questão advém das próprias previsões de assimilação e de formação de categorias fonológicas previstas no PAM-L2. Além de estabelecer que os sons da língua-alvo podem ser organizados em uma nova

categoria (ou seja, ter sua *affordance* percebida) ou assimilados às categorias da L1, o modelo ademais prevê que os sons do novo sistema podem ser assimilados a um som da fala não categorizável ou, ainda, não serem assimilados a algum som da fala. Embora todas essas possibilidades teóricas se mostrem efetivamente coerentes, sobretudo, com uma abordagem que tenha por base uma noção ecológica de percepção de sons, questionamentos devem ser feitos a respeito do modo como podemos testar experimentalmente essas duas últimas previsões. Em outras palavras, considerando-se que testes perceptuais, de laboratório, se mostram coerentes com a perspectiva de base do modelo (o que, conforme expresso acima, já é uma questão polêmica por si mesma), como obter uma metodologia que possibilite essas categorizações? Como exemplo, podemos considerar, para fins de ilustração, um teste de identificação: deveria haver a opção “esse não é um som da fala”¹⁷, além da opção “nenhuma das opções”? Mais do que isso, uma vez que os estímulos fornecidos aos participantes devem também apresentar um número equilibrado dos padrões apresentados, de modo que todas as opções de resposta venham a ser privilegiadas pelos diferentes *tokens* a que é exposto o participante, deveríamos ainda incluir sons que, inclusive, não pertenceriam ao domínio da fala? Ainda que as previsões referentes aos padrões de assimilação pareçam lógicas e coerentes ao considerarmos o contato do indivíduo com o ambiente, parece que a referida inclusão de tais estímulos poderia vir a ser considerada estranha, em termos experimentais.

Finalmente, apresentamos, como último desafio, questões referentes ao próprio *design* de estudos de percepção, tais como o de identificação. Julgamos fundamental considerar que, geralmente, as opções de resposta previstas em testes de identificação são apresentadas a partir de convenções ortográficas, baseadas ou no alfabeto, ou em símbolos fonéticos. A escolha, por parte do aprendiz, implica um conhecimento de associação daquilo que está sendo “percebido” com uma simbologia que representa a categoria em que o som-alvo deveria ser enquadrado. Em outras palavras, tais testes acabam por incluir, em seu *design*, um conhecimento enciclopédico, de convenção culturalmente estabelecida, que não condiria com o tipo de conhecimento que deveria ser efetivamente testado. Considerando-se que testes como os de identificação, ao investigarem a capacidade dos participantes de categorizar unidades sonoras, verificam o estabelecimento de categorias fonológicas através de um tipo

¹⁷ Os dados de Best, McRoberts e Sithole (1988) demonstram que falantes monolíngues do inglês americano percebiam os cliques do Zulu como sons não pertencentes ao domínio da fala. Para tal conclusão, os autores contaram com a aplicação de questionários após a realização dos testes perceptuais. Nesses questionários, os autores solicitavam que os participantes descrevessem as propriedades das sílabas utilizadas por eles para basearem suas respostas de discriminação, bem como descrevessem o quão fácil haviam considerado a tarefa. Acreditamos que questionários abertos após a aplicação do instrumento, como o empregado no referido estudo, constituem uma das poucas maneiras (mas, ainda assim, não plenamente isenta de problemas metodológicos) de se concluir que um determinado som não é considerado como pertencente à fala.

de conhecimento enciclopédico e simbólico que, de acordo com a noção gibsoniana, não diria respeito a um elemento encontrado no ambiente (pelo fato de ser culturalmente estabelecido), o quão apropriada seria tal metodologia para verificar os efeitos de uma percepção ecológica?

Em suma, os questionamentos acima expressos dizem respeito, justamente, ao que consideramos um debate cerne referente ao modelo do PAM-L2: a possibilidade de conciliar uma abordagem ecológica com procedimentos laboratoriais. Conforme toda a discussão aqui expressa, resta, primeiramente, discutir se tal união se faz viável em termos epistemológicos. Caso seja considerada possível, permanece o desafio de como conciliar previsões advindas de uma perspectiva ecológica a testagens e metodologias de caráter laboratorial, que venham, de alguma forma, a verificar tais previsões a respeito da interação “indivíduo” vs. “ambiente”.

O papel da transferência grafo-fônico-fonológica

Ao pensarmos em padrões culturalmente definidos, no sentido gibsoniano, a escrita corresponde a um aspecto percebido indiretamente. Assim, tal aspecto não faria parte de sua teoria de percepção. Entretanto, ao considerarmos o processo de aquisição de L2/LE, não há dúvidas de que os padrões ortográficos da língua-materna podem exercer influência não somente na produção, mas também na percepção, das formas-alvo. Zimmer, Silveira e Alves (2009) denominam esse fenômeno como “transferência grafo-fônico-fonológica”, concebendo-o como um processo que age conjuntamente do denominado pelos autores de “transferência fonético-fonológica”, que tem, como um de seus cerne, problemas de percepção conforme explicados por modelos como o SLM e o PAM. Os autores apontam que, sobretudo em línguas cujo sistema de língua-materna apresenta uma relação previsível entre letras e sons, dificuldades podem vir a ocorrer na aquisição de sistemas cuja relação não se mostra tão transparente. Dessa forma, em alguns casos, pode até constituir tarefa difícil, para o analista, distinguir o tipo de transferência que se mostra ativa para explicar as produções diferentes do alvo do aprendiz (até porque, conforme explicam Alves e Barreto (2012), ambas podem estar em ação ao mesmo tempo).

Ainda que a influência da forma grafada tenha efeitos sobre a própria percepção de LE/L2, nada é dito, a esse respeito, pelo *Perceptual Assimilation Model*. A justificativa para essa “suposta ausência” reside, justamente, no fato de que tal tipo de transferência não constituiria objeto de estudo da percepção, de acordo com a concepção de Gibson. De fato, a inclusão do ambiente escrito implicaria uma outra variável que poderia desafiar alguns pontos da noção de contato direto do indivíduo com o ambiente, e, até mesmo, uma noção de

percepção direta sem a intervenção de um mediador simbólico. Uma possibilidade seria pensar que o PAM-L2 seria aplicável apenas nos casos de aquisição em que o adquirente não tem contato com o código escrito da L2; entretanto, tal possibilidade, ainda que teoricamente viável, mostra-se limitada em termos práticos. Assim, consideramos importante que novos estudos tentem estabelecer semelhanças e diferenças entre esses dois tipos de transferência, de modo que as acepções teóricas de base sejam discutidas, para que seja considerada a possibilidade ou não de se levar em conta o papel da ortografia para a percepção, visto que corresponde a um fator cujos efeitos empíricos são inegáveis.

A concepção ecológica e o debate “Segunda Língua” vs. “Língua Estrangeira”

Um questionamento fundamental referente à concepção de percepção que embasa o modelo advém de uma consideração teórico-metodológica estabelecida em Best e Tyler (2007), originada a partir da noção ecológica que norteia a proposta do *Perceptual Assimilation Model-L2*. No referido artigo, os autores são categóricos em distinguir os contextos de Aquisição de Língua Estrangeira (ALE), ou seja, aqueles em que o desenvolvimento se dá em um ambiente em que a língua-alvo não tende a ser falada fora da sala de aula, daqueles de Aquisição de Segunda Língua (AL2), no qual a língua-alvo é falada fora de sala de aula, havendo, inclusive, massiva exposição aos padrões de fala nativa estrangeira. Segundo a caracterização dos autores (*op. cit.*, p. 19), “o contexto de aquisição de Língua Estrangeira constitui um ambiente empobrecido da aquisição de Segunda Língua, e as descobertas referentes à ALE não devem ser misturadas com aquelas referentes à AL2” (*id. ibid.*). Os autores ainda caracterizam a ALE como “menos do que ideal no que diz respeito à natureza ecológica do aprendizado de línguas: ela geralmente ocorre em um ambiente impregnante de L1 e não se estende muito além da sala de aula”. Em função dessa diferença, de acordo com a caracterização dos autores, pelo fato de a ALE não expressar a noção de ambiente ecológico que reflita a teoria de base que sustenta o modelo, a discussão da proposta do PAM-L2 deve ser restrita aos contextos de segunda língua, ainda que considerem que a aplicação ou não do referido modelo aos casos de língua estrangeira constituam um importante foco de investigações vindouras.

As considerações acima devem exercer forte impacto na adoção ou não desse modelo em investigações que tenham, como participantes, aprendizes em um contexto estrangeiro. Uma vez que, conforme expressam os próprios autores, uma maior discussão se faz necessária acerca da referida problemática, julgamos pertinente, aqui, estabelecer algumas

considerações, não de caráter exaustivo ou esgotador da questão, mas, sim, como argumentos adicionais que estimulem reflexões futuras. Por um lado, reconhecemos que a argumentação e a cautela de Best e Tyler (2007) se mostram coerentes com a perspectiva ecológica que serve de base para a proposta. De fato, considerando-se que a noção de *affordances* é obtida do contato do indivíduo com o ambiente (no caso da percepção da fala, da finalidade de configurações gestuais com o sentido que está sendo expresso), é fundamental reconhecer o papel da necessidade de uma comunicação significativa, bem como de uma grande exposição à língua-alvo, que expresse a riqueza do ambiente, conforme advogado por Gibson.

Ainda que, indubitavelmente, esses aspectos sejam fundamentais para uma aquisição plena dos componentes da língua-alvo, e que reconheçamos, em diversos casos, o caráter menos rico apontado pelos autores ao se referirem ao *input* de língua estrangeira, acreditamos que as considerações dizem muito mais respeito à noção de aprendizagem perceptual do que às previsões referentes aos tipos de assimilações L1-L2 propostas pelo PAM-L2. Dessa forma, ainda que, realmente, a noção de aprendizado perceptual talvez precise ser diferenciada entre “Segunda Língua” e “Língua Estrangeira”, conforme sugerem os autores, julgamos que não há mecanismos formais ou necessidade de previsões diferenciadas para os ambientes de AL2 ou ALE. Nesse sentido, considerando-se as diferenças apontadas pelos autores, seria possível que os aprendizes de LE mantivessem seus sistemas linguísticos em desenvolvimento em estágios que exibissem um número substancialmente maior de assimilações, conforme as possibilidades previstas pelo modelo, e que, talvez, esse estágio desenvolvimental de ocorrência massiva de assimilações entre os sons de língua-alvo e língua-materna apresentem um caráter mais duradouro ou permanente, no caso desses aprendizes. Isso, obviamente, dependerá da realidade de cada aprendiz e de diversos fatores concernentes ao indivíduo e ao ambiente de ensino-aprendizagem em que ele se encontra. De qualquer forma, em termos de previsão de assimilação, a distinção AL2-ALE não contrariaria as previsões do PAM-L2, mas, sim, poderia servir como fator comprovador das previsões de assimilação (desde que, conforme já dito, seja possível encontrar um equilíbrio entre a teoria de base e a metodologia laboratorial que estabelece tais previsões, desafio esse que independe de o contexto ser de AL2 ou ALE).

Sobre a aplicação do PAM-L2 em estudos de treinamento perceptual

Ainda como um fator diferenciador entre os contextos de AL2 e ALE, Best e Tyler (*id. ibid.*) afirmam que “diferentemente de aprendizes de L2 e monolíngues, os aprendizes em um

contexto de ALE têm exposição à língua-alvo, sobretudo, através de instrução formal em um contexto restrito, com pouca, não-sistemática, experiência conversacional com falantes nativos”. Ao considerarmos esse argumento, em princípio poderíamos pensar que estudos de treinamento perceptual em um contexto de LE, de caráter laboratorial, com ampla repetição massiva de *tokens* produzidos por falantes nativos previamente selecionados, poderiam constituir uma solução para o aperfeiçoamento da capacidade perceptual desses aprendizes, de modo que tais estudos laboratoriais pudessem ser sustentados a partir do PAM-L2. Entretanto, tal possibilidade é, de igual modo, negada por Best e Tyler (2007) ao argumentarem que, ainda que os estudos sobre treinamento constituam, também, uma interessante questão de pesquisa, o modelo tampouco se volta para tais experimentos. O interesse dos autores (*op. cit.*, p. 18), ao propor o PAM-L2, reside em “situações comunicativas naturais, que mais amplamente associam a estrutura gramatical e fonológica da L2”, por se basearem em conversações significativas para que se estabeleça o contexto de aprendizado.

No que diz respeito às dúvidas, colocadas por Best e Tyler (2007), acerca da pertinência de concebermos o ambiente de treinamento perceptual como igualmente válido ao efetivo contexto de aquisição de segunda língua, concordamos com os autores que o debate acerca da questão deve ser intensificado. Se, por um lado, ambientes de treinamento podem fornecer oportunidades de exposição ao *input* massivo e bem direcionados ao aspecto linguístico que desejamos aperfeiçoar, por outro, conforme bem apontam os autores, não necessariamente há um ambiente de busca pela comunicação significativa e pelos sentidos – a busca por *affordances*, nesse sentido, não é guiada por uma motivação puramente comunicacional. Ainda assim, cremos que os debates acerca da questão devem levar em consideração um aspecto importante. Pensamos que o fato de que não venha a haver uma motivação comunicacional não implica que não haja uma motivação de satisfação de uma tarefa. Indiscutivelmente, atividades de treinamento perceptual são tarefas cujo sucesso (através do provimento de *feedback*) constituem um objetivo genuíno aos aprendizes. Dessa forma, não se pode negar que há, também, uma busca por *affordances*, ainda que tal busca não seja guiada pelo objetivo comunicacional em si, mas, sim, pelo interesse no grau de acuidade do próprio exercício. Esse interesse, inegavelmente, dependerá do grau de motivação do aprendiz. Discussões que levem em consideração tal fato são pertinentes, para que seja possível levar adiante o debate referente à noção de aprendizado perceptual de Best e Tyler (2007) a esses contextos. De qualquer modo, independentemente das conclusões a serem atingidas, julgamos que pelo menos as previsões de assimilação feitas pelo modelo podem, também, ser mantidas.

Sugerimos um outro aspecto a ser considerado sobre o treinamento perceptual e que diz respeito a uma suposta “vantagem”, para o estabelecimento do processo de aquisição (considerado, à luz dos preceitos de Best e Tyler, de formação de categorias fonológicas da L2). Tal aspecto relaciona-se ao fato de, em um contexto de treinamento, o aprendiz estar exposto a uma massiva quantidade de *input* cuja detecção dos diversos aspectos articulatórios de ordem maior (*higher level*) constitui condição fundamental para o bom cumprimento do objetivo da atividade proposta. Em meio a um efetivo ambiente de comunicação, o estabelecimento do significado, pré-requisito da comunicação, pode ocorrer, inclusive, sem a plena detecção desses aspectos distintivos¹⁸, uma vez que o *input* é rico em diversas informações que podem compensar a não-detecção de articulações distintivas em algumas interações específicas. Seguindo-se essa linha de raciocínio, a detecção das invariantes articulatórias talvez ocorra somente naqueles contextos em que a não-detecção de tais aspectos possa ter influências substanciais na comunicação (o que, considerando-se um ambiente em que há contextualização, constitui casos menos frequentes), ou nos casos em que realmente o aprendiz seja motivado a atentar aos detalhes da forma. Por sua vez, os estímulos de treinamento perceptual tendem a ser descontextualizados (o que aumenta a necessidade de atentar para os aspectos invariantes, para o bom cumprimento da atividade), apresentados em uma grande quantidade de *tokens* e elaborados de forma tal que a sua não detecção não possa ser compensada por outro aspecto, para a boa execução da tarefa¹⁹. Dessa forma, ainda que tal ambiente experimental não constitua uma noção ecológica, e tampouco seja considerada como de percepção direta por Gibson, estudos futuros devem concentrar-se em verificar de que maneira tais contextos podem ou não estar em consonância com as previsões de formação de categorias fonológicas de Best e Tyler (2007). Acreditamos que maiores considerações acerca dessa questão passam, necessariamente, por uma melhor caracterização do que significa a noção de “atenção” à luz do PAM-L2.

¹⁸ Essa possibilidade é, inclusive, reconhecida no artigo de Best e Tyler (2007). Para uma maior discussão a esse respeito, e à necessidade de atenção ao *input*, sugerimos a leitura de Zimmer, Silveira e Alves (2009).

¹⁹ Grande parte das tarefas de treinamento perceptual são baseadas em testes de identificação que, conforme já apontado anteriormente, recorrem a um conhecimento enciclopédico, baseado no sistema alfabético, para o cumprimento da atividade. Ao recordarmos esse fato, questionamos, novamente, se tal ambiente remontaria a uma perspectiva ecológica de aprendizado da percepção. Discussões a esse respeito podem ser desenvolvidas a partir de dois eixos: (a) questionando-se se as previsões de assimilação e aprendizado perceptual do PAM-L2 não poderiam ser considerados pertinentes, também, em contextos “menos ecológicos”; (b) indagando-se sobre o quão realista direta é a resolução não somente de tarefas de percepção, mas, também, do próprio processo de aprendizado perceptual advogado em Best e Tyler (2007).

“Percepção” e “inteligibilidade”: uma conjunção necessária em uma perspectiva ecológica

Finalmente, ainda ao nos referirmos à concepção de aprendizado guiado pela comunicação significativa, característica de uma perspectiva ecológica e defendida explicitamente em Best e Tyler (2007), resta dizer que, em meio a um ambiente considerado ecológico, a percepção de sons constitui um aspecto componente de um construto ainda maior – a inteligibilidade. Falar em comunicação efetiva e estabelecimento de significado implica, em outras palavras, referir-nos a uma fala inteligível, apesar do fato inegável de que há muitas definições diferenciadas para tal construto²⁰. Independentemente da definição a ser adotada, julgamos fundamental considerar os seguintes fatos: (a) a percepção individual dos sons contribui para o estabelecimento da inteligibilidade²¹; (b) apesar do fato expresso em (a), a inteligibilidade constitui um construto maior do que a percepção individual dos sons; assim, ainda que a percepção possa, por muitas vezes, compreender condição fundamental para a fala inteligível, outros aspectos exercem importante papel no processo, de modo que a inteligibilidade seja atingida sem necessariamente a obtenção de índices plenos (100%) de percepção de sons individuais.

Dito isso, dado que o objetivo central da comunicação é a fala inteligível, concluímos que, em meio ao processo de comunicação, a busca de *affordances* não se restringe apenas à unidade gestual, mas que tal busca inclui uma série de fatores, tanto linguísticos quanto os caracterizados como extra-linguísticos²². Dificuldades na percepção podem ser compensadas, em certas instâncias, nas descobertas de *affordances* desses outros fatores. Assim sendo, considerando-se o pano de fundo “ecológico” que sustenta o PAM-L2 e as noções de Best e Tyler (2007), cremos que desafios conceituais futuros interessantes implicarão reflexões teóricas que conjuguem as noções de percepção e inteligibilidade, de modo que, ao mesmo tempo em que se esclareçam as diferenças entre esses dois entes teóricos, seja definida a relação intrínseca entre esses dois construtos, em meio à interação do indivíduo com o ambiente. Acreditamos que essa associação se faz necessária, inegavelmente, a partir de uma abordagem ecológica.

²⁰ Para uma discussão a respeito das diferentes caracterizações do termo “inteligibilidade”, veja-se Becker (2013) e Derwing e Munro (2015).

²¹ Schwartzhaupt (2015) propõe uma caracterização do construto de “inteligibilidade” em LE que compreenda, como parte integrante, a percepção dos sons da LE. Sob a visão do autor, a noção de inteligibilidade depende, inegavelmente, da percepção, mas também é estabelecida através de outros fatores, tais como o contexto da conversação, o ambiente da fala e diferenças individuais dos membros da comunicação.

²² Cabe esclarecer que, neste momento, estamos nos referindo à noção de percepção direta de Fowler (1986, 1996), em oposição à de Gibson (1966, 1979), conforme as diferenças já expressas anteriormente.

Assim, ao termos discutido as implicações de uma concepção estritamente ecológica para uma perspectiva de aquisição como aquela expressa em Best e Tyler (2007), devemos finalizar expondo nosso posicionamento de que, mais do que um debate instaurado a partir de uma visão dicotômica entre ASL x ALE, a pertinência do modelo deve ser vista de uma maneira mais individualizada, centrada no indivíduo. Julgamos que deve ser considerada a própria noção de aquisição de linguagem enquanto desenvolvimento de um sistema adaptativo complexo, que constitui um dos eixos basilares da própria noção do PAM-L2 e que, nos últimos anos, tem recebido grande destaque ao ser defendida por uma série de estudiosos que conjugam estudos psicolinguísticos e aplicados (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; BECKNER *et al.*, 2009; ELLIS, 2011; ELLIS; LARSEN-FREEMAN, 2014). Dessa forma, devemos expressar nossa conclusão de que, mais do que uma visão dicotômica, os indivíduos participantes do processo, bem como o ambiente em que se encontram inseridos, devem ser tomados individualmente em suas realidades e contextos de aprendizagem.

Conclusão

Ao reconhecermos a grande difusão do PAM-L2 (BEST; TYLER, 2007) entre os pesquisadores de aquisição fonético-fonológica de LE/L2, neste trabalho, tivemos a intenção de discutir as teorias de base que sustentam a referida proposta. Após uma exposição dos princípios gerais que servem de sustentação teórica e epistemológica para o modelo, apresentamos uma série de questionamentos e pontos que incitam pesquisas futuras. Tais desafios advêm, a nosso ver, da grande empreitada de conciliar uma teoria ecológica, ambientalista, com procedimentos de laboratório que possibilitem validação das previsões de tal proposta. Consideramos essa empreitada como uma problematização teórica a ser considerada conjuntamente, através da união de força de linguistas, psicólogos cognitivistas e filósofos.

Concluimos que grande parte dos questionamentos referentes ao modelo advêm da necessidade de se estabelecer uma metodologia experimental que, ao mesmo tempo, seja capaz de testar as previsões de assimilação e se mostre coerente com a perspectiva ecológica, realista e direta que guia a proposta de Best e seus colegas. A apresentação dessas questões, conforme já expressei, não teve caráter exaustivo, tampouco de busca de soluções imediatas para o que consideramos uma extensiva problemática; tivemos, sim, a intenção de incitar futuras discussões e investigações que propiciem o desenvolvimento do modelo. Futuros questionamentos teóricos devem dizer respeito à adoção do primitivo gestual para o

Perceptual Assimilation Model, de modo que questionemos acerca de como tal primitivo pode ser “adquirido”, quais os limites de suas bordas, bem como a maneira a partir da qual tal primitivo pode ser pensado, considerando-se os níveis “fonético” e “fonológico” expressos no artigo de 2007.

Esperamos que a discussão aqui apresentada contribua para um entendimento maior, por parte dos pesquisadores da área, acerca das concepções de base que sustentam o modelo, bem como incentivem novas propostas, discussões e pesquisas, de modo a contribuir com o desenvolvimento do PAM-L2.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; SILVA, Adelaide Hercília Pescatori. Implications of a Direct Realist view for PAM-L2: Theoretical and methodological challenges. **Revista do GEL**, v. 13, n. 1, p. 107-131, 2016.

Abstract: In this article, we discuss the theoretical tenets of the direct realist and ecological approach that guide the Perceptual Assimilation Model-L2 (PAM-L2), (BEST, TYLER, 2007), aiming to highlight the core assumptions and the theoretical and methodological challenges deriving from this model. We address the following aspects: (i) the harmony between the theoretical basis employed in PAM-L2 and the performance of laboratory studies; (ii) the explanatory power of the model when dealing with the process of grapho-phonological transfer; (iii) the ecological approach and the debate between ‘Second’ and ‘Foreign’ Language Acquisition; (iv) the use or not of the model in perceptual training studies; (v) the ecological approach and the discussions on ‘speech perception’- and ‘intelligibility’. We believe that the present discussion may raise awareness among L2 researchers about the core theoretical bases which guide this perceptual model.

Keywords: Speech perception; SL/FL Acquisition; Ecological Approach to Perception; Direct Realism.

Referências

ALBUQUERQUE, J. I. A. **Aspectos da percepção da desonorização terminal do inglês por falantes nativos do português brasileiro**. 2012. 213 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

ALVES, U. K.; BARRETO, F. M. O processamento e a produção dos aspectos fonético-fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, R. R.; BLANCO-DUTRA, A. P.; SCHERER, A. P. R.; BARRETO, F. M.; BRISOLARA, F. B.; SANTOS, R. M.; ALVES, U. K. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. 2. ed. rev. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 193-209.

BECKER, M. R. **Inteligibilidade da língua inglesa sob o paradigma de Língua Franca: percepção de discursos de diferentes L1s por brasileiros**. 2013. 260 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

BECKNER, C.; ELLIS, N. C.; BLYTHE, R.; HOLLAND, J.; BYBEE, J.; KE, J.; CHRISTIANSEN, M. H.; LARSEN-FREEMAN, D.; CROFT, W.; SCHOENEMANN, T. Language is a Complex Adaptive System – Position Paper. **Language Learning**, v. 59, supl. 1, p. 1-26, 2009.

BEST, C. T. The emergence of native-like phonological influences in infants: A perceptual assimilation model. In: GOODMAN, J.; NUSBAUM, H. C. **The Development of Speech Perception: the transition from speech sounds to spoken words**. MIT Press, 1994a. p. 167-224

_____. Learning to perceive the sound pattern of English. In: ROVEE-COLLIER, C.; LIPSITT, L. **Advances in Infancy Research**. Ablex, 1994b. p. 217-304.

_____. A direct realist view of cross-language speech perception. In: STRANGE, W. **Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research**. Timonium, MD: York Press, 1995. p. 171-204.

BEST, C. T.; McROBERTS, G. W.; SITHOLE, N. M. Examination of perceptual reorganization for nonnative speech contrasts: Zulu click discrimination by English-speaking adults and infants. **Journal of Experimental Psychology: human perception and performance**, v. 14, n. 3, p. 345-360, 1988.

BEST, C. T.; TYLER, M. D. Nonnative and second-language speech perception: commonalities and complementarities. In: BOHN, O. S.; MUNRO, M. J. **Language Experience in Second Language Speech Learning: In honor of James Emil Fllege**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007. p. 13-34.

BETTONI-TECHIO, M. **Perceptual Training and word-initial /s/-clusters in Brazilian Portuguese/English Interphonology**. 2008. 201 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BOERSMA, P; WEENINK, D. **Praat – Doing Phonetics by Computer**. Disponível em: www.praat.org. 2015.

BROWMAN, C.; GOLDSTEIN, L. Towards an Articulatory Phonology. **Phonology Yearbook**, 3, p. 219-252, 1986.

_____. Articulatory Phonology: an overview. **Phonetica**, 49, p. 155-180, 1992.

BUNDGAARD-NIELSEN, R. L.; BEST, C. T.; TYLER, M. D. Vocabulary size is associated with second-language vowel perception performance in adult learners. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 33, p. 433-461, 2011.

DERWING, T.; MUNRO, M. The interface of teaching and research: what type of pronunciation instruction should L2 learners expect? In: LUCHINI, P. L.; GARCÍA

JURADO, M. A.; ALVES, U. K. **Fonética y Fonología**: articulación entre enseñanza e investigación. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2015.

DIEHL, R. L.; LOTTO, A. J.; HOLT, L. L. Speech Perception. **Annual Review of Psychology**, v. 55, p. 149-179, 2004.

ELLIS, N. The emergence of language as a complex adaptive system. In: SIMPSON, J. (Org.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. London: Routledge/Taylor Francis, 2011. p. 666-679.

ELLIS, N.; LARSEN-FREEMAN, D. Language Emergence: Implications for Applied Linguistics. **Applied Linguistics**, v. 27, n. 4, p. 558-589, 2014.

ESCUADERO, P.; BOERSMA, P. The subset problem in L2 perceptual development: multiple-category assimilation by Dutch learners of Spanish. In: SKARABELA, B.; FISCH, S.; DO, A. (Eds.). **Proceedings of the 26th Annual Boston University Conference on Language Development**, Cascadilla, 2002. p. 208-219.

FLEGE, J. E. Second Language Speech Learning: Theory, findings, and problems. In: STRANGE, W. (Ed.). **Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research**. Timonium, MD: York Press, 1995. p. 233-277.

_____. Assessing constraints on second-language segmental production and perception. In MEYER, A.; SCHILLER, N. (Ed.). **Phonetics and phonology in language comprehension and production: differences and similarities**. Berlin: Mouton, 2003.

FOWLER, C. An event approach to the study of speech perception from a direct-realist perspective. **Journal of Phonetics**, v. 14, p. 3-28, 1986.

_____. Listeners do hear sounds, not tongues. **The Journal of the Acoustical Society of America**, v. 99, n. 3, p. 1730-1741, 1996.

FOWLER, C.; BROWN, J.; MANN, V. Contrast effects do not underlie effects of preceding liquid consonants on stop identification in humans. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and performance**, v. 26, p. 877-888, 2000.

GIBSON, J. J. **The senses considered as perceptual systems**. Boston: Houghton Mifflin, 1966.

_____. **The ecological approach to visual perception**. Psychology Press, 1979.

GIBSON, J. J.; GIBSON, E. J. Perceptual learning: differentiation or enrichment? **Psychological Review**, v. 62, n. 1, p. 32-41, 1955.

GIBSON, E. Exploratory behavior in the development of perceiving, acting, and the acquiring of knowledge. **Annual Review of Psychology**, v. 39, p. 1-42, 1988.

_____. The world is so full of a number of things: on specification and perceptual learning. **Ecological Psychology**, v. 15, n. 4, p. 283-287, 2003.

GOLDSTEIN, L.; FOWLER, C. A. Articulatory Phonology: A Phonology for Public Language Use. In: SCHILLER, N. O.; MEYER, A. E. (Ed.). **Phonetics and Phonology in Language Comprehension and Production**. Mouton de Gruyter, 2003. p. 159-207.

GORDON, I. E. **Theories of visual perception**. Hove: Psychology Press, 2004.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford University Press, 2008.

LIBERMAN, A. M.; COOPER, F. S.; SHANKWEILER, D. P.; STUDDERT-KENNEDY, M. Perception of the speech code. **Psychological Review**, 74, p. 431-461, 1967.

LIBERMAN, A. M.; COOPER, F. S.; SHANKWEILER, D. P.; STUDDERT-KENNEDY, M.; MATTINGLY, I. G. The motor theory of speech perception revised. **Cognition**, v. 21, p. 1-36, 1985.

MACHRY DA SILVA, S. **Aprendizagem fonológica e alofônica em L2: Percepção e produção das vogais médias do português por falantes nativos do espanhol**. 2014. 257 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

McGURK, H.; MacDONALD, J. Hearing lips and seeing voices. **Nature**, v. 264, p. 746-748, 1976.

MUNRO, M. J.; BOHN, O. The study of second language speech learning: A brief overview. In: BOHN, O. S.; MUNRO, N. J. (Ed). **Language experience in Second language Speech Learning**. Amsterdam: John Benjamins, 2007, p. 3-12.

NISHIDA, G. **Sobre teorias de percepção de fala**. 2012. 226 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

_____. As bases acústica e articulatória das teorias de percepção da fala. **Revista do GEL**, v. 11, n. 1, p. 142-167, 2014a.

_____. Primitivos de análise na percepção da fala. In: BRAWERMAN-ALBINI, A.; GOMES, M. L. de C. (Org.). **O jeitinho brasileiro de falar inglês: Pesquisas sobre a pronúncia do inglês por falantes brasileiros**. São Paulo: Pontes, 2014b. p. 49-63.

PEROZZO, R. V. **Percepção de oclusivas não vozeadas sem soltura audível em codas finais do inglês (L2) por brasileiros: o papel da instrução explícita e do contexto fonético-fonológico**. 2013. 193 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RAUBER, A. S.; RATO, A.; KLUGE, D. C.; FIGUEIREDO, M. TP – **Testes de Percepção / Tarefas de Treinamento Perceptual**. Disponível em: www.worken.com.br. 2015.

REIS, M. Percepção de sons de língua estrangeira pelo Modelo de Assimilação Perceptual. **Domínios de Lingu@gem**, v. 5, n. 1, p. 85-109, 2011.

SANTOS, G. R. dos. **Percepção e produção das vogais médias do espanhol por falantes do português brasileiro**. 2014. 170 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2014.

SCHWARTZHAUPT, B. M. **Testing intelligibility in English: the effects of Positive VOT and contextual information in a sentence-transcription task**. 2015. 86 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

STRANGE, W. Automatic Selective Perception (ASP) of first and second language speech: a working model. **Journal of Phonetics**, v. 29, p. 456-466, 2011.

SZOKOLSZKY, A. An interview with Eleanor Gibson. **Ecological Psychology**, v. 15, n. 4, p. 271-281, 2003.

TATHAM, M.; MORTON, K. **A Guide to Speech Production and Perception**. Edinburgh University Press, 2011.

ZIMMER, M. C.; SILVEIRA, R.; ALVES, U. K. **Pronunciation Instruction for Brazilians: Bringing Theory and Practice Together**. Cambridge Scholars Publishing, 2009.

Submetido em 20/10/2015

Aceito em 29/03/2016

***SPLINTERS* SÃO CRUZAMENTOS DE CRUZAMENTOS? REPENSANDO O ESTATUTO DESSE CONSTITUINTE EM PORTUGUÊS**

Carlos Alexandre GONÇALVES¹
Wallace Bezerra de CARVALHO²
Katia Emmerick ANDRADE³

Resumo: Constitui objetivo deste artigo checar, para o português, a validade da proposta de Tomaszewicz (2008), para quem *splinters* não constituem unidades de análise morfológica, sendo, na verdade, cruzamentos de cruzamentos. Para tanto, tomamos por base as análises otimalistas de Gonçalves (2005) e Andrade (2008), sobre cruzamento vocabular, observando em que medida formações mais recentes, com o que vimos chamando de *splinters* (GONÇALVES, 2011; GONÇALVES, 2013; ANDRADE, 2013), conseguem ser bem sucedidas frente ao *ranking* de restrições proposto. Desse modo, procuramos conferir, com dados do português do Brasil, se a ideia de que *splinters* são cruzamentos de cruzamentos de fato se sustenta em nossa língua.

Palavras-chave: Morfologia. Cruzamento. Teoria da Otimalidade. *Splinter*.

Introdução

Casos fronteiros geralmente são de difícil definição e essa situação é ainda mais delicada quando lidamos com questões morfológicas. Por conta disso, existem muitas polêmicas em relação ao estatuto de diversas unidades, o que atinge naturalmente o conceito de *splinter*, tendo em vista que essa classe de formativos só recentemente vem recebendo a devida atenção dos pesquisadores da área.

Bauer (2005, p. 105, grifo nosso) assim se posiciona em relação aos *splinters*: “por *splinter* entendo um fragmento de palavra usado *repetidamente* na formação de novas palavras”. Ao afirmar que *splinters* surgem do processo de *blending* (cruzamento vocabular), Bauer (*op. cit.*, p. 105) ressalta que o emprego que faz do termo “é uma pequena extensão do

¹ Professor Associado da Faculdade de Letras da UFRJ. *E-mail*: carlexandre@bol.com.br

² Graduando em Letras Vernáculas. Bolsista do CNPq. *E-mail*: wallacebcarvalho@gmail.com

³ Professor Adjunto do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ. *E-mail*: kemmericka@hotmail.com

uso encontrado em Adams (1973, p. 142)”. A “pequena extensão” a que se refere o autor é a recorrência de tais partículas. Por isso mesmo, em Bauer (2005), *splinter* deixa de ser concebido apenas como uma porção aleatória de palavras para ser interpretado como uma categoria morfológica com estatuto parecido com o de afixos, já que *splinters* são agora encarados como entidades que podem levar à criação de novos formativos. Essa ideia aparece bem resumida na seguinte definição que Bauer (2004, p. 77) faz para os *splinters* em seu *Glossary of Morphology*:

Splinter é uma parte de uma palavra que, devido a algumas reanálises da estrutura da palavra original, é interpretada como significativa e posteriormente utilizada na criação de novas palavras. Como exemplo familiar, considere a palavra ‘alcoholic’. Em termos morfológicos, esse vocábulo é dividido em ‘alcohol’ e ‘-ic’. Mas essa palavra foi reanalisada como ‘alc-oholic’, e o novo splinter ‘-oholic’ (variavelmente soletrado), em seguida, reocorre em palavras como ‘chocoholic’, ‘spendaholic’ e ‘shopoholic’.

No artigo “Novel words with final combining forms in English. A case for blends in Word formation”, de Tomaszewicz (2008), a autora fornece evidências empíricas contra a existência de *splinters* em inglês. Para tanto, apresenta diferentes tipos de formativos tidos como formas combinatórias finais⁴, para, enfim, (a) focar em um desses elementos (as partículas não morfêmicas, casos típicos de *splinters*) e (b) argumentar contra a sua existência, afirmando que não passam de *blends* de *blends* (cruzamentos de cruzamentos). Por exemplo, para ela, uma forma como “sucolé” (“sacolé feito de suco de fruta natural”) seria um cruzamento de outro cruzamento, “sacolé” (“picolé em forma de saco”). Com o objetivo de negar a relevância da noção de *splinter* para os estudos morfológicos, Tomaszewicz (*op. cit.*) baseia-se na Teoria da Otimalidade (doravante TO) em sua versão de Correspondência *Output-Output* (TC), na linha de Benua (1995) e McCarthy e Prince (1995), mostrando que

⁴ De acordo com Kastovsky (2009, p. 02), a expressão forma combinatória, amplamente utilizada na literatura morfológica das últimas décadas do século passado, veio do *Oxford English Dictionary*. De acordo com o autor, “o termo foi adotado para nomear parte de empréstimos do grego e do latim ou formações do inglês que não se utilizam propriamente de palavras nem são facilmente identificáveis com afixos” (KASTOVSKY, 2009, p. 02). Desse modo, é usualmente empregado para descrever elementos morfológicos de natureza variada (GONÇALVES, 2011, p. 67-68): “a) radicais gregos e latinos que se fixaram numa borda específica da palavra, comportando-se, por isso mesmo, como prefixos (p. ex., ‘tele-’, em ‘telepizza’, ‘telenovela’ e ‘televidas’) ou como sufixos (p. ex., ‘-cracia’, em ‘burrocracia’ e ‘dilmocracia’); b) elementos neoclássicos encontrados em diferentes posições na estrutura da palavra, como ‘antropo’ (‘filantropia’; ‘antropófago’) e ‘fone’ (‘telefone’; ‘fonologia’), denominados de confixos por Martinet (1979), em função da oscilação posicional; c) porções fonológicas oriundas de truncamento (*clipping*), aqui entendido como processo de redução (morfologia subtrativa) em que uma parte não-morfêmica passa a valer pelo todo, a exemplo de ‘expo-’ (‘expo-noivas’, ‘expo-bebê’, ‘expo-filhotes’), truncamento de ‘exposição’; e d) itens morfológicos resultantes de cruzamentos vocabulares, a exemplo de ‘-drasta’ (‘mãedrastra’, ‘sogradrastra’ << ‘madrasta’) e ‘-trocinio’ (‘trotrocínio’, ‘avôtrocinio’ << ‘patrocínio’)”. A autora, portanto, aborda não apenas o que aqui chamamos de *splinter*, mas também outros tipos de partículas bastante diferentes em forma e função.

todas as formações com essas alegadas unidades emergem na hierarquia de restrições que elabora, com base na proposta de Piñeros (2002).

Constitui objetivo deste artigo checar a validade da proposta de Tomaszewicz (2008) para o português. Para tanto, tomamos por base as análises otimalistas de Gonçalves (2005) e Andrade (2008), sobre cruzamento vocabular, observando em que medida formações mais recentes, com o que vimos chamando de *splinters* (GONÇALVES, 2011; GONÇALVES, 2013; ANDRADE, 2014), conseguem ser bem-sucedidas frente ao *ranking* de restrições proposto. Desse modo, procuramos conferir, com dados do português do Brasil, se a ideia de que *splinters* são cruzamentos de cruzamentos (TOMASZEWICZ, 2008) de fato se sustenta em nossa língua. Obviamente, deixamos de lado análises sobre cruzamentos em português que se pautem em outros modelos teóricos, pois, por coerência de análise, seus resultados são outros e nada podem contribuir para o objetivo central deste texto: discutir a noção de *splinter*, sequer referenciada na maioria das abordagens sobre *blends* em nossa língua. Além disso, para traçar um paralelo com a proposta de Tomaszewicz (*op. cit.*), de orientação otimalista, é natural que nos pautemos em outras análises igualmente otimalistas.

Utilizamos, para tanto, não apenas os dados de cruzamentos de Gonçalves (2005) e Andrade (2008), mas, sobretudo, as formações analisadas em Carvalho e Gonçalves (2015), sobre as novas construções cunhadas com as partículas *piri-* e *-guete*, ambas originadas da palavra recém-criada ‘periguete’, “mulher vulgar, trajada com roupas extravagantes”, a exemplo de ‘piricrente’ (“evangélica trajada com roupas não convenientes a um templo religioso”) e ‘vovóguete’ (“vovó que se veste extravagantemente”). Em Carvalho e Gonçalves (*op. cit.*), ressalta-se que, até onde se conhece, essa foi a primeira palavra a dar origem a dois *splinters*. Com base nesses dados, procuramos comprovar que as construções *piri-X* e *X-guete* não constituem cruzamentos de cruzamentos, sendo, antes, produtos do acréscimo dos *splinters* *piri-* e *-guete* nas posições inicial e final, respectivamente, a exemplo de ‘pirigótica’ e ‘coroguete’.

O texto se estrutura da seguinte maneira: na próxima seção, resumimos a proposta de Tomaszewicz (2008), retomando os principais pontos de sua análise. Logo após, destacamos a solução otimalista para o tratamento de cruzamentos vocabulares em português, ressaltando que o conjunto de restrições é praticamente o mesmo usado pela autora. Na sequência, apresentamos os dados que embasam a análise: as formações *piri-X* e *X-guete*. Por fim, concluímos o texto, mostrando se realmente a noção de *splinter* pode ser dispensada, como sugere Tomaszewicz (2008).

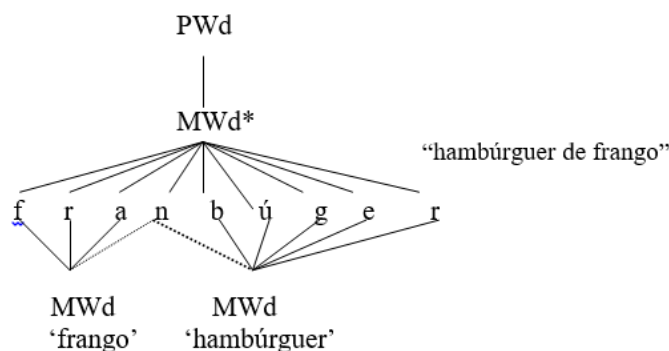
A proposta de Tomaszewicz (2008)

Iniciando seu texto, Tomaszewicz faz uma rápida incursão de como *blends* (cruzamentos vocabulares, doravante CV) são analisados em textos mais antigos que abordam o tema, alegando que tais propostas tratam o fenômeno do CV como uma categoria “altamente imprevisível, sem ou com bem pouca regularidade observável” (TOMASZEWICZ, 2008, p. 363). Logo após, visões mais recentes são apresentadas, com a autora afirmando que essas entendem o fenômeno como “manipulação de constituintes fonológicos como sílabas em cruzamentos polissilábicos” (TOMASZEWICZ, 2008, p. 364) e “segmentos em monossílabos” (TOMASZEWICZ, 2008, p. 364). Por conseguinte, a autora argumenta contra a regra (01) $AB + CD = AD$, considerando-a geral demais e, conseqüentemente, insuficiente, por conta de não se mostrar sensível a uma série de características que vão além da simples sequenciação de constituintes, tais como estrutura silábica e diferentes níveis fonológicos (segmentos, sílabas, pés métricos etc.).

Tomaszewicz elicit, então, que, a partir da TO, alguns autores observam padrões e regularidades de CVs, e que, tendo como intuito dar continuidade aos trabalhos, também lança mão da versão da TO que lida com a abordagem *Output-Output* (Teoria da Correspondência – BENUA, 1995; MCCARTHY; PRINCE, 1995), de modo a analisar agora possíveis motivações e padrões para formas combinatórias finais.

Na primeira seção de seu trabalho, a autora discorre sobre a descrição de CVs pela TO. Dessa maneira, entende essas formações como mistura estrutural de palavras, as palavras-fonte, tendo como resultado uma única palavra que combina o significado de ambas as fontes. Tomaszewicz alega que CVs são estruturalmente próximos de compostos, sendo realizados, porém, em um único domínio fonológico, como uma única palavra prosódica (PWd – *Prosodic Word*). Dessa forma, Tomaszewicz, seguindo Piñeros (2002), estipula que um CV produz uma única palavra prosódica, como ilustrado a seguir, retirado de Gonçalves (2005, p. 3), em que MWd abrevia *Morphological Word* (palavra morfológica), o asterisco representa um constituinte complexo e linhas pontilhadas, elementos compartilhados:

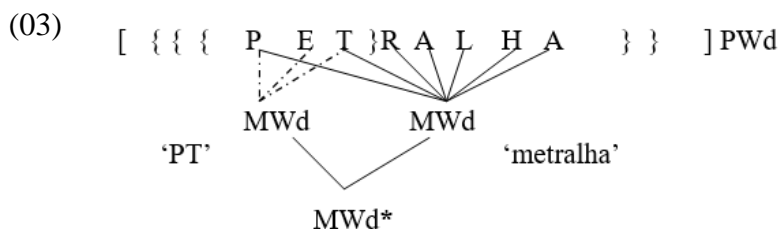
(02)



A seguir, a autora passa a apresentar a estrutura fonológica de CVs. Considera-se que essas palavras complexas são a junção de duas outras em representação fonológica de apenas uma, como em (02). Para que isso aconteça, as duas formas em questão devem possuir segmentos semelhantes, além de as bordas se alinharem com constituintes prosódicos das formas utilizadas no processo. De acordo com a autora, os segmentos compartilhados não precisam ser necessariamente idênticos, mas semelhantes, o que aumenta o alcance de possíveis formações por cruzamento. A representação abaixo mostra que apenas uma das seis margens de palavra morfológica⁵ aparece desalinhada no interior do cruzamento. A fusão da sigla PT (soletrada [pe'te]) com 'metralha'⁶ resulta em 'petralha' ("petista de pouco apreço à ética ou à moralidade pública", definição dada pelo blogueiro Reinaldo Azevedo). Somente a direita da forma de base 'PT' não se encontra alinhada; todas as demais coincidem com a esquerda ou com a direita da palavra prosódica 'petralha', o cruzamento. Nessa representação, { } sinaliza margens de palavra morfológica e [], margens de palavra prosódica. Também aqui, linhas pontilhadas representam correspondências múltiplas. Observe-se que a consoante inicial, apesar de não idêntica, é interpretada como pertencente às duas formas de base, uma vez que a diferença entre /p/ e /m/ é mínima: consiste apenas na ausência vs. presença de nasalidade.

⁵ Cruzamentos apresentam seis margens de palavra morfológica (esquerda e direita das duas formas de base e esquerda e direita da forma resultante) e duas margens de palavra prosódica (esquerda e direita da forma resultante). Em linhas gerais, as margens de palavra morfológica coincidem com as duas margens de palavra prosódica disponíveis para o alinhamento.

⁶ Os irmãos metralha, criação de Walt Disney, são três presidiários que perseguem a fortuna do tio Patinhas para roubá-la. A nova formação alude, portanto, a um possível esquema de corrupção envolvendo o partido.



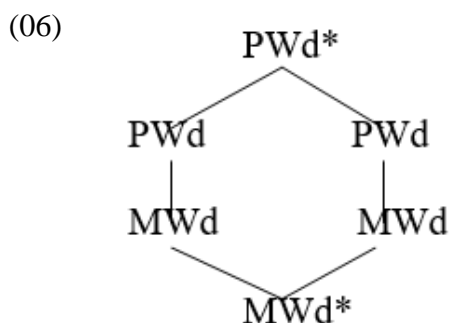
A otimização dos CVs consiste em ter uma única camada de estrutura prosódica que satisfaz a restrição de marcação dominante (04), adaptada de Piñeros (2000, p. 5).

(04) No-PWd*: *No Prosodic Word recursion (não recursividade da palavra prosódica)*: Uma palavra prosódica não pode ser complexa.

Em palavras morfológicamente complexas, tais como compostos e cruzamentos, a restrição em (04) conflita com a restrição relativa à interface fonologia-morfologia em (05), exigindo que um membro da categoria morfológica (MCat), isto é, a Palavra morfológica (MWd), no caso de compostos e CVs, corresponda a somente uma palavra prosódica.

(05) LX = PWd (PRINCE; SMOLENSKY, 1993, p. 45): um lexema equivale a uma palavra prosódica

Cruzamentos satisfazem a restrição dominante em (04) ao custo de violar a restrição em (05). Como NO-PWd* domina LX = PWd, cruzamentos nunca se realizam conforme o esquema abaixo, típico de compostos:



Na segunda seção de seu trabalho, Tomaszewicz discorre sobre formas combinatórias finais. Inicia apresentando a dificuldade em definir tais formas, pois, para ela, essa classe inclui (a) radicais neoclássicos (por exemplo, *-ology, -ography, -naut, -phile*; BAUER, 1998, p. 404-406), (b) consoantes iniciais de novos morfemas presos (por exemplo, *-gate, -ware, -scape*; BAUER, 2001, p. 53) e (c) formas encurtadas (*-(a)holic, -(a)thon, -(o)nomics*; BAUER, 1998, p. 407; WARREN, 1990, p. 129). Alega que as duas primeiras são fonologicamente motivadas, enquanto as em (c), “que podem parecer oriundas de partes recorrentes de cruzamentos (BAUER, 2005, p. 503), são apenas grosseiramente identificáveis,

porque não é possível definir seu tamanho exato, em termos de material segmental” (TOMASZEWICZ, 2008, p. 371).

No nosso entendimento, o problema está na definição do que vem a ser uma forma combinatória, pois essa classe é bastante heterogênea e, por isso mesmo, vem sendo repensada nos últimos tempos. Por exemplo, Kastovsky (2009, p. 43) mostra que essa classe “é como um arenque vermelho em morfologia; cria mais problemas que resolve”. De fato, vincular radicais neoclássicos a partes de palavras não parece uma proposta interessante, pois, sem dúvida alguma, as formas em (a), acima, diferem substancialmente das em (b) e (c), que ganham recorrência e passam a funcionar como morfemas. No caso de (b), a exemplo de *-nejo* e *-guete* (casos paralelos aos do inglês, apresentados pela autora), os sufixos *-ejo* e *-ete* se associam, nesta ordem, à consoante nasal, /n/, que aparece em ‘sertanejo’, e à oclusiva velar /g/, constante de ‘periguete’, e passam a constituir unidade. No caso de (c), a variação de tamanho, como em *-lé*, com apenas uma sílaba, e *-trocínio*, com várias, é, para nós, fruto do cruzamento de onde se desprenderam, o que possibilita a combinação com novas formas, levando a outras de tamanho igualmente variado. No nosso entendimento, a noção de forma combinatória é dispensável, já que inclui unidades bastante diferentes entre si: radicais neoclássicos (caso em (a)) e *splinters* (casos em (b) e (c)).

De modo a fornecer evidências para a não existência de tais formas, a autora oferece, em *corpus*, dados que não apresentam regularidade no que se refere a radicais neoclássicos, uma vez que esses não se apresentam da mesma maneira. A partir dos dados apresentados, a autora alega que muitos são cruzamentos apenas devido à recuperabilidade possível das palavras-fonte. Tomaszewicz (2008, p. 371) sustenta sua análise com os dados abaixo, em que SF abrevia *Source Form* (Forma de Base) e BL, *Blend* (Cruzamento):

(07) war	go(rílla)	pa(thólogy)	S	F1
por(nógraphy)	(tele)(gràm)	(auto) bi(ógraphy)		SF2
<hr/>				
war(nógraphy)	go(rilla)(gram)	(auto)pa(thógraphy)		BL
thug	xero	xero		SF1
de(mócracy)	de(mócracy)	bu(reáucracy)		SF2
<hr/>				
thu(gócracy)	xe(rócracy)	xe(rócracy)		BL

Em relação a esses exemplos, com radicais neoclássicos, a autora afirma o seguinte: “pensando bem, estes últimos devem ser vistos como cruzamentos, apesar de seus sufixos

avôtrocínio, tiotrocínio; (Evidencia-se o agente do patrocínio)

whiskylé, sucolé; (Relaciona-se a ideia de sacolé e seu ingrediente principal)

amigaguete, irmãguete; (Atribuição da característica “piriguete” a alguém)

ovonese, frangonese. (Receita em que se mistura um ingrediente com maionese)

Torna-se notável para a autora a emergência da forma *-(a)holism* em inglês por conta da forma combinatória *-(a)holic*, o que, para ela, também constitui argumento contra a interpretação dessas sequências como partículas independentes. Contudo, a emergência de uma segunda forma relacionada à primeira pode fornecer evidência da categorização de *(a)holic* como forma presa ao levarmos em consideração relações paradigmáticas em um léxico hierárquico, como em Booij (2010). Podemos considerar tal proposta por conta de, pragmaticamente, a tendência a um indivíduo ser $[[X](a)holic]$ faz ele ter necessariamente $[[X](a)holism]$.

Como conclusão de seu trabalho, a autora retoma propostas da TO e sua versão de correspondência (TC). Tomaszewicz alega que a possibilidade de um falante instituir um novo morfema para criar novas palavras simplesmente por vontade própria seria pouco econômica e contra-intuitiva, esquecendo, porém, de (a) considerar, na língua corrente, a alta aplicabilidade das novas partículas e (b) desconsiderar totalmente a contraparte semântica. Além disso, argumenta que a manutenção segmental e prosódica possibilita a utilização cada vez mais comum de cruzamentos, negando, portanto, a existência de *splinters* e postulando, na verdade, a ocorrência de cruzamentos advindos de outros cruzamentos. Na sua análise, formas com *splinters* emergem a partir da mesma demanda de restrições em jogo nos CVs, o que, para ela, constitui forte evidência empírica de que *splinters*, de fato, não existem.

Uma análise otimalista sobre os *blends* em português

A partir dos instrumentos da TO (PRINCE; SMOLENSKY, 1993) e da TC (MCCARTHY; PRINCE, 1995), Piñeros (2002) propõe uma análise da estrutura interna dos cruzamentos vocabulares em língua espanhola, cujo processo de formação, tal qual em português, não recebe tratamento homogêneo por parte dos estudiosos. Tal abordagem é, até onde se conhece, a primeira nessa perspectiva teórica. Assume, com Algeo (1977), a existência de dois tipos de cruzamentos: os *telescopes* e os *portmanteaux*; contudo, não analisa a formação do primeiro tipo, focalizando apenas a estruturação interna dos segundos. Os *telescopes* consistem na junção de duas palavras que aparecem em sequência na cadeia da fala, sendo um o determinado (DM) e outro, o determinante (DT), a exemplo de $[kris.ta'no.la]$

(< [kris.ta.lej.ra] = *cristaleira*, DM + [es.pa.ˈjo.la] = *espanhola*, DT). As palavras resultantes desse padrão são sempre menores que a soma das duas bases. No entanto, podem tanto ser maiores que cada uma das palavras-fonte quanto metricamente idênticas a elas. Os *portmanteaux*⁷ referem-se a um processo em que palavras são combinadas e caracterizadas por relações associativas a partir de propriedades segmentais em comum. Esse ponto de interseção pode ser um morfema e sons/porções fonológicas similares, como, por exemplo, os seguintes *portmanteaux* colhidos em Bogotá, na Colômbia: [lokombja] (< [loko] = *louco* + [kolômbja] = *Colômbia*) e [ladronalds] (< [ladron] = *ladrão* + [makdonalds] = *Mc Donalds*), em que se verifica o compartilhamento de segmentos entre as palavras de base: [ko], no primeiro, e [dron] / [don], no segundo caso.

Em vez de duas palavras seguirem uma ordem sequencial, como as dos membros de uma composição, um *portmanteau* interpõe uma parte de uma das palavras à outra. Como consequência, há subtração de porções segmentais que pertencem exclusivamente a um dos vocábulos. O resultado, então, é a presença da ambimorfemia, verificando-se, portanto, a correspondência de muitos-para-um entre segmentos das formas de base e segmentos do cruzamento vocabular (CV). É o caso de [bru.ˈxé.res] (< [ˈbru.xa] = *bruxa* + [mu.ˈxé.res] = *mulheres*), em que [u] e [x] pertencem às duas palavras matrizes.

Por haver compartilhamento de formas (ambimorfemia), o cruzamento apresenta o mesmo número de sílabas e o padrão acentual de uma das palavras-fonte, mais especificamente aquela que funciona como núcleo. Isso explica o fato de [lo.ˈkom.bja] conservar a pauta acentual de [ko.ˈlom.bja] e não a de [ˈlo.ko]. Desse modo, cruzamentos e compostos diferem porque nestes não se observa nenhuma porção morfológica relacionada a dois morfemas, ou seja, neles não ocorre ambimorfemia.

Também com base na TC, Gonçalves (2005) analisa o CV, distinguindo-o da composição. Refuta, assim, os posicionamentos de Sandmann (1988), que afirma ser o cruzamento um tipo de composição em português, e de Henriques (2007), que entende o fenômeno como um processo de composição e derivação. Da mesma forma que Piñeros (2002) constata para o espanhol, Gonçalves (*op. cit.*) defende haver dois padrões de CV no português do Brasil: (a) um para os casos de impregnação lexical, em que as palavras matrizes apresentam algum tipo de semelhança fônica estrutural (os *portmanteaux*), e (b) outro para os

⁷ Termo utilizado por Piñeros (2002) e Alves (1990) para batizar o processo de formação de novas palavras que não se identifica nem com a composição propriamente dita, nem tampouco com a derivação. Originalmente, o termo *portmanteau* (do francês ‘cabide’) foi introduzido por Hockett (1963) para denominar um morfe que corresponde a dois ou mais morfemas. Daí chamarem de *portmanteaux* os vocábulos cruzados que apresentam segmentos comuns às duas bases.

dessemelhantes estruturalmente, em que as bases são totalmente diferentes do ponto de vista segmental e uma delas (ou ambas) sofre truncamento, ou seja, aparece encurtada no produto (os *telescopes*). Gonçalves (2005, p. 19) destaca ainda que “essa (des)semelhança fônica determinará o ponto de quebra” das palavras matrizes, chamando a atenção para o modo de interpretação dessa semelhança fônica, que deve ser vista não como mera presença de um segmento comum às bases, mas como uma semelhança em termos de posição na estrutura silábica.

Embora CVs e compostos tenham duas palavras servindo de *input* para a formação de uma terceira, o autor, ao analisar a estrutura interna dos primeiros, evidencia diferenças entre eles: (a) CVs participam de uma operação não concatenativa, em que a sucessão de bases pode ser rompida por sobreposições, enquanto compostos são formados por um processo linear, em que a ligação das bases se dá por encadeamento; (b) nos compostos, as bases são potencialmente livres, equivalendo a palavras morfológicas plenas, ao passo que, nos CVs, a combinação de palavras provoca ruptura na ordem linear – uma das bases se realiza simultaneamente com uma parte da outra –, portanto, não se pode afirmar que haja duas palavras morfológicas, pois, mesmo permitindo a recuperabilidade das bases, a integridade não é preservada; (c) para garantir fidelidade às formas de base, CVs exploram a possibilidade de um único segmento do vocábulo resultante da junção corresponder a dois ou mais segmentos das formas de base, ou seja, ser ambimorfêmico, minimizando os efeitos de opacidade no rastreamento das palavras matrizes. Em resumo, o autor considera cruzamentos produtos de um processo econômico que acessa informações fonológicas, como a posição do acento nas palavras tomadas como base, o grau de semelhança fônica e a natureza estrutural da sequência compartilhada entre elas, preservando, com isso, a estrutura prosódica e segmental das bases.

Analisando os *blends* do português do Brasil, com base na TC, Gonçalves (2005), seguindo Piñeros (2002), propõe a utilização das restrições de fidelidade MAX (FB-CV), MAX (FBmin-CV), e HEAD-MAX (FB-BL), a de marcação NOPWd* e a de alinhamento ALIGN (M \leftrightarrow P), definidas abaixo, em (11):

(11) **MAX (FB-BL)**: cada elemento das formas de base deve apresentar um correspondente no CV. Essa restrição desfavorece o apagamento do domínio das duas formas de base (FB) para o domínio do cruzamento vocabular (CV).

MAX (FBmin): cada segmento da menor forma de base apresenta um correspondente no CV. Essa restrição desfavorece o apagamento do domínio da forma de base menor (FBmin) para o domínio do cruzamento vocabular (CV).

HEAD-MAX (FB-BL): todo o segmento da cabeça das formas de base (FB) tem um correspondente no cruzamento (CV), isto é, as sílabas tônicas das bases devem ser preservadas na palavra resultante.

NOPWd*: desfavorece recursividade no domínio da PWd (palavra prosódica), ou seja, *outputs* não podem apresentar nódulos PWD* (palavra prosódica complexa), isto é, mais de um acento lexical.

ALIGN (M \leftrightarrow P): prioriza o alinhamento, margem a margem, das palavras morfológicas (MWd) com a palavra prosódica (PWd); desfavorece, portanto, o desalinhamento das margens da categoria MWd no interior da categoria PWd resultante. Somente na formação de compostos regulares, em que todas as margens de MWd coincidem com as margens de PWd, o alinhamento (M \leftrightarrow P) é plenamente satisfeito.

Veja-se, na reprodução do *tableau*⁸ abaixo, em (12), proposto por Gonçalves (2005, p. 34), a aplicação dessas restrições na construção morfológica, já consagrada pelo uso, de *sacolé*, resultante do cruzamento de *saco* com *picolé*.

⁸ No referido *tableau*, os colchetes demarcam margens de palavras prosódicas e as chaves, de palavras morfológicas.

(12)

[{'saku}] [{'piko'lɛ}]	NO-PWD *	ALIGN (M↔P)	MAX (FB-CV)	MAX (Min)	HEAD-MAX
a. [{"pi.ko}{'sa.ku}]		**	lé		lé!
☞ b. [{"sa.{'co}.'lɛ}]		**	pi		
c. [{"sa}.'lɛ}]		**	coplico	co	
d. [{"saku}] [{"piko'lɛ}]	*!				
e. [{"sa}{'pi.ko.'lɛ}]		**	co	c!o	

De acordo com esse *tableau*, o candidato (d) é sumariamente eliminado da disputa, já que realiza duas palavras prosódicas, sendo, portanto, um candidato ideal para o processo de composição, o que não é o caso. ALIGN (M↔P), que advoga a favor da sobreposição de bases, mesmo que, para isso, seja necessário apagar alguns segmentos, não é capaz de arbitrar, visto todos os candidatos remanescentes apresentarem duas margens de MWd desalinhas no interior do CV. A decisão, então, fica por conta dos restritores mais baixos. A forma (c) é descartada por eliminar mais segmentos, deixando o produto mais opaco. Os três candidatos remanescentes apagam dois segmentos, mas (e) deleta a sílaba átona da menor forma de base, violando, portanto, MAX (FBmin). Pelo *tableau*, observa-se que (b) sagra-se vitorioso, pois satisfaz, melhor que (a), a última restrição da hierarquia HEADMAX, que desfavorece apagamentos em tônicas (a forma em (a) deleta justamente a tônica de ‘picolé’). Nas palavras de Gonçalves (2005, p. 33), o efeito da ambimorfemia, na formação de CVs, “[...] pode ser confirmado pela alta produtividade do padrão de formação que prioriza o compartilhamento de porções fonológicas. [...] Dessa maneira, constituem formações mais isoladas ‘brasiguaió’ e ‘portunhol’, casos de fusão lexical sem acesso à ambimorfemia”. (GONÇALVES, 2005, p. 33).

A hierarquia NO-PWd* >> ALIGN (M↔P) >> MAX(FB-CV) >> MAX (FBmin) >> HEAD-MAX foi revista por Andrade (2008) por conta de a maioria dos dados projetar uma palavra prosódica com pé idêntico ao da palavra morfológica mais longa na borda direita, como ocorre nos seguintes exemplos:

- (13) ovonese, petralha, aborrescente
apertamento, boilarina, rouberto

Dessa maneira, Andrade (2008) incluiu na hierarquia uma restrição que contempla a escansão e a direcionalidade do pé métrico nuclear. Para dar conta disso, propôs o restritor ALIGN D- Σ (FBmax), D- Σ (BL), formulado abaixo, em (14), obedecendo ao esquema de criação de restrições de Alinhamento Generalizado (ALIGN) postulado por McCarthy & Prince (1995), no qual as restrições demandam que bordas e constituintes devam coincidir. Os tipos de constituintes que podem ser alinhados incluem tanto os de categoria prosódica – mora (μ), sílaba (σ), pé (Σ) e palavra prosódica (ω) –, quanto os de categoria gramatical – afixo, raiz, radical e palavra morfológica.

- (14) **ALIGN, D- Σ (FBmax), D- Σ (BL)**: a borda direita do cruzamento é alinhada com o pé nuclear⁹ da maior forma de base, ou seja, a palavra resultante deve apresentar o mesmo pé nuclear da base maior. A identidade diz respeito à estrutura silábica e aos segmentos constituintes.

O efeito dessa restrição, novidade da análise de Andrade (2008) em relação aos trabalhos de Gonçalves (2005) e Piñeros (2002), é estabelecer pés nucleares iterativos entre a maior palavra morfológica do *input* e a palavra prosódica projetada, o que pode ser observado no *tableau* em (16), abaixo, para a escolha do *output* ótimo do cruzamento *ovonese* (< “ovo” + “maionese”). Observe-se que a nova restrição dá conta da ordem das formas no interior do cruzamento:

- (15)

<i>/'ovU/ + /maio'nɛzI/</i>	NO-PWd*	ALIGN (M\leftrightarrowP)	MAX (min)	MAX (FB-)	ALIGN, D-Σ
a. [{{o.v{ <u>o</u> }. 'nɛ.zi}}] \rightarrow		**		mai	
b. [{{o.vo}. {'nɛ.zi}}]		**		maio!	*
c. [{{may.{' <u>o</u> }.vu}}]		**		nɛzI!	*
d. [{{{ 'o.vu}}>{{ 'may.o}}]	*!	**		nɛzI!	*
e. [{{may.o. 'nɛ}. {vu}}]		**	o!	zIo	*
f. [{{may.o. 'n}{o.vu}}]		**		ɛzI	*!

⁹ A restrição focaliza apenas o pé nuclear das palavras referidas, ou seja, aquele que projeta o acento lexical.

Verifica-se nesse *tableau* que o candidato (d) é imediatamente excluído em NOPWd*, por projetar um nó na PWd resultante: MWd₁ conserva o acento da forma menor, já que aplica a regra de neutralização na postônica final, e MWd₂, devido à presença de uma sílaba pesada /mai/, adquire tonicidade e forma PWd independente. ALIGN (M↔P) não é capaz de arbitrar porque todos os candidatos em disputa apresentam duas margens desalinhadas no interior da PWd. O concorrente (e) é banido em MAX (FBmin-BL), por deletar o segmento /o/ da forma mínima. A disputa, então, toma corpo em MAX (FB-BL), que elimina (b) e (c), visto ambos apagarem quatro segmentos da maior forma de base, um a mais que os candidatos (a) e (e), deixando a decisão para ALIGN D-Σ, que, por sua vez, descarta (e), um sério candidato em termos de estrutura, por não apresentar um pé à direita coincidente segmental e prosodicamente com o pé da palavra-matriz mais longa, ‘maionese’.

Resumindo, cruzamentos emergem a partir da satisfação à restrição de marcação NOPWd*, que advoga contra a recursividade de acento na palavra prosódica projetada no cruzamento, e à de alinhamento, ALIGN (M↔P), que milita a favor de alinhamentos perfeitos entre palavras morfológicas e prosódicas. Essas duas demandas desempenham papel preponderante na emergência de cruzamentos porque, juntas, impedem a formação de uma palavra prosódica complexa, já que, para preservar duas palavras morfológicas sob um único acento lexical, as formas ótimas lançam mão da sobreposição de bases. A interposição das bases na borda esquerda/direita da única palavra prosódica projetada garante o melhor alinhamento.

Consequentemente, quanto menos margens ficarem desalinhadas, mais segmentos poderão ser compartilhados, minimizando, desse modo, apagamentos desnecessários. Na fusão de duas bases, encurtamentos sempre ocorrem. Desse modo, a melhor acessibilidade ao *input* é garantida por meio da preservação das bases mais curtas, que tendem a se realizar plenamente na maioria dos cruzamentos, em função da exigência imposta por MAXmin.

Andrade (2008) observa, ainda, que muitos cruzamentos preservam o pé métrico nuclear da maior forma de base, o que levou à inclusão de outra restrição de alinhamento na hierarquia, ALIGN D-Σ (FBmax). Essa restrição, além de favorecer o estabelecimento de pés iterativos entre as palavras morfológicas e a prosódica, concorre para a formação de cruzamentos em que a disposição das palavras matrizes se dê o mais adequadamente possível, uma vez que uma das características dos cruzamentos é que a ordem das bases não determina a posição da cabeça lexical; antes, é determinada pela manutenção do pé nuclear da forma mais longa, o que garante o melhor acesso às duas formas de base: a mais curta, pela

preservação de seus segmentos, e a mais longa, pela manutenção de seu acento na forma final.

Piri- e -guete: um estudo de caso

Em “Sobre piri e guetes: análise morfológica das construções cunhadas a partir de splinters de ‘periguete” (CARVALHO; GONÇALVES, 2015), os autores lidam com os possíveis *splinters piri-* e *-guete*, descritos por eles como formas que têm origem na palavra *periguete*. Focando no comportamento das duas formas, percebem que atuam tanto em construções em que figuram como formas presas quanto como formas livres. Exemplos de formas livres aparecem em (16), a seguir:

- (16) a. Sua piriguete, seu grupinho é cheio de **piris** metidas!!
(<http://ask.fm/KaylaAlvess/answer/3881863354>)
- b. “eu serei a piriguete mais guete das **guetes...**”
(<http://orkut.google.com/c44799741-t6046ebbdb708731a.html>)
- c. Piri, piri, piri
Ex-guete, ex-guete, ex-guete
Piri, piri, piri
Ex-guete, ex-guete, ex-guete
Tá tão santinha, mas não via hora de soltar a piriguete
(Música intitulada “Ex-guete”, do Forró Pegado)

Primeiramente, Carvalho e Gonçalves (*op. cit.*) debruçam-se na origem da palavra-fonte, *periguete*, e tentam, dessa maneira, descrever sua origem. Baseiam-se em Cândido (2013) para descrever processos que deram origem a tal forma. Para a autora, a palavra *periguete* forma-se a partir da adjunção do sufixo *-ete* à base *perig-* (atuante em formações como *perigo* e *perigosa*). Para Cândido (2013), o sufixo *-ete*, por sua vez, tem origem na palavra francesa monomorfêmica *vedete*, que, por conta de relações metafóricas com o grupo de dançarinas do apresentador Chacrinha, chamadas de ‘chacretes’, promove o surgimento de um novo sufixo que atribui às bases a ideia de *dançarinas de X* ou *fãs de X*.

Quando do conhecimento de novas formações complexas com os dois ditos *splinters* (*piri-* e *-guete*), os autores observam que os formativos selecionam palavras do gênero feminino ou comuns-de-dois, predominantemente substantivos (17) e mais esporadicamente adjetivos (18):

- (17) piriamiga pirichefe pirivizinha piricriança
irmãguete vovóguete primaguete mãeguete

- (18) pirisona piripirinha piripobre
amigaguete pobreguete sexyguete

Interessante notar a série de testes feitos de modo a controlar a produção de acento lexical nas construções estudadas. Primeiramente, diferentes textos contendo sentenças com os formativos foram formulados pelos autores para que, durante as entrevistas, fossem lidos pelos entrevistados. Após a leitura, eles respondiam perguntas sobre os textos, a fim de que fosse possível a produção espontânea das construções, e, dessa maneira, checar se eram produzidos como palavras fonológicas independentes ou não. O grupo amostral foi constituído de 20 falantes de ambos os sexos, com curso superior completo ou cursando e com Ensino Médio completo ou no último ano de estudo. Foi analisado o *splinter piri-* em suas formas presa e livre, enquanto *guete* teve apenas sua forma livre analisada. De modo a avançar com o trabalho, analisamos, neste artigo, nos mesmos moldes de Carvalho e Gonçalves (2015), produções em que o *splinter -guete* constitui forma presa. A seguir, são reproduzidos os textos utilizados pelos autores nas entrevistas.

Na Igreja, todos julgavam ela, pensavam que ela não devia ser daquele jeito. “Ela não devia estar aqui”, diziam eles, “Piricrente”, era como eles chamavam ela. Depois de tudo o que eles tinham passado, ela ainda tinha coragem de agir daquela forma e fingir que nada acontecia, tinha coragem de ser aquela pirisona. Até que no final, expulsaram ela de lá.

Pirigótica, assim Renata era chamada. Falavam que ela não se encaixava em nenhuma tribo. Estava sempre de preto, mas não eram vestidos longos, nem botas e nem coletes. Ela gostava mesmo de ‘baby-look’ e shortinho curto. Na verdade, ela se sentia uma pirigata.

Foi uma confusão danada. Começou quando chamaram de pirivizinha, e depois de piripobre. Ela já quase não aguentava mais, era muita humilhação. Todo dia alguém jogava alguma piada, tentava diminuir ela. Quando a confusão finalmente acabou ela se afirmou: “E qual o problema? Sou isso tudo e mais, sou pirigostosa”.

Ela tinha raiva daquela piri. Odiava aquela menina com todas as forças. A piri sempre reclamava dela para todo mundo, falava mal dela. Não existia uma boa relação entre elas.

“Guete, vem cá” – Joana chamou a amiga. Ela se referia à amiga sempre assim, era a forma carinhosa de elas se chamarem, não tinha outra palavra, era ‘Guete’.

Os autores chegaram à conclusão de que *-guete* (forma presa) continua mantendo a pauta acentual que exhibe na palavra-fonte, com acento lexical na sílaba à esquerda, constituindo um troqueu (* .). Já *piri-* (forma presa) ganha pauta acentual própria e variável, a

depende da posição do acento na palavra seguinte. Quando realizado como forma livre, possui pauta acentual diferente, sendo categoricamente produzido como oxítono, com acento em [ri], formando, assim, um iambo (. *): [pi.'ri].

Enfim, *splinters* são cruzamentos de cruzamentos?

Se, na proposta de Tomaszewicz (2008), *splinters*, na verdade, são cruzamentos de cruzamentos, a hierarquia proposta para os cruzamentos vocabulares do português, resenhada na seção 3, deve garantir a emergência das construções tanto como *piri-* quanto com *-guete*, descritas na seção 4. Vejamos se isso de fato acontece analisando algumas das construções de nosso *corpus*. Começamos com ‘vovoguete’, uma das mais conhecidas:

(19)



<https://www.google.com.br/search?q=vovoguete+imagem&tbm>. Acesso em: 24 dez. 2015

Assumimos, na seção 3, seguindo Piñeros (2002), que NO-PWd* e ALIGN(MP) são as restrições mais altas da hierarquia porque sua satisfação permite que cruzamentos se realizem sob um único acento e deixem apenas uma margem de MWd desalinhada. Em relação aos fatores que determinam haver fronteira de PWd em português, tomamos por base as características a seguir, adaptadas de Vigário (2002): (a) pausa sensível entre os pés constituintes; (b) alongamento interssilábico; (c) alteração nos padrões de alternância rítmica, geralmente ocasionada por colisões acentuais (*clashes*); (d) encontro de vogais ou consoantes que produz efeito acústico desagradável; (e) abertura de vogais médias na posição pretônica; (f) neutralização de átonas postônicas finais; (g) presença de determinados padrões estruturais de constituição silábica que tendem a atrair o acento, como, por exemplo, sílabas pesadas, constituídas de vogais e ditongos nasais, encontrados apenas na borda direita da palavra; e (h) presença de morfemas portadores de acento próprio, como a maioria dos prefixos e os sufixos *-mente*, *-zinho* e *-íssimo*.

Assim sendo, a forma que emerge, quase sempre realizada com duas vogais abertas nas sílabas iniciais, e grafada com acento agudo na segunda vogal, tanto na figura acima quanto em outras ocorrências encontradas na *Internet*, perde para a rival com vogal fechada já na primeira restrição da hierarquia¹⁰:

(20)

/vo'vɔ/ + /pEri'gɛtI/	NO-PWd*	ALIGN (M↔P)
a. [{{vo.vo}}{'gɛ.tʃi}] ↗		**
b. [{{'vɔvɔ}}][{'gɛ.tʃi}] ☹	*!	**

Como se vê, a hierarquia seleciona o candidato incorreto, pois a forma que emerge se realiza numa palavra prosódica independente, o que se evidencia não apenas pela abertura da média posterior, como também pela retração acentual, ocasionada pela colisão da sílaba acentuada de 'vovó' (final) com a sílaba acentuada de 'guete' (inicial). O símbolo ☹ indica que o vencedor é preterido pelo falso ganhador. Outros dados do *corpus* também ficam mal resolvidos nessa análise porque a forma à esquerda constitui palavra prosódica independente:

(21) **Velhaguete**: a forma 'velha' preserva a abertura da média pretônica, o que sinaliza a manutenção do acento e a realização do todo sob duas palavras prosódicas. O mesmo acontece com 'sexyguete';

Mãeguete: a forma 'mãe' apresenta ditongo nasal, estrutura só tolerada em final de palavra prosódica;

Crenteguete: a primeira PWd realiza a vogal final como [ɪ], promovendo o alçamento da postônica final e o consequente acionamento da regra de neutralização. O mesmo raciocínio vale para 'pobreguete', esta última com abertura adicional na média pretônica;

Irmãguete: por haver *clash*, há retração acentual em 'irmã', fazendo com que a primeira sílaba passe a dominante e a segunda, a dominada (['iymẽ'gɛtʃi]').

Em todos esses casos, ocorre violação à restrição mais importante da hierarquia: NOPWd*, o que inviabiliza tratar essas construções como cruzamentos de cruzamentos, já que não se comportam como cruzamentos prototípicos. Vejamos, a seguir, a situação de

¹⁰ Os *tableaux* utilizados na análise apresentam as seguintes convenções: (a) os colchetes demarcam os limites da PWd; (b) as chaves demarcam os limites da MWd₁ e da MWd₂ no interior da PWd; (c) o ponto demarca as fronteiras silábicas da MWd*; (d) os *inputs* aparecem representados fonologicamente e os *outputs*, foneticamente; (e) segmentos ambimorfêmicos aparecem em negrito e estão sublinhados

‘coroquete’, também bastante usual, tanto na fala quanto em ambiente de *Internet*, uma vez que foi cunhada pelo conhecido apresentador Sílvio Santos (SBT):

(22) O que é coroqueete que o Silvio Santos fala tanto?

É uma palavra que ele inventou, é tipo uma mistura de Piriquete com coroa (velha).

Ai ele inventou = Coroqueete

<https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20140316190634AAPWueA>.

Acesso em: 24 dez. 2015

A forma que de fato emerge na língua é preterida por outra mais transparente, em que toda palavra ‘coroa’ aparece no interior do cruzamento. Nesse caso, a decisão cabe às restrições mais baixas, uma vez que NOPWd* e ALIGN (M↔P) são satisfeitas:

(23)

/ko'roa/ + /pEri'gɛʃI/	NO- PWd*	ALIGN (M↔P)	MAX (min)	MAX (FB-CV)
a. [{{ko.row.wa}.'gɛ.ʃi}] [☹]		**		pE.ri
b. [{{ko.ro}.'gɛ.ʃi}] [☺]		**	*!	a / pE.ri

A forma que de fato se realiza na língua perde a vogal final de ‘coroa’ para ficar metricamente mais próxima da palavra de base mais longa, respeitando o número de sílabas de ‘periquete’ (quatro) até porque explora a identidade do tepe na segunda sílaba, uma vez que esse segmento é compartilhado pelas duas bases. No entanto, viola MAX-min e é nesse momento da avaliação que perde para a rival que não constitui forma em uso.

Se admitirmos a ambimorfemia de [r], no intuito de tentar emergir a forma (b) na avaliação por ALIGN (M↔P), ainda assim haveria duas margens desalinhadas, como vê na representação [{{ko.{'ro}.'gɛ.ʃi}}]. Nesse caso, para salvar esse candidato, teríamos de fazer uso de várias correspondências não idênticas, associando [k] com [p] e [o] com [i] duas vezes, o que não parece descrever com naturalidade a formação. Mais uma vez, temos um perdedor não selecionado pelo *ranking* proposto.

A situação é um pouco mais delicada quando analisamos os dados *piri-X*. Nesse caso, há sistemática violação ao restritor que milita em favor do alinhamento da borda direita do cruzamento com o pé nuclear da maior forma de base (nesse caso, ‘periquete’), ainda que essa demanda seja a mais baixa da hierarquia. Observando o *tableau* a seguir, com a análise de ‘pirigótica’, em que o vencedor correto é selecionado, podemos admitir que a escolha da *piri-*,

em detrimento de *-guete*, constitua estratégia para satisfazer as demandas mais altas, NOPWd* e MAXmin:

(24)

/ˈgɔ.ti.ka/ + /pEriˈgɛʃɪ/	NO-PWd*	ALIGN (M↔P)	MAX (min)	MAX (FB-CV)
a. [{{'gɔ.ʃi.ka}}][{'gɛ.ʃi}}]	*!	**		pEri
b. [{{go.ʃi}.{'gɛ.ʃi}}]		**	ga!	ga / gɛ.ʃi
c. [{{pi.ri}{'gɔ.ʃi.ka}}] ⇨		**		gɛ.ʃi
d. [{{pi.'ri}}[{'gɔ.ʃi.ka}}]	*!	**		
e. [{{pi.ri}{'gɔ.ʃi}}]		**	ka!	

Observe que o rival em (d), praticamente idêntico a (c), acentua a sílaba final de *piri-* e é eliminado de pronto, com o agravante de apresentar colisão acentual, o que não está em jogo na avaliação (constituiria uma violação à restrição NOCLASH). Poderíamos nos questionar se, de fato, há apenas um acento na forma vencedora ou se, na verdade, o acento da forma livre ‘piri’, tal como vimos na seção 4, é deslocado para a sílaba imediatamente anterior, como alternativa para resolver o *clash*: [{{'pi.ri}}[{'gɔ.ʃi.ka}}]. Observamos alternância rítmica nos seguintes casos, em que a sílaba dominante de ‘piri’ está em negrito, tanto quanto a tônica da segunda MWd:

(25) **piricri**ança **pirig**ostosa **pirifun**keira **piripir**anha
pirigorda **pirig**ata **pirigr**inga **pirip**unk

A audição atenta dos dados possibilitou observar que, na grande maioria das formações com *piri-*, ocorrem três características importantes para o reconhecimento de fronteira de palavra prosódica: (i) pausa sensível entre os pés constituintes, (ii) alongamento interssilábico e, em consequência, (c) alteração nos padrões de alternância rítmica, ocasionada por colisões acentuais (*clashes*). Em ‘piripirinha’, por exemplo, os falantes tendem a alongar o segundo [i], estabelecendo, com isso, uma fronteira entre os pés métricos da palavra complexa e essa tendência se repete nas demais formações em que a segunda sílaba do *splinter* é a mais forte.

No caso de ‘pirigringa’, uma pausa separa os dois pés, o mesmo acontecendo com os demais casos em que a primeira sílaba de *piri-* é a dominante. Desse modo, a representação [{{pi.ri}{'gɔ.ʃi.ka}}] não é inteiramente adequada, pois a sílaba inicial porta acento, criando

domínio fonológico próprio e promovendo o isomorfismo entre PWd e MWd: [{{'pi.ri}}][{{'gɔ.fɨ.ka}}]. Além disso, a maioria das formas *piri-X* é grande demais para se realizar sob um único acento:

- (26) pirifunkeira pirigostosa pirigótica pirilésbica piripagodeira pirivizinha
pirireligiosa pirirokeira piripirinha pirivagabunda

Assumimos, então, que as formas *piri-X* sistematicamente violam a condição mais alta da hierarquia e, com isso, não passam pelo *ranking*, sendo preteridas por outras que não se realizam na língua. Desse modo, das duas, uma: ou a hierarquia não está correta ou essas construções não são cruzamentos de cruzamentos, como preconiza Tomaszewicz (2008), sendo, na verdade formações cunhadas a partir de unidades morfológicas chamadas *splinters*. Na nossa opinião, essa segunda opção parece a mais acertada.

Considerações finais

Neste artigo, focalizamos a projeção de sequências não-morfêmicas à condição de *splinters*, defendendo, ao contrário de Tomaszewicz (2008), a relevância dessa unidade morfológica no português do Brasil. Para argumentar ainda mais em favor de nossa proposta, consideremos a palavra ‘paitrocínio’, utilizada na seguinte manchete publicada no *site* do Globo Esporte, em 08/10/2015:

- (27) “Paitrocínio” de mais de R\$ 90 mil leva brasileiro a inédita vaga olímpica

Rafael Andrade mal podia acreditar que um sonho de 20 anos enfim se tornava realidade. Na quinta-feira, ele se tornou o **primeiro brasileiro a se classificar para a disputa da ginástica de trampolim de uma edição de Olimpíadas**. O goiano de 29 anos começou a colher os frutos de muita dedicação, dele e de seus pais. No caminho para ser o melhor brasileiro no Mundial de Odense e ficar com a única vaga de país-sede da modalidade para os Jogos do Rio de Janeiro 2016, Rafael teve de adiar os planos de montar um consultório odontológico e contou com um “paitrocínio” de mais de R\$ 90 mil para bancar 15 meses de preparação na Europa. (<http://globoesporte.globo.com/trampolim-acrobatico/noticia/2015/11/paitrocínio-de-mais-de-r-90-mil-leva-brasileiro-ineditaa.html>. Acesso em: 02 fev. 2016)

É provável que quem cunhou essa palavra, já bastante consagrada pelo uso, tenha se aproveitado da semelhança da sílaba ‘pa’ com a palavra ‘pai’, explorando o aludido recurso da ambimorfemia, ao fundir as duas bases na margem esquerda do cruzamento. Com isso, o restante da construção morfológica original, a sequência *-trocínio*, acabou sendo tomada por

um formativo com o significado de “financiamento, subvencionamento”. Consequentemente, a troca de parte de uma palavra por outra, mantendo o restante inalterado, criou condições eficazes para (a) desencadear novas associações e, com isso, (b) formar séries de palavras com igual significado.

Como mostra Gonçalves (2011), as palavras em (28), a seguir, originaram-se do cruzamento vocabular ‘patrocínio’ e, “por analogia, é possível especificar qualquer agente financiador do patrocínio pela substituição da sequência à esquerda, o que leva *-trocínio* a funcionar como *splinter* e a participar de um esquema de formação de palavras” (GONÇALVES, 2011, p. 81) como (29), a seguir¹¹:

(28) CAPEStrocínio BOBstrocínio
 mãetrocínio avôtrocinio
 irmãotrocínio autotrocínio

(29) $[S_i - \text{trocínio}]S_j \leftrightarrow \{\text{SUBVENCIONAMENTO POR SEM}_i\}S_j$

A recorrência de *-trocínio* e a utilização de formas transparentes na primeira posição (nesse caso, a de radical) cria condições ótimas para o isolamento das partes, o que atua em consonância com os princípios 1, 2 e 5, propostos por Nida (1949, p. 45), para a identificação de morfemas, explicitados em (30), a seguir. Observe-se que o princípio 5 faz referência direta à questão da descontinuidade morfológica:

(30) Princípio 1 – “as divisões devem moldar-se às relações significativas”;
 Princípio 2 – “as divisões são feitas na base da substituição de unidades”;
 Princípio 5 – “entre uma divisão em constituintes imediatos contínuos e outra em constituintes imediatos descontínuos, a preferência deve ser dada à primeira análise”.

Portanto, formas outrora caracterizadas pelo entranhamento de duas bases podem, com a fixação de um padrão, adquirir condições ótimas para a isolabilidade das partes, o que nos autoriza a reivindicar o estatuto de morfema não apenas para sequências como *piri-* e *-guete*, aqui analisadas com mais vagar, mas também para *-trocínio*, *-drasta*, *caipi-*, *-nejo* e tantas outras, que se tornaram recorrentes após a popularização dos cruzamentos de que participaram.

¹¹ A notação aqui utilizada é, em essência, a proposta por Booij (2010). SEM representa o significado do constituinte relevante. A seta dupla expressa que há correspondências entre (partes de) a representação formal e a semântica, expressa pela co-indexação (as letras i e j , subscritas). A representação à esquerda da seta dupla é a especificação formal dos substantivos (S) terminados em *-trocínio*. A representação à direita é do polo significado, sempre representado entre chaves e em maiúsculas.

GONÇALVES, Carlos Alexandre; CARVALHO; Wallace Bezerra de; ANDRADE, Katia Emmerick. Are splinters “blends formed by blends”? Rethinking the rules of this constituent in portuguese language. **Revista do GEL**, v. 13, n. 1, p. 132-156, 2016.

Abstract: Our goal in this paper is to check, for Brazilian Portuguese (BP), the validity of the Tomaszewicz’s proposal (2008), for whom splinters do not constitute units of morphological analysis; but they are actually “blends formed by blends”. To do so, we based on the optimistic analysis of Gonçalves (2005) and Andrade (2008) about lexical blending noting how new formations, with what we have been calling splinters (GONÇALVES, 2011; GONÇALVES, 2013; ANDRADE, 2014) can be successful in the ranking of imitations proposed. Therefore, we sought to check, with Brazilian Portuguese data, if the idea that splinters are blends formed by blends is actually supported in our language.

Keywords: Morphology. Lexical Blending. Optimality Theory. Splinter.

Referências

ADAMS, V. **An introduction to modern English word-formation**. English Language Series 7. London: Longman, 1973.

ALVES, I. M. **Neologismo: criação lexical**. São Paulo: Ática, 1990.

ANDRADE, K. E. **Proposta de continuum composição-derivação para o português do Brasil**. 2013. 163 f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

_____. **Uma análise otimalista unificada para mesclas lexicais do português do Brasil**. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BAUER, L. **A Glossary of Morphology**. Washington: Georgetown Univ. Press, 2004.

_____. The borderline between derivation and compounding. In: DRESSLER, W. *et al.* (ed.). **Morphology and its demarcations**. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005. p. 79-93.

BENUA, L. Identify effects in morphological truncation. In: BECKMAN, J. (ed.). **Papers in Optimality Theory**, 18 (1), p. 77-136, 1995.

BOOIJ, G. **Construction Morphology**. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010.

CÂNDIDO, B. F. **Formações X-ete no português do Brasil: uma análise construcional**. 2013. 76 f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013

CARVALHO, W. B.; GONÇALVES, C. A. V. "Sobre piris e guetes": análise morfológica das construções cunhadas a partir de splinters de "perigete". **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 12, n. 4, p. 930-944, out./dez. 2015.

GONÇALVES, C. A. V. Blends lexicais em português: não-concatenatividade e correspondência. **Veredas** (UFJF), Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 16-35, 2005.

_____. Paitrocínio, tecno-macumba, maridoteca: o comportamento das formas combinatórias no português do Brasil. **Revista da ABRALIN**, Curitiba, v. 10 (2), p. 67-90, jul./dez. 2011.

_____. Na sextaneja com a caipifruta da mãedrastra: o estatuto morfológico dos splinters no português brasileiro contemporâneo. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. esp., n. 13, p. 139-158, 2013.

HENRIQUES, C. C. **Morfologia**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

KASTOVSKY, D. Astronaut, astrology, astrophysics: about combining forms, classical compounds and affixoids. In: MCCONCHIE, R. W. *et alii.* (eds.). **Selected Proceedings of the 2008 Symposium on New Approaches in English Historical Lexis** (HEL-LEX 2). Somerville: Cascadilla Proceedings Project, p. 1-13, 2009.

MCCARTHY, J.; PRINCE, A. **Faithfulness and reduplicative identity**. Rutgers: Rutgers University, 1995.

NIDA, E. A. **Morphology the descriptive analysis of words**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1949.

PIÑEROS, C. E. **The creation of portmanteaus in the extragrammatical morphology of spanish**. Iowa: University of Iowa, 2002.

PRINCE, A.; SMOLENSKY, P. **Optimality Theory**: constraint interaction in generative grammar. Rutgers University / University of Colorado: New Brunswick, 1993.

SANDMANN, A. J. **Formação de palavras no português brasileiro contemporâneo**. Curitiba: Scientia et labor; Ícone, 1988.

TOMASZEWICZ, E. Novel words with final combining forms in English: a case for blends in word formation. **Poznań Studies in Contemporary Linguistics**, 44(3), p. 363-378, 2008.

VIGÁRIO, M. **Prosodic word in european portuguese**. Coimbra: Almedina, 2002.

Submetido em 02/02/2016

Aceito em 25/04/2016

A QUARTA CAPA DE LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS À LUZ DA TEORIA DE GÊNEROS DISCURSIVOS DA ESCOLA DE SIDNEY

Renato Caixeta SILVA¹

Resumo: Neste trabalho, apresenta-se a análise do gênero quarta capa de livros didáticos de inglês com base nas ideias sobre gênero da Escola de Sidney, considerando-o como parte do contexto cultural escolar e comercial. Apresentam-se, primeiramente, os referenciais teóricos dessa Escola e, nesta linha, a ideia de gênero como uma atividade linguística e social organizada em estágios e voltada a objetivos, que tem uma configuração contextual e elementos com propósitos inerentes. Além disso, é feita uma análise linguístico-discursiva de aspectos ideacionais e interpessoais de dois exemplares do gênero, com base na proposta de Martin e Rose (2003 e 2007), evidenciando que o livro didático de inglês é representado, nesse gênero, como agente importante nos processos de ensino e aprendizagem. Por fim, argumenta-se sobre a implicação deste trabalho para cursos de formação de professores.

Palavras-chave: Gênero. Quarta capa. Livro didático de inglês. Escola de Sidney.

Introdução

Não parecem ser muitos os trabalhos acadêmicos referentes ao gênero discursivo quarta capa. Algumas tentativas de descrevê-lo existem como os trabalhos de Cristóvão (2007) e o de Marchezan e Motta-Roth (2009), ambos lidando com quartas capas de livros não didáticos. O trabalho de Cristóvão não apenas descreve o gênero com base no Interacionismo sociodiscursivo, mas também propõe o uso e a confecção de sequências didáticas para que tal gênero seja incorporado ao grupo de outros gêneros a serem usados em aulas de inglês. Já o trabalho de Marchezan e Motta-Roth (2009) descreve a quarta capa de livros acadêmicos na visão bakhtiniana, enfatizando sua constituição, sua recepção e seu funcionamento como gênero estável. Em suma, esses trabalhos mostram que a quarta capa pode ser entendida como um

¹ Professor titular área de Letras (Inglês) no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). *E-mail:* rencaixe@yahoo.com.br

gênero específico, independente da visão teórica utilizada para se estudá-la, e ainda pode ser instrumento utilizado no ensino.

O presente trabalho tem como objetivo analisar o gênero quarta capa de livros didáticos de inglês à luz da visão sobre gêneros discursivos preconizada pela Escola de Sidney. Dois pontos, então, o diferenciam dos trabalhos mencionados anteriormente: a visão teórica e o gênero em si, sendo que aqui são analisados exemplares de um gênero pertencente às esferas escolar e comercial – quartas capas de livros didáticos de inglês.

Para se alcançar o objetivo proposto, primeiramente será apresentada a teoria de gêneros com os princípios da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY, 2007; EGGINS; MARTIN, 1996; MARTIN, 1997; MARTIN; ROSE, 2006; VIAN JR; LIMA-LOPES, 2005). Em seguida, busca-se caracterizar o gênero a ser analisado com base em autores que já tenham feito análise de textos dessa natureza (BHATIA, 2004, por exemplo) embora não necessariamente de livros didáticos de inglês. Também se esquematiza uma possível estrutura do gênero em questão tomando como base as ideias e análises apresentadas por Eggins e Martin (1996), Vian Jr e Lima-Lopes (2005). A análise linguístico-discursiva de duas quartas capas é baseada nos sistemas discursivos de avaliatividade (do inglês *appraisal*) e ideação (do inglês *ideation*), conforme Martin e Rose (2003), também Martin e Rose (2007). Por fim, argumenta-se sobre a importância da conscientização sobre tal gênero por parte de docentes em geral, os quais são responsáveis pela seleção de livros didáticos, no caso, de inglês.

É importante ressaltar alguns pontos que justificam este trabalho e a maneira como é organizado. Em primeiro lugar, textos de quartas capas de livros em geral, e em especial de livros didáticos, apresentam descrição e uma avaliação do material em questão, daí a consideração das ideias referentes à ideação e avaliatividade descritas mais adiante. Além disso, textos exemplares desse gênero podem ser referências para a escolha de materiais de ensino de língua (JOHNSON *et al.*, 2008; SILVA, 2010), e torna-se interessante então que tal gênero seja descrito para uma melhor compreensão a seu respeito. Por fim, é importante frisar que o livro didático de inglês é entendido como um elemento do cotidiano social, com importância pedagógica, política, econômica e cultural (SILVA, 2012). Portanto, este artigo trata não de elementos do livro didático ou metodologias e abordagens veiculadas, mas sobre um dos gêneros que fazem parte de sua composição, já que o livro didático em si pode ser considerado um macrogênero (MARTIN; ROSE, 2006), isto é, um gênero que se constitui de vários outros gêneros, como defendido por Silva (2012).

A abordagem de gêneros da Escola de Sidney

Os estudos de gêneros discursivos, atualmente, estão vinculados a várias tradições teóricas, como por exemplo, a Sociorretórica, a Sociossemiótica, o Interacionismo Sociodiscursivo. Embora distintas em seus pressupostos e contextos de surgimento, essas tradições não se excluem e, em vários trabalhos, autores pesquisadores de diferentes tradições podem ser mencionados. Aqui, mais especificamente, será considerada a tradição australiana (Escola de Sidney) de estudos de gêneros, e assume-se, como Johns (2002), que essas tradições têm princípios em comum: a construção social de textos; a determinação, pelo contexto e a comunidade, do propósito e da função do texto; a distinção de valores entre os textos feita pela comunidade; a determinação de convenções de operacionalização dos gêneros e a consequente imposição de restrições; a regulação de conteúdo pela comunidade; a consideração da língua e de elementos linguísticos em conjunto com propósitos retóricos, e daí o entendimento de que as escolhas linguísticas não estão imunes a tais propósitos; e, finalmente, o papel de ideologias na condução de gêneros em contextos educacionais.

De acordo com os adeptos da Linguística Sistêmico-Funcional, a língua é um sistema no qual são feitas escolhas para a produção de significados (NEVES, 2004). O interesse reside no uso da língua em contexto social, e assume-se que, ao usar a língua, o indivíduo produz (ou negocia) significados, influenciado pelas características (ou variáveis) deste contexto mais imediato de uso da língua, ou contexto de registro (HALLIDAY; HASAN, 1989). Acredita-se que o uso das formas linguísticas está condicionado pelo campo do discurso (o conteúdo), pelas relações entre participantes, e pelo modo (canal de comunicação da mensagem) (HASAN, 1989). Da mesma forma que o contexto molda o uso da língua, esta também exerce sua influência naquele, havendo uma relação mútua (MARTIN, 1997).

São consideradas três metafunções da linguagem, que podem ser entendidas como os usos que se faz da linguagem: metafunção ideacional (representar experiências externas e internas do mundo circundante), metafunção interpessoal (estabelecer relações entre os usuários da língua), e a metafunção textual (organizar a mensagem, do ponto de vista linguístico, para com ela agir no mundo).

Para adeptos dessa teoria, há um paralelo entre as metafunções e as variáveis de contexto de registro (MARTIN, 1997), estando a metafunção ideacional voltada para o campo, a metafunção interpessoal ligada às relações, e a metafunção textual relacionada ao modo.

Ainda, para Martin (1997), o contexto social também é estratificado, estando dividido em contexto de registro e contexto de cultura. Neste, mais abrangente e em maior nível de

abstração, encontra-se o gênero que, por sua vez, é definido como processo social estratificado (em estágios), orientado para objetivos e, através desse processo, os sujeitos (também sociais) organizam suas vidas (MARTIN, 1997). A teoria de gêneros sugere o desdobramento de textos com funções diferentes na cultura, a partir de formas distintas, organizando-se por estágios ou passos (EGGINS; MARTIN, 1996). Trata-se de uma relação probabilística (e não determinista) que prevê alternativas inerentes na relação dialógica entre língua e contexto. Nessa perspectiva, gênero é definido como uma atividade social realizada pela linguagem, organizada em estágios, com orientação a propósitos, em que os usuários de uma língua se engajam como membros de uma cultura de modo a organizarem suas vidas (EGGINS, 1994; MARTIN, 1997).

Para Martin, a correlação direta entre as metafunções da linguagem e as variáveis do contexto de registro mostra que os significados são construídos de maneira que uma modificação num nível afetará todos os outros (VIAN JR; LIMA-LOPES, 2005). Isso significa que “escolhas no nível do contexto de cultura (gênero) refletir-se-ão nas escolhas no nível situacional (registro); tais escolhas, por sua vez, serão materializadas pela linguagem, uma vez que gênero e registro são conceitos abstratos” (VIAN JR; LIMA-LOPES, 2005, p. 35). O registro, então, é o ponto de partida para o estudo de um gênero, pois é ele que traz elementos específicos da situação em que determinado gênero ocorre, a denominada configuração contextual (HASAN, 1989).

Sendo produzidos no contexto de cultura, gêneros discursivos surgem ou se modificam dependendo das atividades sociais ocorridas naquele contexto. Assim, na cultura educacional (HALLIDAY, 2007[1991]), há as atividades de anunciar e apresentar materiais didáticos (no caso aqui, o livro didático de inglês), o que é próprio de quem os produz (autores e editores, principalmente), o que gera os gêneros anúncios de catálogos, quartas capas e apresentações em manuais do professor. Esses textos serão lidos pelos professores, pois conhecer tais materiais é uma de suas atividades na cultura de ensinar.

Assim, pode-se pensar, como Martin e Rose (2006), que a cultura é um sistema de gêneros, pois eles são, em última instância, o que fazemos com a linguagem para atingir determinados objetivos. São as várias atividades humanas que, segundo Bakhtin (2003), à medida que são exercidas pelos seres humanos, esses produzem gêneros que são, muitas vezes, próprios de cada área (cotidiana, publicística, educacional, jornalística, acadêmica, religiosa, dentre outras).

Para se descrever o gênero, então, nessa perspectiva, é necessário pensar na sua configuração contextual, isto é, nas variáveis de campo, relações e modo inerentes ao contexto de realização desse gênero. Por isso, parece pertinente considerar a proposta de análise

discursiva de Martin e Rose (2003) para se ter noção de significados ideacionais, interpessoais e textuais expressos no gênero quarta capa. Também é preciso considerar, como Hasan (1989) que um gênero possui elementos mais ou menos típicos, e também que nem todos os elementos estarão presentes em todos os exemplares de um gênero, ou numa mesma ordem.

A proposta de análise discursiva de Martin e Rose (2003)

Martin e Rose (2003) levam em conta essa ideia de gênero e sua proposta de análise do discurso envolve os significados além do nível da sentença, ou seja, a denominada semântica do discurso, e a ideia de que um texto é produzido interativamente na relação entre os interlocutores. Os autores acreditam que as metafunções se entrecruzam no uso da linguagem, e mesmo sendo analisadas separadamente por questões didáticas, ocorrem de maneira conjunta. Martin (1997) ressalta o fato de um recurso discursivo de cunho ideacional, por exemplo, poder estar relacionado, em outro contexto específico, a relações interpessoais. É interessante, então, levar em conta o conceito de topologia, ou seja, questões de proximidade entre os textos analisados e as categorias de análise.

Os sistemas discursivos apresentados pelos autores estão ligados às metafunções e são caracterizados a seguir:

a) avaliatividade (do inglês *appraisal*): refere-se às atitudes negociadas num texto, sentimentos e valores construídos entre os participantes interlocutores. São significados interpessoais que revelam a natureza interativa do discurso.

b) ideação (do inglês *ideation*): relaciona-se às atividades executadas, e como são descritas ou classificadas pelos participantes. O foco está no conteúdo, portanto.

c) conjunção (do inglês *conjunction*): também um tipo ideacional de significação, refere-se às conexões estabelecidas entre as atividades, reformulando, adicionando, sequenciando, explicando. Conexões lógicas do tipo temporal, causal ou outras são formuladas.

d) identificação (do inglês *identification*): refere-se à introdução dos participantes (pessoas, lugares ou coisas) no discurso e sua manutenção. Trata-se de recursos textuais relacionados à forma como o discurso faz sentido ao receptor.

e) periodicidade (do inglês *periodicity*): é o fluxo da informação, envolvendo “camadas” de previsão e de consolidação dos significados. São também tipos textuais de significação.

Para cada um desses sistemas, são apresentados recursos de significação que permitem análises de textos em mais de uma perspectiva, às vezes. Para os autores, esses recursos de

análises textuais (também caracterizados como ferramentas) podem ser usados para vários propósitos. Acredita-se, aqui, que tais recursos podem nortear a análise de textos de divulgação e apresentação de livros didáticos produzidos e veiculados por autores e/ou editores.

Neste trabalho, em especial, apenas as categorias de avaliatividade e ideação são consideradas, as quais parecem servir à análise proposta. São estas as metafunções (interpessoal e ideacional) que representam os aspectos significativos do uso da linguagem: representar (falar sobre) o mundo circundante e agir sobre o interlocutor (NEVES, 2004). Também não são consideradas, aqui, as subcategorias apresentadas pelos autores por questões de espaço e natureza do presente trabalho. Os parágrafos seguintes referem-se aos sistemas de avaliatividade e ideação.

Para Martin e Rose (2003), avaliatividade é um sistema de construção de significados interpessoais, ou seja, as atitudes negociadas num texto, a força dessas atitudes e suas origens. Tais atitudes referem-se à avaliação das coisas (apreciação), ao caráter das pessoas (julgamento) e a sentimentos expressos (afeto). Para os autores, existem recursos na língua para expressar essas atitudes de afeto, julgamento ou apreciação, além de recursos para graduá-las e para atribuí-las a certas fontes / sujeitos engajados no discurso. Dentro da categoria “atitude”, usa-se o termo *afeto* para se referir à expressão de sentimentos, o termo *julgamento* para avaliar caráter, e *apreciação* para se referir ao valor atribuído às coisas. A expressão de atitude, de gradação e engajamento acontece ao mesmo tempo, mas para expressar atitude há três formas, usadas uma de cada vez.

Com relação à ideação, Martin e Rose (2003) dizem que o foco está no conteúdo do discurso e, portanto, descrevem-se as atividades presentes no discurso para mostrar como se classificam e são compostas. Para os autores, não é a realidade pré-existente traduzida em palavras, mas há uma construção da experiência de realidade enquanto discurso e, para tanto, contribuem as orações num texto verbal e os elementos dentro das orações. Os elementos básicos da significação ideacional são os participantes das atividades, os processos, as descrições destes e as circunstâncias em que ocorrem tais processos. Numa análise, o que se procura é estabelecer de quem ou de que se fala, o que é dito a respeito, como é quem ou o que sobre o qual se diz algo, e, por fim, em que circunstâncias ocorre a atividade de que esse alguém ou alguma coisa participa. Os processos, por sua vez, são categorizados em três grandes categorias: fazer, dizer e sentir, e ser. O fazer representa as ações materiais, o dizer e o sentir (considerados juntos) indicam que há uma projeção de outro processo, e o ser focaliza a identificação, a existência, as características, a composição ou a classificação / pertencimento a um grupo.

O gênero quarta capa de livro didático de inglês: uma possível caracterização

Para Johns (1997), o livro-texto (que se assemelha e às vezes se iguala ao livro didático de inglês como língua estrangeira), como todo gênero, é motivado por várias forças, sendo uma delas o possível leitor-alvo. A autora assume que os editores direcionam esforços na elaboração de uma capa que seja de fácil apreensão para o aluno (consumidor usuário final), mas na verdade tais esforços têm como meta os professores (profissionais também consumidores). São estes que avaliam os livros, que recorrem a textos de apresentações de livros, recomendam ou não a adoção de um material. Assim, os autores e os editores (mais estes do que aqueles) estabelecem um diálogo mais direcionado ao professor do que ao aluno. O mesmo parece ser válido na consideração de livros didáticos de inglês como língua estrangeira.

O texto da quarta capa de um livro, em geral, é composto por uma menção ao título na forma de manchete, uma descrição ainda que breve do(s) conteúdo(s) e das características da obra em questão, e é impresso como um anúncio encomendado, havendo um endossamento do livro (BHATIA, 2004). Para Bhatia (2004), esse é um gênero com algumas características contextuais, e no entendimento a partir da visão aqui adotada, de modo geral, textos de quarta capas constituem um gênero pois fazem parte das culturas editorial-comercial e escolar, encerrando a atividade de se divulgar livros por esse canal impresso – o próprio livro. Mas, ao considerar quartas capas de livros didáticos de inglês como língua estrangeira, é preciso ter em conta o contexto de registro, mais específico, que determina certos conteúdos a estarem contidos ali, relações interpessoais estabelecidas com professores de inglês, os conhecimentos relacionados à área de ensino de inglês, e comuns aos escritores do texto e seus leitores sobre a área, e o canal que interfere em tudo isso, ou seja, a quarta capa do próprio material. Isso se materializa, em termos linguísticos, nas escolhas lexicais e gramaticais feitas pelos escritores de tais textos.

Entende-se, neste trabalho, que as quartas capas de livros didáticos (de quaisquer áreas) são um gênero dada a importância do livro didático de modo geral na cultura educacional e na cultura comercial (SOUZA, 1996; SILVA, 2012). Dentro deste grupo está a quarta capa do livro didático de inglês como língua estrangeira, que tem um contexto específico envolvendo (i) um determinado campo – o ensino do idioma inglês, as abordagens e metodologias de ensino, outros aspectos relacionados ao ensinar e aprender, como autonomia e afetividade, habilidades e tipos de atividades; (ii) relações estabelecidas com um público alvo objetivando promoção de venda – os professores de língua inglesa que dominam ou compreendem os termos específicos da área, responsáveis pela escolha de um livro idealmente o mais adequado ao seu contexto de

ensino; e, por fim, (iii) o modo, ou como a mensagem se realiza, pois a quarta capa em si, o papel, é o canal de veiculação desse texto promocional convencionalmente escrito por editores (BHATIA, 2004), ou representantes da firma editorial, ainda que esta firma seja representada pelo próprio autor do livro.

A leitura de duas quartas capas de livros didáticos estrangeiros para ensino de inglês em nível avançado revela alguns pontos em comum, embora organizados em sequências diferentes, em *layouts* distintos. Podem ser tomados como elementos desse gênero em questão:

- identificação do livro, que pode ser em forma de título ou manchete, ou destacando o título do livro ao longo do texto com fontes em itálico ou negrito ou em outra cor;
- estabelecimento do campo do saber a que o livro didático se refere: no caso das quartas capas em questão, o ensino de inglês para alunos avançados;
- menção e descrição do público-alvo a que o livro em questão se destina (alunos avançados com xx horas de estudo, ou prestes a se preparar para exames);
- descrição breve de conteúdo e/ou metodologia encontrados no livro: menção aos tipos de atividades, ao enfoque e à integração das habilidades;
- menção aos outros elementos do pacote em que esse livro está inserido: *resource pack*, CD, cassete, *teacher's book*, *workbook*, DVD;
- estabelecimento de número de horas previstas para cumprimento do conteúdo;
- nome da editora em destaque;
- credencial ISBN, o que confere legitimação ao livro anunciado.

Em termos linguísticos, espera-se encontrar um texto organizado de maneira concisa, em que imperam caracterizadores de sentido positivo, dado o objetivo de apresentar / divulgar o livro que carrega junto esse “anúncio”. Em função do espaço reduzido para o texto (seu tamanho não pode exceder uma página) ressaltam-se as nominalizações ali contidas, o que também se relaciona com a formalidade do texto escrito.

A análise de duas quartas capas de livros didáticos de inglês como língua estrangeira

Nesta seção, são apresentadas as duas quartas capas consideradas para este trabalho, e procura-se mostrar os elementos do gênero acima mencionados. São os livros *Inside Out* (Ed. Macmillan) e *Advance your English* (Ed. Cambridge), ambos direcionados a alunos de nível avançado de inglês, produzidos na Inglaterra, com características distintas. Enquanto o primeiro livro é um volume pertencente a uma coleção de livros / níveis que variam do *elementary* ao

advanced; o segundo é um material único, considerado mais conciso, que não prevê como requisito o conteúdo de um material específico.

Percebe-se que, nos dois exemplos utilizados aqui, todos os elementos aludidos podem ser encontrados, às vezes variando a posição na página, a colocação em forma nominalizada ou não, em destaque ou não.

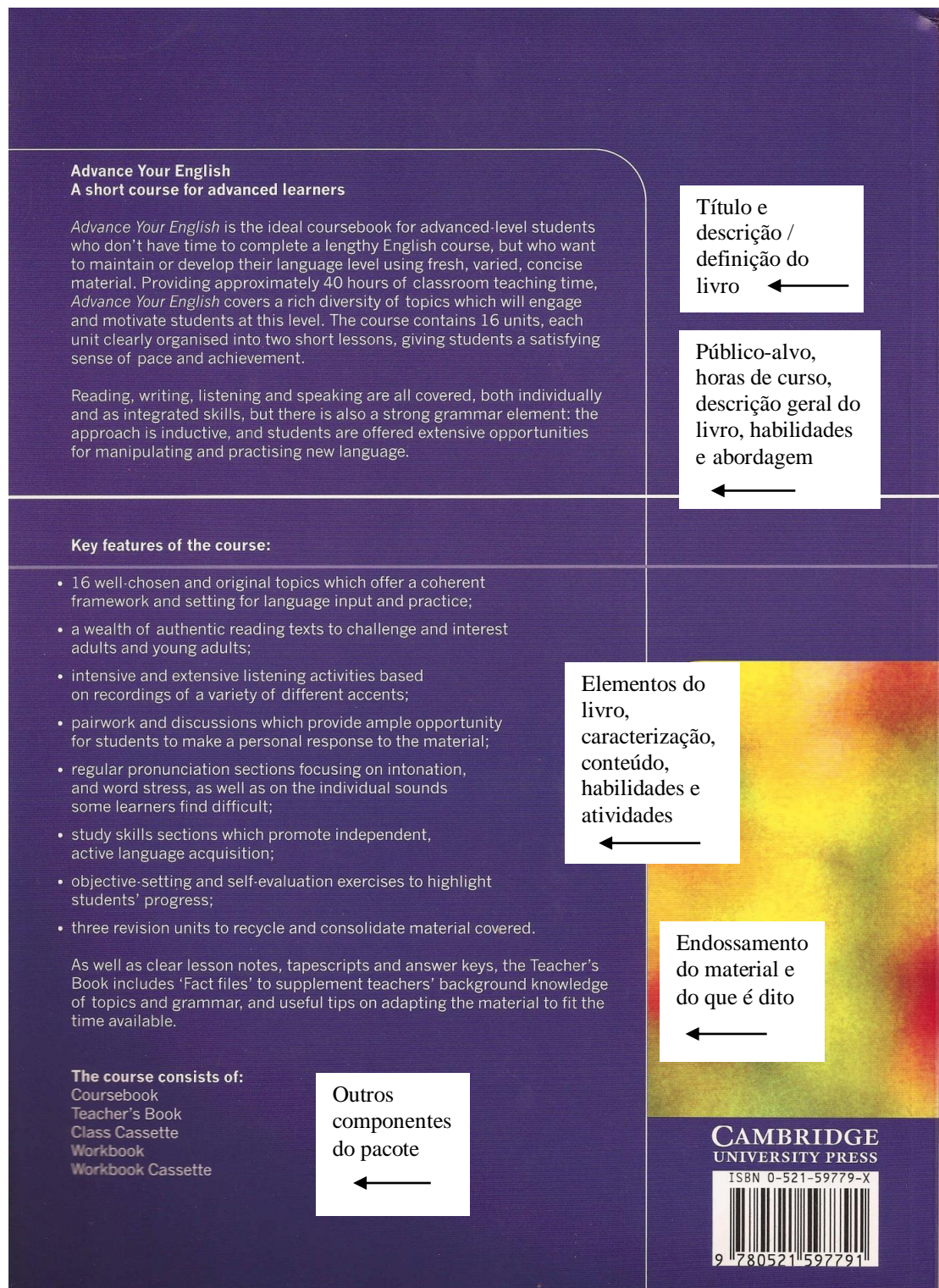
Com base na definição de gênero aqui adotada, são considerados na análise os estágios a que um gênero se divide, orientados para determinados objetivos. Primeiramente, apresentar o material, destacando o seu título (nome e identidade), em seguida, estabelecer o campo do conhecimento e o público-alvo do livro (alunos avançados de inglês como língua estrangeira), depois, descrever abordagem, metodologia, conteúdo, atividades e habilidades a serem encontradas (o que aquele produto oferece e que o aluno consumidor poderá usufruir), mostrar e informar que tal livro tem uma proposta a ser cumprida em x horas, o que delimita em que contexto de ensino poderá ser adotado pelo professor leitor daquele texto. Verificam-se, também, endossamento do que é dito através de menção a páginas em que se encontram os elementos descritos ou à possibilidade de encontrar ajuda no manual do professor, além do nome da editora, firma responsável pela comercialização (determinando o representante a ser contatado, por exemplo), e do código de ISBN e de barras que legitimam o material. Parece pertinente dizer que esses elementos podem ser os elementos obrigatórios desse gênero, mas apenas uma análise que contemple mais exemplares desse gênero poderá trazer a certeza de tal asserção. Tais elementos podem ser visualizados nas Figuras 1 e 2 a seguir.

As tabelas apresentadas na sequência mostram um detalhamento do texto contido nas quartas capas aqui tomadas em conta, e são baseadas nas ideias sobre avaliatividade (Tabelas 1 e 2) e ideação (Tabelas 3 e 4) de Martin e Rose (2003, 2007).

Figura 1 – Quarta capa de *Inside Out Advanced*, Editora Macmillan



Figura 2 – Quarta capa *Advance your English*, Editora Cambridge University Press



↑
Nome da Editora, ISBN, código de barra

Tabela 1 – Categorias de avaliatividade observadas na quarta capa de *Inside Out Advanced*

Atitude			Gradação	Engajamento / Fonte
Afeto	Julgamento	Apreciação		
		<i>Creative Grammar work;</i> <i>Easy-to-use exercises;</i> <i>Real-life communicative skills;</i> <i>Clear summaries;</i> <i>Challenging speaking activities;</i> <i>Contextualized lexis;</i> <i>Bigger and better active vocabulary;</i> <i>Accessible and entertaining texts;</i> <i>Realistic listening and reading;</i> <i>Integrated writing syllabus;</i> ...	<i>Rich selection;</i> <i>Tests for every unit;</i> <i>(Worksheets) all linked to the student's book</i>	<i>To see an example of... Classroom tested ... by various writers in the UK and abroad... ...tried and tested... ...video material based on...</i>

Tabela 2 – Categorias de avaliatividade observadas na quarta capa de *Advance your English*

Atitude			Amplificação	Fonte
Afeto	Julgamento	Apreciação		
<i>Satisfying sense of pace and achievement</i>	<i>The ideal coursebook for students who don't have time... who want to maintain or develop their language level...</i>	<i>Short course;</i> <i>Fresh, varied, concise material;</i> <i>Extensive opportunities;</i> <i>Individually and integrated skills;</i> <i>Original topics;</i> <i>Coherent framework;</i> <i>Authentic texts;</i> <i>Regular pronunciation sections;</i> <i>Intensive and extensive listening activities;</i> <i>Independent active language acquisition;</i>	<i>A rich diversity of topics</i> <i>Clearly organized (each unit)</i> <i>(Skills) area all covered...</i> <i>A strong grammar element;</i> <i>Well-chosen;</i> <i>A wealth of ample opportunity ...</i>	<i>Based on recordings of a variety of different accents;</i> <i>Some teachers find difficult;</i>

As Tabelas 1 e 2 mostram que os produtores desses textos apresentam a seus interlocutores, os professores, uma apreciação sempre positiva do livro didático, o que está de acordo com o objetivo do gênero quarta capa de livros didáticos. Isso significa que é estabelecida uma relação com o interlocutor de maneira que ele possa ter credibilidade e confiança no livro didático, evidenciadas também pelas fontes das informações e das apreciações ali veiculadas. As atitudes são confiáveis porque as atividades já foram testadas em sala de aula, o livro ou parte do pacote em que ele está inserido foi escrito por vários autores e, além disso, são considerados diferentes sotaques da língua. A gradação das atitudes também se faz sempre de maneira positiva, enfatizando as apreciações feitas por pessoas que têm o maior interesse no fato de o livro em questão ser adotado, ou seja, seu autor ou editor. Quanto às atitudes, evita-se julgamento ou expressões de afeto. Quando aparecem expressões de afeto (Tabela 2), essas se relacionam ao afeto a ser produzido ou tido pelo aluno, não por parte de quem escreve o texto. Tenta-se evitar, talvez, uma subjetividade, dando mais ênfase àquilo que pode ser visível ao se observar o livro e seus elementos, o que é expresso pelas apreciações.

A seguir, considera-se o aspecto ideacional, apresentando uma análise em nível macro, tendo em mente apenas os participantes e os tipos de processos em que estão envolvidos ao longo do texto. Para melhor visualização dos aspectos ideacionais, seguem duas tabelas:

Tabela 3 – Categorias de ideação observadas na quarta capa do livro *Inside Out*, Editora Macmillan

Participante	Processo (formas de participação)						
	Fazer	Significar dizer/sentir	Ser				
			Qualidade	Classe	Partes	Identidade	Existência
<i>Inside Out</i>	<i>Provides 90 hours' teaching material</i>					<i>Classroom tested English course designed to develop...</i>	
<i>Grammar Work</i>			<i>Creative</i>				
<i>Learners</i>	<i>Organize and develop knowledge...</i>						
<i>Exercises</i>	<i>Put rules into practices...</i>		<i>Easy-to-use</i>				
<i>Summaries</i>	<i>Back up grammar work</i>		<i>Clear</i>				
<i>Choices</i>	<i>Encourage learners</i>				<i>Within tasks</i>		

Participante	Processo (formas de participação)						
Speaking tasks	Focus on learners' own experiences and opinions		Challenging		A Series of Structured planning time is built into...	Personalized	
Learners	Take charge of interactions						
Planning time	Improve fluency and accuracy						
Lexis / lexical items	Showing how words...		Contextualized		Words and phrases		
Words and phrases	Function Collocate						
Focus exercises	Highlight and recycle lexis Help learners						
Learners	Build...vocabulary						
Vocabulary (built by learners)			Bigger Better active				
Reading and Listening						Realistic	
Selection of texts			Rich, accessible, entertaining	Cartoons, poetry, letters...			
Listenings				Conversations, interviews, songs...		By original artists	
Workbook							Includes integrated writing syllabus
Teacher's book							Features photocopiable tests ...
Resource Pack							37 tried and tested photocopiable worksheets ...
Student's book						Written by various teachers in the UK and abroad	
Video						Over an hour, based on ...	

Tabela 4 – Categorias de ideação observadas na quarta capa do livro *Advance your English*, Cambridge University Press

Participante	Processo (formas de participação)						
	Fazer	Significar dizer/sentir	Ser				
			Qualidade	Classe	Partes	Identidade	Existência
<i>Advance your English</i>						<i>short course ideal ...</i>	
<i>Students</i>				<i>Advance level who don't have time ...</i>			
<i>Material</i>	<i>Provides 40h of teaching</i>		<i>Fresh, varied, concise</i>				
<i>Topics</i>	<i>Engage and motivate sts</i>						
<i>The course</i>					<i>16 units</i>		
<i>Each unit</i>	<i>Giving sts a satisfying sense of pace and achievement</i>		<i>Clearly organized</i>		<i>Two short lessons</i>		
<i>Skills (reading, writing, listening and speaking)</i>			<i>Integrated Individualized</i>				
<i>(The book)</i>	<i>Covers (the 4 skills)</i>						
<i>Grammar element</i>			<i>Strong</i>				<i>There is</i>
<i>The approach</i>						<i>Inductive</i>	
<i>The book</i>	<i>"offers students opportunities ..."</i>						
<i>Students</i>	<i>Can practice</i>						
<i>Features</i>						<i>16 topics</i>	
<i>Topics</i>	<i>Offer coherent framework...</i>		<i>Wealth</i>				
<i>Reading texts</i>	<i>Challenge and interest</i>					<i>Authentic</i>	
<i>Adults / Young adults</i>	<i>Are challenged</i>						
<i>Listening activities</i>						<i>Intensive and extensive</i>	

Percebe-se, nas Tabelas 3 e 4, que o livro didático é caracterizado pelo fato de ser algo (um curso, um livro escrito por pessoas renomadas) ou de alguma forma (realista, com tópicos autênticos, variado ou conciso). Ressaltam-se suas características como o pertencimento a um

grupo (de livros avançados), seus elementos / partes são identificados de maneira a dar-lhes uma caracterização específica ou única (os textos para leituras são autênticos, a abordagem é indutiva, o livro do aluno é escrito por diferentes autores, as atividades de fala são personalizadas). Ressaltam-se as qualidades do material ou de seus elementos (os tópicos são ricos, o elemento gramatical é forte e presente no livro, as atividades e as habilidades enfocadas são integradas). No que se refere ao processo de fazer, observa-se que no texto do livro *Inside Out* tanto o livro, ou seus elementos, quanto os seus usuários fazem algo (os exercícios colocam as regras de maneira clara, os alunos escolhem / participam ativamente da aprendizagem, constroem vocabulário). Já no texto do livro *Advance your English*, o participante que atua é muito mais o livro, ou seus elementos, do que o aluno usuário (são os textos para leitura que desafiam e promovem interesse, são os tópicos que oferecem uma estrutura coerente, é o livro que dá a oportunidade de aprendizagem ao aluno, e não o professor, ou o próprio aluno que cria tais oportunidades). Isso mostra que o livro didático é representado ao leitor alvo como um agente ativo no processo de ensino e de aprendizagem (SILVA, 2012), que é ele, o livro, o responsável pelo que pode acontecer no ensino e na aprendizagem. Os alunos (usuários consumidores finais do livro) podem praticar e sofrem a ação de serem desafiados (pelo livro e / ou seus elementos) no processo de aprendizagem. Não parece que, nos textos em questão, ao professor seja dada importância nessa aprendizagem, seja para facilitá-la, seja para guiá-la.

Conclusão

Este trabalho mostra que é possível uma caracterização da quarta capa de livros didáticos de inglês como língua estrangeira à luz das ideias de gêneros preconizadas pelos adeptos da Linguística Sistêmico-Funcional ou Escola de Sidney, e de elementos da análise discursiva proposta por Martin e Rose (2003). Considerando o livro didático em si como um elemento do cotidiano social, importante em termos políticos, econômicos, culturais e pedagógicos (SILVA, 2012), é possível entender os textos de quartas capas como pertencentes ao contexto de cultura comercial e, ao mesmo tempo, pedagógico, pois neles se descreve o livro em termos de seus aspectos pedagógicos positivos, mas essa descrição tem como objetivo final convencer o professor leitor de que tal livro, com determinadas qualidades, é possível de ser adquirido pelos alunos, os usuários finais.

Mais ainda, observa-se que há recorrência de elementos e características em dois exemplares retirados de livros diferentes, editados por companhias distintas, e produzidos com objetivos não comuns. A recorrência permite caracterizar um gênero, e ainda os objetivos

comuns que perpassam a produção de textos exemplares desse gênero. Isso significa dizer que, na sociedade, ou na cultura de ensino de línguas, esses textos terão certa importância para determinado público-alvo, satisfazendo certos objetivos das pessoas que os produzem e daquelas que os leem.

Uma implicação deste trabalho pode ser a inclusão, em cursos de formação docente inicial ou continuada, da leitura e análise de quartas capas ao se mencionar a avaliação de obras didáticas. Defende-se ser necessário mostrar ao docente ou futuro docente como esses textos se organizam e que o que é neles veiculado pode tornar esse profissional mais consciente do uso da língua e do que é dito sobre o livro, como é dito, e com que objetivo, enfim, informações importantes para as decisões e análises de livros destinados ao ensino de inglês.

Neste trabalho, por questões de espaço, não foram levados em conta aspectos de significação textual na análise dos textos que servem de exemplo. Entretanto, não se deixa de reconhecer a existência e a importância de tal análise, principalmente sendo a quarta capa um gênero multimodal. A análise textual, então, deveria levar em conta os elementos de composição de um texto dessa natureza, e pode ser assunto de novo artigo sobre quartas capas de livros didáticos de inglês de língua estrangeira.

SILVA, Renato Caixeta. The outside back cover blurb of English coursebooks under the view of the genre theory of Sydney school. **Revista do GEL**, v. 13, n. 1, p. 157-175, 2016.

Abstract: This paper aims to analyse back cover blurbs of English coursebook as a genre in the light of the ideas proposed by Sydney School, considering it as part of educational, commercial, and cultural contexts. Firstly, the theoretical presuppositions proposed by the School are presented: these presuppositions include the idea that considers the genre as a linguistic and social activity organised in stages and directed to goals, which presents a contextual configuration and elements with inherent goals. In addition, two examples of the genre are analysed under the ideas of the linguistic and discursive proposal according to Martin and Rose (2003, 2007), which make clear the representation of the coursebook as an important agent in teaching and learning processes. At last, it is argued in favour of the implications of this paper for teachers' training courses.

Keywords: Genre. Outside Back Cover Blurb. English Coursebook. Sydney School.

Referências

BHATIA, V. J. Integrating research methods. In.: BHATIA, V. **Worlds of written discourse: a genre based view**. London, Continuum, 2004. p. 155-181.

CRISTÓVÃO, V. L. L. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In.: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais e Ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2007. p. 95-106.

EGGINS, S.; MARTIN, J. Genres and Registers of Discourse. In.: VAN DIJK, T. A. (Ed.). **Discourse: a multidisciplinary introduction**. London: Sage, 1996.

HALLIDAY, M. A. K. The notion of “context” in Language Education. In.: WEBSTER, J. J. (Ed.). **Language and Education – Collected Works of M. A. K. Halliday**, v. 9. London, New York: Continuum, 2007 [1991]. p. 269-290.

_____. Contexts of English. In.: WEBSTER, J. J. (Ed.). **Language and Education – Collected Works of M. A. K. Halliday**, v. 9. London, New York: Continuum, 2007 [1994]. p. 306-325.

HASAN, R. The structure of a text. In.: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in social semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989. p. 52-59.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in social semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

JOHNS, A. Introduction: Genres in the Classroom, In.: JOHNS, A. (Ed). **Genre in the classroom: multiple perspectives**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002. p. 3-13.

_____. Pedagogical Genres. In.: JOHNS, A. **Text, role and context: developing academic literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 46-50.

JOHNSON, K.; KIM, M.; YA-FANG, L.; NAVA, A.; PERKINS, D.; SMITH, A. M.; SOLER-CANELA, O.; LU, W. A step forward: investigating expertise in materials evaluation. In.: **ELT – Journal**, v. 62/2, Oxford University Press, April, 2008. p. 157-163.

MARQUEZAN, M.; MOTTA-ROTH, D. O gênero contracapa na perspectiva teórica bakhtiniana. **Interletras**, v. 2, n. 10. Dourados – MS: UNIGRAN, julho a dezembro de 2009.

MARTIN, J. R. Analysing genre: functional parameters. In.: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. (Ed.). **Genre and Institutions: social processes in the workplace and school**. London: Cassell. 1997. p. 3-39.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with Discourse: meaning beyond the clause**. London and New York: Continuum, 2003.

_____. **Genre Relations: Mapping Cultures**. London, Oakville: Equinox, 1st galley, 24/2/2006

_____. **Working with Discourse: meaning beyond the clause.** 2. ed. London and New York: Continuum, 2007.

NEVES, M. H. M. **A Gramática Funcional.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SILVA, R. C. **Representações do livro didático de inglês: análise dos discursos de produtores e usuários com base na Linguística Sistêmico-Funcional.** 2012. 318 f. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

_____. Avaliação e seleção de livros / materiais didáticos para o ensino de línguas – relato de uma oficina. In: **Anais do II SILID / I SIMAR.** Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2010, p. 53-63. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/35152549/Textos-Selecionados-do-II-SILID-e-I-SIMAR#scribd>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e o livro didático. **Contexturas 3** – ensino crítico de língua inglesa. São Paulo: APLIESP, 1996. p. 55-60.

VIAN JR., O.; LIMA-LOPES, R. E. A perspectiva teleológica de Martin para a análise de gêneros textuais. In.: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros – teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 29-45.

Livros didáticos:

BROADHEAD, A. **Advance your English** – a short course for advanced learners. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, fifth impression.

JONES, C.; BASTOW, T.; HIRD, J. **Inside Out Advanced Student's Book.** Oxford: Macmillan Heinemann, 2001.

Submetido em 29/05/2015

Aceito em 11/01/2016

A EXTENSÃO SINTÁTICA NA ESCRITA DE TEXTOS ESCOLARES

Mário MARTINS¹
Rui MARQUES²

Resumo: Neste artigo, apresenta-se um estudo de correlação entre extensão sintática e progressão escolar em textos escritos por crianças e adolescentes em idade escolar monolíngues de português europeu. Para a caracterização da extensão, utilizam-se como medidas a frequência média de palavras por oração (BERMAN, 2007), a frequência média de palavras por unidade-t e a frequência média de orações subordinadas por unidade-t (HUNT, 1965, 1970). Com recurso à plataforma UAM CorpusTool (O'DONNELL, 2008), essas medidas foram aplicadas a um *corpus quasi-longitudinal* composto por 244 textos de registros narrativos (n=122) e argumentativos (n=122), escritos por alunos do 5.º (n=26), do 7.º (n=46) e do 10.º (n=50) ano do sistema escolar português. Os resultados mostram que, por um lado, a extensão da oração, medida pela frequência média de palavras, não mantém correlação com a progressão escolar em nenhum dos dois registros avaliados e, por outro, a unidade-t, quer aferida pela frequência média de palavras, quer pela frequência média de orações subordinadas, só tem representação significativa nos textos do registro narrativo, não sendo detectado o mesmo para os textos argumentativos. Com este trabalho, pretende-se contribuir para uma compreensão mais pormenorizada dos movimentos configuradores do desenvolvimento sintático na língua escrita de crianças e jovens em idade escolar.

Palavras-chave: Extensão sintática. Progressão escolar. Textos escolares.

Introdução

Desde a década de 60, a extensão sintática, enquanto um dos componentes de avaliação da complexidade sintática, tem sido considerada em muitas investigações sobre o desenvolvimento linguístico da língua materna de crianças e jovens. Essas investigações revelam-se expressivas particularmente nas décadas de 60, 70 e 80 (HARPIN, 1973, 1976; LOBAN, 1963, 1976; O'DONNELL *et al.* 1967; PERERA, 1984) e têm tido impacto não apenas no âmbito da investigação, mas também nas práticas pedagógicas. Em seu trabalho seminal, Perera (1984, p. 4) sugere que se reconheça a importância da maturidade (ou da

¹ Universidade Federal do Amapá. *E-mail:* mgcmartins@gmail.com

² Universidade de Lisboa. *E-mail:* rmarques@letras.ulisboa.pt

imaturidade) linguística através da complexidade sintática, o que pode permitir aos professores de línguas compreender melhor os textos produzidos por seus alunos. Segundo Schleppegrell (2004, p. 14), as recomendações curriculares de Walter Loban sobre a complexidade sintática identificada em textos escolares são até hoje referenciadas na elaboração de matrizes curriculares nos Estados Unidos.

Nos anos 90, porém, há uma considerável diminuição do número de estudos, momento em que a preocupação sobre os padrões de realização sintática em língua materna, de acordo com Biber *et al.* (2011, p. 6), cede espaço para os estudos focalizados nos processos cognitivos da escrita, no pensamento crítico e nos contextos socioculturais de textos produzidos em ambiente escolar. A extensão sintática passa a ser tópico recorrente apenas em pesquisas sobre a aquisição de línguas adicionais. O abandono da centralidade da sintaxe, refletido no silêncio de vários relatórios publicados por comissões oficiais dos Estados Unidos, teve um custo explícito, que se vê no enfraquecimento do letramento nacional, tanto na leitura como na escrita (SCOTT, 2004). Com o advento de recursos informáticos mais eficientes para o tratamento de grandes quantidades de texto, renova-se a curiosidade sobre o desenvolvimento linguístico em idade escolar a partir da sintaxe, com McNamara *et al.* (2010), Beers e Nagy (2011), Berninger *et al.* (2011), Biber *et al.* (2011), entre outros, à frente dessa renovação.

Dos estudos passados e recentes, pode-se concluir que a presença de certos comportamentos gramaticais, como se pode descrever pela extensão, implica um controle crescente da língua. Hunt (1965, p. 5), examinando a escrita de crianças e adolescentes, associa esse tipo de comportamento à complexidade sintática, que se refere a um conjunto de características mensuráveis que são observadas com maior incidência em textos de escritores mais velhos e com fraca ou nenhuma ocorrência nos textos de escritores mais novos. Foster e Skehan (1996, p. 303) apontam para uma situação semelhante e salientam que o desenvolvimento gramatical do uso da língua consiste num processo crescente de elaboração, representado por uma grande variedade de padrões sintáticos.

Domínios da extensão

Uma das peculiaridades envolvidas no tratamento da extensão sintática diz respeito às unidades e às estruturas que fundamentam as técnicas de medição. Wolfe-Quintero *et al.* (1998, p. 274) observam que os indicadores considerados na generalidade dos estudos sobre o desenvolvimento linguístico dividem as suas preferências entre a oração e a unidade-t, as

quais tanto podem figurar isoladamente, sendo o foco a sua constituição interna, como em combinação uma com a outra. A oração, entendida como unidade sintática, é definida por Raposo *et al.* (2013, p. 314) como “uma sequência de palavras gramatical, que tem um conteúdo proposicional e como elemento nuclear um verbo”, definição que aqui se adota. A consideração da unidade *oração* tem como principal vantagem, enquanto unidade de análise, a fácil identificação na superfície textual escrita, além de ser uma unidade fiável tanto para uma análise de base sintática, como para uma análise de base semântica ou discursiva.

A unidade-t, proposta por Hunt (1965, p. 21), é a unidade constituída por uma oração independente e, quando é o caso, pela(s) oração(ões) que a ela se subordina(m). Se a unidade-t se constitui unicamente por uma oração independente, trata-se de uma unidade-t simples; ao contrário, se há uma ou mais orações subordinadas, é o caso de uma unidade-t multioracional. Portanto, a unidade-t é uma unidade autônoma das unidades que a antecedem ou se lhe seguem na superfície textual. Biber *et al.* (2007, p. 1069-1070), sobre a unidade-c (*c-unit*), proposta por Loban (1976), afirma que se configura como a menor unidade discursiva para fins de segmentação textual. Por analogia, pode-se dizer o mesmo da unidade-t, já que essas duas unidades se distinguem apenas pelo objeto a que se aplicam: aquela para a fala e esta para a escrita. A escolha pela unidade-t é particularmente recorrente em estudos sobre a escrita escolar porque, segundo Hunt (1965, p. 20-21), permite a um analista contornar os inconvenientes que a pontuação de aprendizes lhe impõe.

Wolfe-Quintero *et al.* (1998, p. 274) referem, em paralelo com a unidade-t e a oração, a frase como uma unidade possível para analisar a extensão sintática. No entanto, acreditamos que incluí-la como unidade de análise de textos escritos escolares pode não ser coerente com a unidade-t, que, afinal, lhe é uma alternativa. Além disso, como lembra Linell (2005, p. 169), o termo *frase* é regularmente usado de modos distintos, por vezes com um sentido vago ou ambivalente, confundindo-se com o termo *oração*.

Técnicas de medição

Os procedimentos de medição da extensão fundamentam-se na frequência de uma dada unidade dentro de outra, que lhe é superior, portanto. Tipicamente, obtém-se a extensão pela frequência média de palavras por enunciado (frase), o que se conhece pelas siglas EME-p (em português, extensão média do enunciado em palavras) ou MLU-w (em inglês *mean length of utterance in words*). Essa é uma adaptação de uma medida proposta

por Brown (1973), com que, originalmente, se pode mensurar a língua falada de crianças pela extensão média de enunciados em morfemas. À frequência média de palavras por frase (EME-p) há alternativas de cálculos, como, por exemplo, a frequência média de palavras por unidade-t e a frequência média de orações subordinadas por unidade-t, como se vê proposto em Hunt (1965). Pode ainda ser uma medida a frequência média de palavras por oração, como defendido por Berman (2007). Também, Berman e Ravid (2009) referem que a complexidade sintática se pode obter alternativamente pela frequência média de orações num texto. McNamara *et al.* (2010), com base na plataforma Coh-Metrix, avaliam a complexidade sintática de um texto com base num conjunto de propriedades acumuláveis (e extraíveis automaticamente), sendo a mais relevante delas a média de palavras à esquerda do verbo principal de uma oração. Ainda, Sun e Nippold (2012) dividem a somatória de todas as orações (principais e subordinadas) pelo total de unidades-t num texto, medida que chamam de densidade oracional.

Por serem medidas amplamente referidas na literatura como fiáveis para a avaliação da extensão do desenvolvimento sintático (BIBER *et al.*, 2011), neste estudo, seguimos os passos de Hunt (1965, 1970) e Berman (2007) e utilizamos a frequência média de palavras por oração, a frequência média de palavras por unidade-t e a frequência média de orações subordinadas por unidade-t. O seu emprego justifica-se também pela possibilidade de se poder comparar os resultados aqui encontrados com resultados de estudos anteriores, mesmo que baseados noutras línguas, de que se pode citar Verhoeven *et al.* (2001), Berman e Verhoeven (2002), Nippold *et al.* (2005) ou Beers e Nagy (2011).

Abaixo, encontra-se um fragmento de um texto argumentativo pertencente ao *corpus* em estudo, segmentado em unidades-t (numeradas) e em orações subordinadas (ladeadas por parênteses retos), para ilustrar a aplicação das medidas acima referidas:

- (1) Eu acho [que hoje em dia é importante [ter computador mas não as redes sociais]].³
- (2) As redes sociais são boas [para conhecer pessoas].
- (3) Mas também começou a haver mais raptos e mortes.

³ É importante referir que, neste estudo, não estão a ser consideradas as estruturas de elipse, razão por que, na análise da unidade-t 1, a estrutura “mas não as redes sociais”, em que parece haver a elipse de *são importantes* (“mas não ~~são importantes~~ as redes sociais”), está incluída na oração anterior. Sem desmerecer a importância do recurso à elipse, a sua identificação (manual) numa quantidade considerável de textos, em paralelo com todos os outros itens de investigação que aqui se utilizam, implica um esforço que ultrapassa em muito as possibilidades definidas aqui, para além da subjetividade envolvida neste tipo de análise.

(4) Eu sou a favor e contra [porque há cada vez mais pessoas a [optarem por [sair da escola e de casa]]].

(5) Mas é bom ter computador [porque os professores mandam trabalhos [para fazer no computador]].

(6) E ficam melhores e apresentáveis.

Como está explícito no fragmento acima, trata-se de um texto com seis unidades-t, das quais duas são simples (3 e 6) – se (como aqui fazemos, por simplicidade) não assumirmos uma análise bioracional das estruturas com verbos auxiliares aspectuais, como as de (3) (*começou a haver...*) – e quatro são multioracionais (1, 2, 4 e 5), com catorze orações (seis independentes e oito subordinadas) e com 71 palavras. Extrai-se disto que há, em média, 5,07 palavras por oração e 11,83 palavras por unidade-t e que a frequência média de orações subordinadas por unidade-t é de 1,33.

É importante ressaltar que o procedimento com base na extensão não deve ser entendido como um mero contar de unidades. Como afirmam Beers e Nagy (2009, p. 186), adotar esse tipo de procedimento para a análise de um texto ajuda a revelar o aspeto qualitativo da complexidade sintático-lexical. Esses autores fundamentam-se na lógica de que uma proporção elevada de palavras por oração, e por analogia por unidade-t, implica um maior encapsulamento de informações. Asseguram ainda que essas frequências refletem a interface entre estruturação sintática e letramento linguístico, representada no emprego de nominalizações, adjetivos atributivos ou sintagmas preposicionais. A interface ‘léxico-sintaxe’ explicita-se bem nas palavras de Ravid (2004, p. 343):

Longer clauses contain more words in general, and more content words in particular, and so they are lexically denser than shorter clauses. Besides, more words per clause translate into larger phrases (NPs, VPs, and PPs) in the clause, and this in turn is indicative of a more complex and diverse clause-internal syntactic architecture.

Hipóteses de trabalho

Estabelecemos como primeira hipótese de trabalho que a extensão sintática se correlaciona positivamente com a progressão nos anos escolares em ambos os registros, ou seja, conforme o aluno progride na escolaridade, as orações e as unidades-t que produzem tornam-se mais robustas em termos de constituição vocabular e as unidades-t tornam-se mais robustas em termos de constituição oracional.

Dada a natureza dos textos do registro argumentativo, que são tipicamente interpretados como mais exigentes ao escritor, tanto cognitiva como linguisticamente (NIPPOLD, 2004, p. 12), tem-se por hipótese secundária que, quanto à extensão das orações e das unidades-t, se notam mudanças mais significativas nos textos de registro narrativo do que nos textos de registro argumentativo. Esta hipótese contraria as assunções de Ravid (2004, p. 351), segundo a qual os textos argumentativos são mais ricos e mais complexos na sua expressão linguística do que os textos narrativos, sendo uma consequência dessa complexidade, como defendem Beers e Nagy (2011, p. 188), a identificação das diferenças ao nível sintático como mais saliente naquele tipo de textos do que neste. Trata-se de uma hipótese que se justifica numa percepção empírica de que a prática escolar, confirmada pelo Programa de Português do Ensino Básico (PORTUGAL, 2009), conduz os alunos a tornarem-se, ano a ano, mais familiarizados com os textos do registro narrativo, como se pode ver pela inserção desse tipo de textos desde os anos iniciais do primeiro ciclo da escolaridade e pela sua manutenção como uma necessidade de aprendizagem até, pelo menos, o 7.º ano, onde tais textos figuram para corroborar as “práticas de relato e reconto de experiências, de acontecimentos, de filmes vistos ou de livros lidos” (PORTUGAL, 2009, p. 173), enquanto conteúdo formalmente proposto para o ensino das habilidades de escrita, aparecendo os textos argumentativos como uma preocupação do ensino da escrita apenas a partir do segundo ciclo da escolaridade.

As hipóteses acima colocadas têm a sua origem em orientações e práticas pedagógicas que comumente defendem que a aprendizagem do português, no plano sintático, deve ser organizada pela noção de complexidade crescente, como se pode ver no Programa de Português do Ensino Básico, em que se considera, por exemplo, a mudança da “frase simples à frase complexa” por meio da expansão do grupo nominal (2009, p. 33) ou a “articulação de frases complexas” (2009, p. 95) como estratégias para assegurar o domínio quer da expressão oral, quer do conhecimento explícito da língua. Assume-se como expectável que o uso da língua em produções textuais efetivas espelhe tais aquisições, sendo incorporadas gradualmente conforme a criança progride nos anos escolares, o que se confirma por estudos que asseguram que crianças e adolescentes nos anos finais da escolaridade produzem textos escritos com mais palavras e, interligadamente, com mais orações, e mais variadas quanto à funcionalidade semântica, do que os alunos dos anos iniciais (MALVERN *et al.*, 2004; RAVID, 2004; NIPPOLD *et al.*, 2005; NIPPOLD *et al.*, 2007; BEERS; NAGY, 2011).

Corpus e métodos

Para o exame da correlação entre a extensão sintática e a progressão escolar, utilizou-se um *corpus* de 244 textos produzidos por alunos monolíngues de português europeu regularmente matriculados no 5.º, no 7.º e no 10.º ano escolar de quatro escolas públicas localizadas no distrito de Lisboa. Cada aluno, a partir dos estímulos propostos⁴, produziu um texto narrativo e um argumentativo, resultando num *corpus* com 244 textos (122 narrativos e 122 argumentativos), com 43.685 palavras, tendo sido todos os textos manualmente segmentados em unidades-t e em orações no programa informático UAMCorpusTool (O'DONNELL, 2008), de onde se extraiu automaticamente a informação sobre os quantitativos de palavras.

Para identificar os graus de relação entre variáveis independentes e dependentes e determinar as diferenças e semelhanças entre os grupos de escolaridade e os registos, foram aplicadas, com recurso ao programa SPSS, técnicas da estatística descritiva e inferencial. Em virtude de os dados obtidos a partir da segmentação e anotação não obedecerem a uma distribuição normal, nem serem passíveis de normalização, pela grande quantidade de valores aberrantes, tornou-se necessária a utilização de testes não paramétricos. Assim, para a identificação da magnitude de correlação entre as variáveis, aplicou-se o coeficiente de correlação de Spearman, sendo corroborado, para detectar a existência de variância significativa na amostra, pelo teste de Kruskal-Wallis (análogo ao teste F da ANOVA a um fator), de que também se extraem a força do tamanho do efeito e os valores de probabilidade de diferenças entre os grupos.

Resultados e discussão

Na tabela a seguir, apresentam-se, diferenciados por registo (narrativo e argumentativo) e por ano escolar (5.º, 7.º e 10.º), os números médios de ocorrência de orações totais (*Orc*) – incluindo-se orações simples, subordinantes e subordinadas –, de orações subordinadas (*Sub*), de unidades-t (*Unt*) e de palavras (*Pal*), com os respectivos

⁴ Estímulo 1 (tarefa de escrita de um texto narrativo): Narra um facto marcante (real ou imaginado) que tu e teu(tua) melhor amigo(a) viveram durante o último verão.

Estímulo 2 (tarefa de escrita de um texto argumentativo): Achas que as redes sociais (Facebook, Twitter, Google+, Windows Live Space, etc.) são importantes hoje em dia? Escreve um texto para ser publicado no blogue da tua escola em que exponhas a tua opinião sobre as redes sociais. Neste texto deves dizer se és a favor ou contra a existência das redes sociais. Não te esqueças de justificar a tua opinião!

desvios-padrão, identificados nos textos sob estudo. São essas as unidades centrais para a medição da extensão da complexidade sintática.

Tabela 1 – Valores médios de ocorrência, por texto, de palavras (Pal), de orações (Orc), de orações subordinadas (Sub) e de unidades-t (Unt) identificados nos registros narrativo e argumentativo

Registro	Ano	N	Pal (DP)		Orc (DP)		Sub (DP)		Unt (DP)	
Narrativo	5.º	26	179,12	45,14	31,88	11,70	9,88	5,02	21,54	8,94
	7.º	46	180,54	37,32	32,26	8,71	10,96	5,55	20,91	5,18
	10.º	50	207,62	48,40	34,68	10,25	15,36	6,34	18,56	5,55
Argumentativo	5.º	26	154,46	39,26	27,27	8,62	14,19	5,91	12,62	4,39
	7.º	46	153,24	38,26	23,98	5,75	12,89	4,47	11,28	4,35
	10.º	50	185,54	32,11	34,68	10,25	13,98	4,94	12,78	3,42

No registro narrativo, a quantidade média de palavras por texto é crescente de ano a ano. Também o são o número médio de ocorrências de orações e o número médio de ocorrências de orações subordinadas. Num movimento contrário, o número médio de unidades-t é decrescente do 5.º ao 7.º, e deste ao 10.º. Nos textos do registro argumentativo, o 7.º ano escolar é o ponto que anula a linearidade das ocorrências das quatro unidades, já que o número médio de ocorrências é sempre mais baixo neste ano do que nos outros, isto é, do 5.º ao 7.º, há um decréscimo nos valores médios, mas deste ao 10.º ano vê-se uma elevação.

Os valores acima descritos servem de base ao cálculo das três medidas de avaliação da extensão da complexidade sintática escolhidas para este estudo, que são a frequência média de palavras por oração (*Pal/Orc*), a frequência média de palavras por unidade-t (*Pal/Unt*) e a frequência média de orações subordinadas por unidade-t (*Sub/Unt*). O Gráfico 1 e o Gráfico 2, abaixo, apresentam o comportamento pareado destas frequências ao longo dos anos escolares no registro narrativo e no registro argumentativo, respectivamente:

Gráfico 1 – Frequência média de palavras por oração (*Pal/Orc*), de palavras por unidade-t (*Pal/Unt*) e de orações subordinadas por unidade-t (*Sub/Unt*) no registro narrativo ao longo dos anos escolares

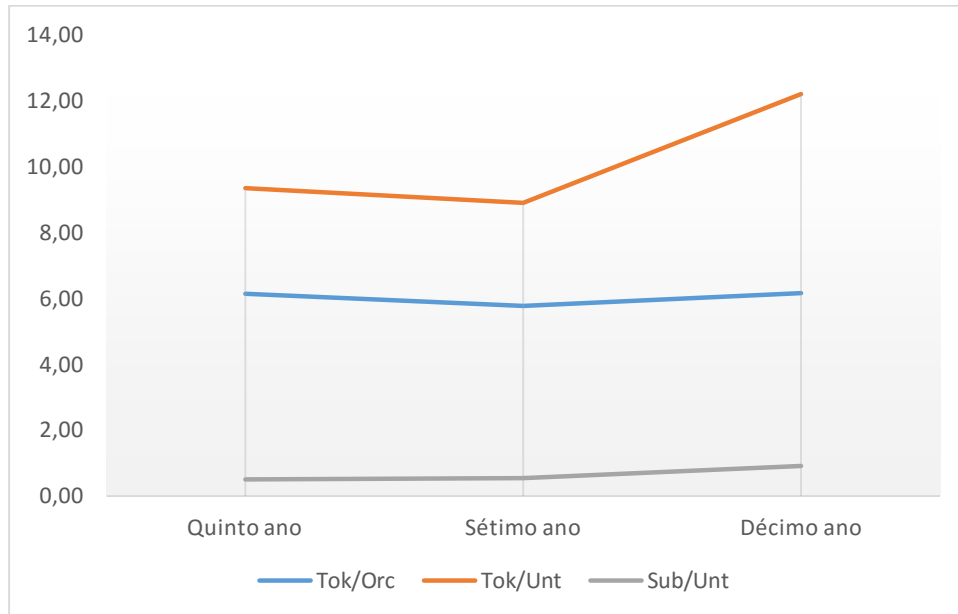
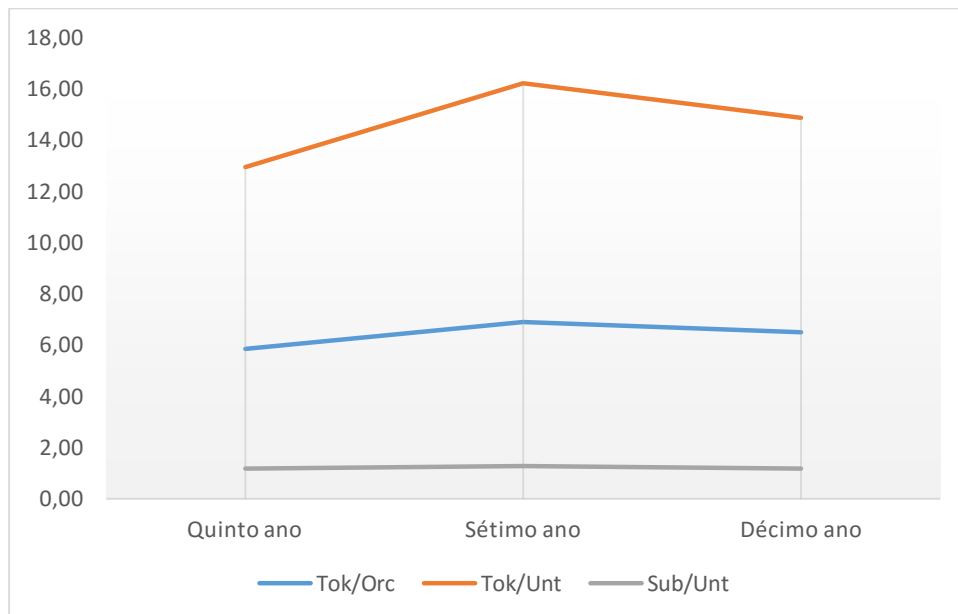


Gráfico 2 – Frequência média de palavras por oração (*Pal/Orc*), de palavras por unidade-t (*Pal/Unt*) e de orações subordinadas por unidade-t (*Sub/Unt*) no registro argumentativo ao longo dos anos escolares



Quanto à frequência média de palavras por oração, percebe-se que os valores médios, no registro narrativo (Gráfico 1), diminuem do 5.º para o 7.º ano, mas aumentam deste ano para o 10.º. No 5.º ano, a frequência média de palavras por oração é de 6,15 (2,05⁵); no 7.º ano, o valor médio é de 5,77 (0,94); no 10.º ano, o valor médio é de 6,16 (1,00). Quanto ao registro argumentativo (Gráfico 2), o movimento é precisamente o oposto, havendo uma ligeira subida do 5.º ao 7.º ano. Deste ano para o 10.º, pelo contrário, ocorre uma diminuição, também ligeira. No 5.º ano, a frequência média de palavras por oração é 5,84 (1,10); no 7.º ano, o valor médio é de 6,89 (1,29); no 10.º ano, o valor médio é de 6,54 (1,20).

A frequência média de palavras por unidade-t reflete um cenário bastante diferenciado da frequência anterior. Quanto ao registro narrativo, o Gráfico 1 sugere que há alguma diminuição nos valores do 5.º para o 7.º ano; porém, verifica-se do 7.º para o 10.º ano uma subida bastante acentuada no uso. A frequência média de palavras por unidade-t, no 5.º ano, é de 9,09 (2,98); no 7.º ano, a frequência média é de 9,09 (2,05); no 10.º ano, o valor médio é de 12,12 (5,96). No registro argumentativo (Gráfico 2), a frequência média de palavras por unidade-t também se mostra diferenciada da frequência de palavras por orações no mesmo registro. Do 5.º ao 7.º ano, há um aumento acentuado na frequência de palavras por unidade-t, seguido de uma diminuição também acentuada deste para o 10.º ano. No 5.º ano, a frequência média é de 12,94 (3,08); no 7.º ano, é de 16,21 (6,29); e, no 10.º ano, é de 14,86 (5,27).

O Gráfico 1 mostra, quanto à frequência média de orações subordinadas por unidade-t no registro narrativo, que há um aumento gradativo nos valores do 5.º ao 10.º ano, mesmo que aparentemente tênue. No 5.º ano, a frequência média de orações subordinadas por unidade-t é de 0,51 (0,27); no 7.º ano, o valor médio passa a 0,54 (0,28); no 10.º ano, o valor médio é de 0,92 (0,61). No registro argumentativo, a partir do Gráfico 2, infere-se que os valores se mantêm quase inalterados de ano a ano, havendo uma subida pouco expressiva dos valores no 7.º ano, quando comparados com os dos outros anos escolares. No 5.º ano, o valor médio de orações subordinadas por unidade-t é de 1,18 (0,46); no 7.º ano, a frequência sobe para 1,27 (0,68); e, no 10.º ano, cai para 1,16 (0,45).

Os testes de correlação aplicados às três medidas corroboram a leitura que se pode fazer dos valores médios apresentados no Gráfico 1 e no Gráfico 2. Para a relação entre a frequência de palavras por oração e a progressão escolar não se identificou correlação

⁵ Desvio-padrão.

matematicamente significativa nem no registro narrativo ($r=0,176^6$; $p=0,052^7$), nem no registro argumentativo ($r=0,154$; $p=0,090^8$). Mesmo sem correlação, é importante referir que, pelo teste de variância, foram notadas, nas médias do registro narrativo, diferenças significativas entre o 7.º e o 10.º ano ($p=0,029$), não havendo diferenças nem entre o 5.º e o 7.º ano ($p=0,930$), nem entre o 5.º e o 10.º ano ($p=0,156$). Quanto às médias dos textos argumentativos, as diferenças localizam-se entre o 5.º e o 7.º ano ($p=0,000$) e entre o 5.º e o 10.º ano ($p=0,004$), não havendo diferenças entre o 7.º e o 10.º ano ($p=0,080$).

Para a frequência de palavras por unidade-t no registro narrativo, identificou-se uma correlação positiva moderada ($r=0,433$; $p=0,000$). Quanto a isto, na análise da variância pelo teste de Kruskal-Wallis, foram detectadas diferenças significativas entre as médias dos três grupos tomados conjuntamente ($H(2)=26,968$; $p=0,000^9$), com os seguintes valores de *rank* – no 5.º, 47,46; no 7.º, 47,75; no 10.º, 81,45 – e com um tamanho do efeito de 0,22. No entanto, confrontados os valores de *rank* de cada grupo, não se detectou diferença entre o 5.º e o 7.º ano ($p=0,699$), diferença que se manifesta apenas entre o 5.º e o 10.º ano ($p=0,000$) e entre o 7.º e o 10.º ano ($p=0,000$). Quanto à frequência de palavras por unidade-t no registro argumentativo e à progressão escolar, não foi identificada nenhuma correlação significativa ($r=0,077$; $p=0,402$).

Por fim, os testes estatísticos apontam para uma correlação positiva moderada entre a frequência média de orações subordinadas por unidade-t nos textos do registro narrativo e a progressão escolar ($r=0,446$; $p=0,000$), sendo tal correlação confirmada pela existência de diferenças significativas entre as médias dos anos escolares ($H(2)=26,918$; $p=0,000$), com os seguintes valores de *rank* – no 5.º ano, 45,35; no 7.º ano, 49,04; no 10.º ano, 81,36 – e com um tamanho do efeito de 0,22. É de referir, no entanto, que entre o 5.º e o 7.º ano, não foram identificadas diferenças significativas ($p=0,606$), que se verificam apenas entre o 7.º e o 10.º ano ($p=0,000$) e entre o 5.º e o 10.º ano ($p=0,000$). Quanto aos textos argumentativos, não foi identificada nenhuma correlação entre a frequência média de orações subordinadas por unidade-t e a progressão nos anos escolares ($r=-0,009$; $p=0,920$).

Os resultados dos testes estatísticos indicam, de um modo geral, que a extensão das unidades linguísticas selecionadas – orações e unidades-t – não se conforma a um mesmo

⁶ Para a interpretação da magnitude das correlações em Spearman, utiliza-se a classificação dos coeficientes de correlação proposta por Hulley *et al.* (2003): $< 0,4$ (correlação fraca), $\geq 0,4$ a $\leq 0,5$ (correlação moderada) e $> 0,5$ (correlação forte).

⁷ Diferença significativa no nível $< 0,01$.

⁸ Correlação significativa no nível $< 0,01$ (2 extremidades).

⁹ Diferença significativa no nível $< 0,05$.

processo uniforme e linear de desenvolvimento ao longo dos anos escolares. Por um lado, a extensão da oração, medida pela frequência média de palavras, não mantém correlação com a progressão escolar em nenhum dos dois registros avaliados e, por outro, a unidade-t, quer aferida pela frequência média de palavras, quer pela frequência média de orações subordinadas, só tem representação significativa nos textos do registro narrativo, não sendo detectado o mesmo para os textos argumentativos. Esses resultados confirmam parcialmente a primeira hipótese de trabalho, segundo a qual a extensão sintática se correlaciona positivamente com a progressão nos anos escolares em ambos os registros. No entanto, confirmam plenamente a segunda hipótese de trabalho, segundo a qual os textos narrativos apresentam mudanças na sua caracterização sintática de modo mais expressivo do que as identificadas nos textos de registro argumentativo.

Os resultados aqui encontrados contrariam uma convicção bastante difundida na literatura (e corroborada também pelos resultados de alguns estudos) sobre o desenvolvimento linguístico em idade escolar. Essa convicção pode-se sintetizar no que afirmam Berman e Ravid (2009, p. 96), segundo as quais, em diferentes línguas e tipos de textos, o número médio de palavras por oração cresce em função da idade/escolaridade e do registro, em particular do registro argumentativo. Corrobora-se tal afirmação no estudo de Johansson (2009), cuja pesquisa, centrada no desenvolvimento linguístico de crianças e adolescentes suecos do 4.º ano de escolaridade até ao primeiro ano da universidade, revela que a extensão média da oração contabilizada em palavras se correlaciona positivamente com o avanço nos anos escolares nos dois registros (narrativos e argumentativos), notando-se no registro argumentativo a mudança mais expressiva. Schleifer (2003), a partir da frequência média de palavras por oração em textos de crianças e adolescentes inscritos no 4.º, 7.º e 11.º anos de escolas israelenses, encontra diferenças significativas no desenvolvimento da extensão de orações apenas no registro argumentativo, não identificando o mesmo nos textos narrativos. Ravid (2004), ao comparar textos expositivos e narrativos escritos por alunos monolíngues falantes de hebreu inscritos também no 4.º, 7.º e 11.º anos de escolaridade, também detecta que as orações dos textos argumentativos, em termos de quantidade de palavras, tendem a ser mais longas do que as dos textos narrativos, mantendo-se uma frequência crescente ao longo dos anos escolares.

Embora não se tenha identificado nenhum tipo de correlação entre a frequência média de palavras por oração e a progressão escolar, não quer isto dizer que a extensão da oração produzida pelos alunos falantes nativos de português, no registro de texto argumentativo, se mantenha inalterada desde o ano inicial até o ano final. Como ficou

ilustrado (Gráfico 2), o 7.º ano apresenta uma média de palavras por oração superior à dos outros anos, o que também foi confirmado pelo teste de Kruskal-Wallis, que apontou para diferenças substanciais entre as médias identificadas no 5.º ano quando comparadas com as do 7.º ano, e também entre as médias comparadas do 5.º ano e do 10.º ano, não havendo, contudo, diferenças entre as médias identificadas no 7.º e no 10.º ano. Disto se pode concluir, portanto, que é no 7.º ano que há um ponto de ruptura da esperada linearidade ascendente quanto a esta medida, o que satisfaria a convicção do crescimento das unidades em função da escolaridade. Dito doutro modo, a ausência de correlação entre a frequência média de palavras por oração e a progressão escolar, nos textos estudados, parece ser amplamente afetada pela ausência de linearidade que se nota entre os grupos dos alunos estudados.

Quanto à extensão da unidade-t, os resultados aqui identificados apontam para mudanças significativas apenas no registro narrativo e, mais uma vez, opõem-se aos resultados de alguns estudos, de que se pode citar, por exemplo, Crowhurst e Piche (1979), que, analisando a qualidade da escrita de crianças norte-americanas do 4.º, 6.º e 9.º ano, concluem que, no registro argumentativo, há uma produção mais significativa de palavras por unidades-t do que no registro narrativo. Também Nippold *et al.* (2005), num estudo que analisa a produtividade sintática de crianças, adolescentes e adultos (respectivamente, 11, 17 e 24 anos), reportam um crescimento constante na extensão da unidade-t em textos argumentativos. Em Beers e Nagy (2009), que estudam textos narrativos e argumentativos de crianças no 7.º e no 10.º ano da escolaridade americana, identifica-se um crescimento contínuo de palavras por unidade-t, em particular mais forte nos textos argumentativos. Johansson (2009) reporta resultados semelhantes aos de Crowhurst e Piche (1979), Nippold *et al.* (2005) e Beers e Nagy (2005). Ainda quanto à extensão da unidade-t em palavras, é importante lembrar que os valores aqui identificados para a medição da extensão são matematicamente diferentes apenas entre o 5.º e o 10.º ano e entre o 7.º e o 10.º, não havendo diferenças significativas entre o 5.º e o 7.º ano.

Sobre a extensão da oração ou da unidade-t em palavras, não foram identificadas investigações focadas na escrita escolar em português de populações semelhantes à que aqui se analisa. Mais recorrentes são os trabalhos sobre a produção linguística de crianças na primeira infância, como fazem Pereira (2008), Rodrigues (2008) ou Mendes (2015). No entanto, duas investigações são notáveis. Carvalho (1989), num estudo transversal com setenta crianças entre os 7/8 e os 13/14 anos de idade, avalia a evolução da escrita nos registros narrativo e descritivo, a partir de uma perspectiva psicolinguística. Um dos

resultados aponta para “uma relativa estabilidade” da extensão do período e da frase nos textos narrativos (CARVALHO, 1989 *apud* CARVALHO, 2003, p. 35), sendo possível detectar mudanças apenas nos textos descritivos. Costa (2010), a fim de examinar o uso de conectores de valor concessivo em produções textuais dos alunos do 4.º, 6.º e 9.º anos da escolaridade portuguesa, emprega, como estratégia complementar, a medição da extensão com base na frequência média de palavras por enunciado (frase), observando que é possível notar um “crescimento entre os escritores mais jovens e os escritores adultos”, mas, semelhantemente ao que se identifica aqui quanto à extensão da oração e da unidade-t, há “uma clivagem entre os alunos mais novos, do 4.º ano e do 6.º ano, cujos textos não revelam aumento da extensão média de enunciados, e os alunos do 9.º ano” (COSTA, 2010, p. 136).

Por fim, como se comprovou com a análise estatística, é a terceira medida selecionada para avaliar a extensão da complexidade sintática – a frequência média de orações subordinadas por unidade-t – que se mostra um indicador de fortes mudanças ao longo da progressão escolar, porém, e de novo, apenas nos textos narrativos, contrariando a expectativa comum de que nos textos argumentativos o índice de ocorrência de orações por unidade-t seria mais expressivo nos textos argumentativos, como se pode ver, por exemplo, em Johansson (2009) ou em Beers e Nagy (2009). É de notar, porém, que a extensão, em termos de uso de orações subordinadas por unidades-t, não se confirma entre o 5.º e o 7.º ano da escolaridade dos grupos investigados.

Quanto ao registro como função da progressão escolar, os estudos acima referidos para efeitos de comparação ecoam, direta ou indiretamente, a seguinte afirmação de Crowhurst e Piche (1979 *apud* BEERS; NAGY, 2011, p. 188) para justificar os resultados mais expressivos centrados no registro argumentativo: “*narration places fewest demands and argument greatest demands on writers to make use of their syntactic resources*”. Por uma lógica reversa, especulamos, no entanto, que o fato de os textos narrativos serem pouco exigentes aos escritores pode servir como um possível argumento para justificar os resultados aqui identificados, que, como se viu, não seguem na mesma direção dos resultados dos estudos citados. Desse modo, é possível especular que, dada a contínua e sistemática exposição aos textos narrativos que se vê ao longo da progressão escolar, por um lado e, por outro, uma inclusão do registro argumentativo que se pode chamar de mais cautelosa nas práticas de sala de aula, corroborada pelas proposições do Programa de Português do Ensino Básico (PORTUGAL, 2009), a instrumentalização dos recursos sintáticos para a produção de orações e unidades-t que as crianças e os adolescentes

possuem parece ser bem menos acionada nos textos argumentativos do que nos textos narrativos.

Considerações finais

Reportou-se, neste artigo, a um estudo de correlação estatística entre a extensão sintática e a progressão nos anos escolares em dois registros (narrativo e argumentativo) produzidos por crianças e adolescentes monolíngues de português europeu. A extensão descreveu-se pela frequência média de palavras por oração, pela frequência média de palavras por unidade-t e pela frequência média de orações subordinadas por unidade-t. Quanto à frequência média de palavras por oração, a aplicação dos testes estatísticos revelou que esse indicador de extensão sintática não mantém correlação com a progressão ao longo dos anos escolares em nenhum dos registros analisados. Ainda quanto à frequência média de palavras, mas desta vez limitada pelos domínios da unidade-t, verificou-se que essa medida de complexidade da extensão sintática mantém uma correlação positiva com a progressão escolar apenas no registro narrativo, não sendo identificado nenhum tipo de correlação no registro argumentativo. Por fim, a aplicação de testes estatísticos revelou que a terceira medida de avaliação da extensão sintática, que é a frequência média de orações subordinadas por unidade-t, mantém uma correlação positiva com a progressão escolar, mas unicamente nos textos de registro narrativo, não havendo correlação com os textos de registro argumentativo. Ao comparar-se esse resultado com o da medida anterior, infere-se que, nos textos narrativos, a quantidade de orações é um indicador de mudanças da extensão sintática realizada nos textos dos alunos estudados.

Como lembra Berman (2007, p. 353), apesar de os mecanismos de combinação de orações serem percebidos desde cedo na escrita de crianças, é apenas um aprendiz em estágios mais avançados, detentor de outros conhecimentos linguísticos, como, por exemplo, um léxico mais expandido, que é capaz de utilizá-los com mais propriedade. Ainda segundo essa autora (2007, p. 353), tais construções são a marca registrada de um estilo mais acadêmico, mais letrado, que só tem lugar a partir do ensino secundário. Essa capacidade de empregar mais orações subordinadas – aqui delimitadas pelos domínios da unidade-t –, revela-se, portanto, uma característica-chave do desenvolvimento linguístico em idade escolar, e em particular do desenvolvimento sintático. Tal capacidade deve ser entendida, na defesa que Slobin faz (1985 *apud* BERMAN, 2007, p. 354), como parte de um processo de reorganização funcional dos usos linguísticos, que se circunscreve pela

atribuição de novas funções a estruturas já adquiridas e, ao mesmo tempo, pela utilização de novas formas para satisfazer funções já dominadas. Essa concepção permite explicar o emprego crescente da subordinação que se nota na construção de complexos oracionais impressos nos textos dos alunos em estágios mais avançados.

MARTINS, Mário; MARQUES, Rui. Syntactic length in school written texts. **Revista do GEL**, v. 13, n. 1, p. 176-194, 2016.

Abstract: This article presents a correlational study between syntactic length and school progression in texts written by school age children and adolescents, monolingual speakers of European Portuguese. The measures used to assess syntactic length are the average frequency of words per clause (BERMAN, 2007), the average frequency of words per t-unit and the average frequency of subordinate clauses per t-unit (HUNT, 1965, 1970). In UAM CorpusTool platform (O'DONNELL, 2008), these measures were applied to a quasi-longitudinal corpus consisting of 244 texts of narrative (n = 122) and argumentative (n = 122) texts written by students in the 5th (n = 26), the 7th (n = 46) and 10th (n = 50) year of the Portuguese basic schooling system. The results show that, on one hand, clause length, measured by average frequency words, does not maintain correlation with school progression in both registers assessed and, on the other hand, the t-unit length, whether measured by the average frequency words or by the average frequency of subordinate clauses, is statistically significant only in narrative texts, what does not happen to argumentative texts. This work aims to contribute to a more detailed understanding of the settings of the syntactic development by school age children and adolescents' written language.

Keywords: Syntactic length. School progression. School texts.

Referências

BEERS, S. F.; NAGY, W. E. Syntactic complexity as a predictor of adolescent writing quality: Which measures? Which genre? **Reading and writing**, v. 22, n. 1, p. 185-200, 2009.

_____. Writing development in four genres from grades three to seven: Syntactic complexity and genre differentiation. **Reading and writing**, v. 24, n. 1, p. 183-202, 2011.

BERMAN, R. A. Developing linguistic knowledge and language use across adolescence. In: HOFF, E.; SHATZ, M. (Ed.). **Blackwell handbook of language development**. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell, 2007. p. 347-367.

BERMAN, R. A.; RAVID, D. Becoming a literate language user: Oral and written text construction across adolescence. In: OLSON, D. O.; TORRANCE, N. (Ed.) **Cambridge handbook of literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 92-111.

BERMAN, R. A.; VERHOEVEN, L. Crosslinguistic perspectives on the development of text-production abilities: Speech and writing. **Written Language and Literacy**, v. 5, n. 1, p. 1-44, 2002.

BERNINGER, V. W.; NAGY, W.; BEERS, S. Child writers' construction and reconstruction of single sentences and construction of multi-sentence texts: Contributions of syntax and transcription to translation. **Reading and writing**, v. 24, n. 1, p. 151-182, 2011.

BIBER, D.; GRAY, B.; POONPON, K. Should we use characteristics of conversation to measure grammatical complexity in L2 writing development? **TESOL Quarterly**, v. 45, n. 1, p. 5-35, 2011.

BIBER, D. *et al.* **Longman grammar of spoken and written english**. Londres: Longman, 2007.

BROWN, R. **A first language: The early stages**. Cambridge: Harvard University Press, 1973.

CARVALHO, J. A. B. S. **Escrita: Percursos de investigação**. Minho: DME/UM, 2003.

COSTA, A. L. **Estruturas contrastivas: Desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita**. 2010. 306 f. Tese (Doutorado em Linguística Educacional) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CROWHURST, M.; PICHE, G. L. Audience and mode of discourse effects on syntactic complexity in writing at two grade levels. **Research in the Teaching of English**, v. 13, n. 2, p. 101-109, 1979.

FOSTER, P.; SKEHAN, P. The influence of planning and task type on second language performance. **Studies in second language acquisition**, v. 18, n. 1, p. 299-323, 1996.

HARPIN, W. S. **Social and educational influences on children's acquisition of grammar**. Swindon: Social Science Research Council, 1973.

_____. **The second 'r': Writing development in the junior school**. Londres: Allen and Unwin, 1976.

HULLEY, S. B. *et al.* **Delineando a pesquisa clínica: Uma abordagem epidemiológica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HUNT, K. W. **Grammatical structures written at three grade levels**. Champaign: National Council of Teachers of English, 1965.

_____. **Syntactic maturity in schoolchildren and adults**. Chicago: Chicago University Press, 1970.

JOHANSSON, V. **Developmental aspects of text production in writing and speech**. Lund: Lund University, 2009.

LINELL, P. **The written language bias in linguistics: Its nature, origins, and transformation**. Londres: Routledge, 2005.

LOBAN, W. D. **The language of elementary school children**: A study of the use and control of language and the relations among speaking, reading, writing, and listening. Champaign: NCTE, 1963.

_____. **Language development**: Kindergarten through grade twelve. Urbana: NCTE, 1976.

MALVERN, D. *et al.* **Lexical diversity and language development**: Quantification and assessment. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2004.

MCNAMARA, D. S.; CROSSLEY, S. A.; MCCARTHY, P. M. Linguistic features of writing quality. **Written Communication**, v. 27, n. 1, p. 57-86, 2010.

MENDES, M. **Para um modelo ontogenético da escrita infantil no 1.º ciclo do ensino básico**: A emergência do período como unidade de organização textual. 2015. 458 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015.

NIPPOLD, M. A. Research on later language development. In: BERMAN, R. A. (Ed.). **Language development across childhood and adolescence**. Amsterdam/Filadélfia: John Benjamins, 2004. p. 1-8.

NIPPOLD, M. A.; HESKETH, L. J.; DUTHIE, J. K. Conversational versus expository discourse: A study of syntactic development in children, adolescents, and adults. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, v. 48, n. 5, p. 1048-1064, 2005.

NIPPOLD, M. A.; MANSFIELD, T. C.; BILLOW, J. L. Peer conflict explanations in children, adolescents, and adults: Examining the development of complex syntax. **American Journal of Speech-Language Pathology**, v. 16, n. 2, p. 179-188, 2007.

O'DONNELL, M. The uam corpustool: Software for corpus annotation and exploration. In: BRETONES CALLEJAS, C. M.; SALABERRI, R. S.; SANCHES, E. G. (Ed.) **Applied linguistics now: Understanding language and mind / La lingüística aplicada hoy: Comprendiendo el lenguaje y la mente**. Almería: Universidad de Almería, 2008. p. 1433-1447.

O'DONNELL, R. C.; GRIFFIN, W. J.; NORRIS, R. C. **Syntax of kindergarten and elementary school children**: A transformational analysis. Champaign: NCTE, 1967.

PEREIRA, I. S. P. **Para a caracterização do contexto de ensino – aprendizagem da literacia no 1.º ciclo de escolaridade**: Das competências dos alunos às concepções e práticas dos professores. 2008. 514 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Minho, Braga, 2008.

PERERA, K. **Children's writing and reading**: Analysing classroom language. Londres: Blackwell, 1984.

PORTUGAL. **Programa de português do ensino básico**. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Direcção-Geral da Educação, 2009.

RAPOSO, E. B. P. Estrutura da frase. In: RAPOSO, E. B. P. *et al.* (Ed.). **Gramática do português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. p. 303-400.

RAVID, D. Emergence of linguistic complexity in later language development: Evidence from expository text construction. In: RAVID, D. D.; SHYLDKROT, H. B. (Ed.). **Perspectives on language and language development**: Essays in honor of Ruth A. Berman. Dordrecht/Boston/Londres: Kluwer Academic Publishers, 2004.

RODRIGUES, S. B. P. **Escrita espontânea**: Desenvolvimento das capacidades de composição escrita em crianças do 1º ao 4º ano de escolaridade. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2008.

SCHLEIFER, M. **Development of written text production of native israeli and ethiopian immigrant school children and adolescent**. 2003. 166 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Tel-Aviv University, Tel-Aviv, 2003.

SCHLEPPEGRELL, M. J. **The language of schooling**: A functional linguistics perspective. Mahwah/Londres: Lawrence Erlbaum, 2004.

SCOTT, C. M. Syntactic contributions to literacy learning. In: STONE, C. A. *et al.* (Ed.). **Handbook of language and literacy**: Development and disorders. Nova Iorque: The Guilford Press, 2004. p. 340-362.

SUN, L.; NIPPOLD, M. A. Narrative writing in children and adolescents: Examining the literate lexicon. **American Speech-Language-Hearing Association**, v. 43, n. 2, p. 2-13, 2012.

VERHOEVEN, L.; STROMQVIST, S. Development of narrative production in a multilingual context. In: VERHOVEN, L.; STROMQVIST, S. (Ed.). **Narrative development in a multilingual context**. Amsterdam/Filadélfia: John Benjamins, 2001. p. 1-14.

WOLFE-QUINTERO, K.; INAGAKI, S.; KIM, H. Y. **Second language development in writing**: Measures of fluency, accuracy, and complexity. Honolulu: University of Hawai'i at Mānoa, 1998.

Submetido em 30/10/2015

Aceito em 05/05/2016

ÍNDICE DE ASSUNTOS

Abordagem Ecológica, p. 107
Análise do Discurso, p. 31
Aquisição de L2/LE, p. 107
Autoridade docente, p. 87
Causas da indisciplina, p. 87
Comunicação intercultural, p. 11
Contexto, p. 11
Cruzamento, p. 132
Dicionário multilíngue, p. 11
Escola de Sidney, p. 157
Estrutura de eventos, p. 56
Estudos Organizacionais, p. 31
Extensão sintática, p. 176
Formação de professores, p. 87
Gênero, p. 157
Livro didático de inglês, p. 157
Modularidade, p. 31
Morfemas categorizadores, p. 56
Morfologia, p. 132
Morfologia Distribuída, p. 56
Nomes de cores, p. 11
Percepção da fala, p. 107
Prefixos, p. 56
Progressão escolar, p. 176
Quarta capa, p. 157
Raízes, p. 56
Realismo Direto, p. 107
Relativismo Linguístico, p. 11
Teoria da Otimalidade, p. 132
Textos escolares, p. 176

SUBJECT INDEX

Categorizing morphemes, p. 56
Color names, p. 11
Context, p. 11
Direct Realism, p. 107
Discourse Analysis, p. 31
Distributed Morphology, p. 56
Ecological Approach to Perception, p. 107
English Coursebook, p. 157
Event structure, p. 56
Genre, p. 157
Indiscipline factors, p. 87
Intercultural Communication, p. 11
Lexical Blending, p. 132
Linguistic Relativism, p. 11
Modularity, p. 31
Morphology, p. 132
Multilingual dictionary, p. 11
Optimality Theory, p. 132
Organizational Studies, p. 31
Outside Back Cover Blurb, p. 157
Recursive prefixes, p. 56
Roots, p. 56
School progression, p. 176
School texts, p. 176
SL/FL Acquisition, p. 107
Speech perception, p. 107
Splinter, p. 132
Sydney School, p. 157
Syntactic length, p. 176
Teachers' authority, p. 87
Teachers' training, p. 87

ÍNDICE DE AUTORES/ *AUTHORS INDEX*

- ABUD, Maria José Milharezi, p. 87
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel, p. 107
- ANDRADE, Katia Emmerick, p. 132
- CARVALHO, Wallace Bezerra de, p. 132
- CUNHA, Gustavo Ximenes, p. 31
- GONÇALVES, Carlos Alexandre, p. 132
- MARQUES, Rui, p. 176
- MARTINS, Mário, p. 176
- MARTINS, Sabrina de Cássia, p. 11
- MEDEIROS, Alessandro Boechat de, p. 56
- SILVA, Adelaide Hercília Pescatori, p. 107
- SILVA, Elisabeth Ramos da, p. 87
- SILVA, Renato Caixeta, p. 157
- ZAVAGLIA, Claudia, p. 11