

# 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. 17	n. 3	364 p.	Dezembro 2020
----------------	-----------	-------	------	--------	---------------

## DIRETORIA DO GEL / 2019-2021 (UFSCar)

Presidente: Prof. Dr. Luiz Andre Neves de Brito

Vice-Presidenta: Profa. Dra. Mariana Luz Pessoa de Barros

Secretário: Prof. Dr. Renato Miguel Basso

Tesoureira: Profa. Dra. Rosa Yokota

## REVISTA DO GEL

[revistadogel@gel.org.br](mailto:revistadogel@gel.org.br) | <https://revistas.gel.org.br/rg>

## COMISSÃO EDITORIAL EXECUTIVA

Prof. Dr. Aquiles Tescari Neto, Prof. Dr. Eduardo Penhavel, Prof. Dr. Oto Araújo Vale,  
Profa. Dra. Lúcia Regiane Lopes-Damasio, Profa. Dra. Márcia Santos Duarte de Oliveira

## EDITOR RESPONSÁVEL

Prof. Dr. Marcelo Módolo

## PROJETO GRÁFICO

Prof. Dr. Matheus Nogueira Schwartzmann

## REVISÃO, NORMATIZAÇÃO, DIAGRAMAÇÃO, EDIÇÃO E ARTE



## CONSELHO EDITORIAL

Antônio Alcir Bernárdez Pécora (UNICAMP), Carlos Subirats Rüggeberg (Universitat de Barcelona), Danilo Marcondes Souza Filho (PUC/RJ), Evani Viotti (USP), Helena Nagamine Brandão (USP), Ieda Maria Alves (USP), Jacques Fontanille (Université de Limoges), José Borges Neto (UFPR), Kanavilil Rajagopalan (UNICAMP), Marco Antonio de Oliveira (PUC/MG), Maria Célia de Moraes Leonel (UNESP/FCLAr), Filomena Gonçalves (Universidade de Évora), Maria Irma Hadler Coudry (UNICAMP), Marta Luján (The University of Texas), Mirta Maria Groppi Asplanato de Varalla (USP), Otto Zwartjes (University of Amsterdam), Pierre Swiggers Katholieke (Universiteit Leuven), Raquel Santana dos Santos (USP), Renata Coelho Marchezan (UNESP/FCLAr) e Wilmar da Rocha D'Angelis (UNICAMP).

## Catálogo na Publicação elaborada por

Gildenir Carolino Santos (CRB-8ª/5447)

Revista do GEL. – v.1, n.1 (2004-). – São Paulo, SP: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 2002-  
1 recurso digital : il.

Periodicidade quadrimestral desde volume 13, 2016 (atual).

Periodicidade semestral até volume 12, 2015.

Periodicidade anual até 2006.

e-ISSN 1984-591X (online).

Publicada no formato impresso ed. especial n. 0, 2002.

Disponível online a partir do volume 1, 2004.

Título abreviado: Rev. GEL

Preservada digitalmente no LOCKSS.

Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

1. Linguística (Teoria e análise) – Periódicos. 2. Linguística aplicada – Periódicos. 3. Literatura – Periódicos. I. Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo.

20-018

CDD: 410.05

CDU: 81 (05)

# SUMÁRIO / CONTENTS

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>7</b>
Marcelo Módolo	
<b>NOMINATA DE PARECERISTAS</b>	<b>11</b>
<b>EFEITO RETROATIVO DO CELPE-BRAS NO PROCESSO DE ENSINO/ APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS: UM ESTUDO QUALITATIVO</b>	<b>28</b>
Laura Camila Braz de ALMEIDA	
<b>TERMINOLOGIAS DE DENOMINAÇÃO DO CHAMADO POVO BUSHMAN: CULTURA ORAL E TRADIÇÃO NA ÁFRICA DO SUL</b>	<b>46</b>
Elizabete Carolina Tenorio CALDERON Lavinia SILVARES	
<b>A REPETIÇÃO NA LÍNGUA FALADA: PROPRIEDADES DISCURSIVAS E GRAMATICAIS</b>	<b>64</b>
Ataliba Teixeira de CASTILHO José Elderson de SOUZA-SANTOS Abdulai DANFÁ	
<b>ESTRATÉGIAS DE FINALIZAÇÕES FRASAIS E A ANÁLISE AUTOMÁTICA DA ENTOAÇÃO: UM ESTUDO PILOTO</b>	<b>90</b>
Waldemar FERREIRA NETTO Marcus Vinícius Moreira MARTINS	
<b>ASPECTUALIZAÇÃO E INTERAÇÃO EM COMENTÁRIOS DE NOTÍCIAS DIGITAIS</b>	<b>119</b>
Regina Souza GOMES	
<b>OS DIÁLOGOS NA CONSTRUÇÃO DE TEXTOS E DISCURSOS DE “CARA-DE-BRONZE”, DE JOÃO GUIMARÃES ROSA: DIMENSÃO POÉTICA E CENTROS DE VALOR</b>	<b>143</b>
José Geraldo MARQUES	

**CREADOR Y CRIATURA: PERCEPCIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL  
SOBRE LA PRODUCCIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO** 164

Ana Karla Pereira de MIRANDA  
Álvaro José dos Santos GOMES  
Daniela Sayuri Kawamoto KANASHIRO

**CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS: (DES)ENCONTROS ENTRE OS  
DISCURSOS OFICIAL E PEDAGÓGICO** 188

Jozanes Assunção NUNES

**RUMO A UM ENSINO SUPERIOR 4.0: UMA EXPERIÊNCIA COM  
FÓRUM *ON-LINE* SÍNCRONO PARA ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA  
PERSPECTIVA DAS METODOLOGIAS ATIVAS** 216

Mariana Backes NUNES  
Patrícia da Silva Campelo Costa BARCELLOS

**SINTAXE GERATIVA E ENSINO DE GRAMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DE  
ESTUDOS EM PB DIALETAL** 234

Bruna Karla PEREIRA

**A METAFUNÇÃO INTERATIVA EM VERBETES DE DICIONÁRIOS  
INFANTIS** 260

Tháisa Maria Rocha SANTOS  
Antônio Luciano PONTES

***NOTICING*, AUTOMONITORAMENTO E (DES)FOSSILIZAÇÃO:  
INTERFACES E (DES)CONSTRUÇÕES EM UM ESTUDO DE CASO** 280

Fernanda Vieira da Rocha SILVEIRA

**AS BASES NEURAIS DA LINGUAGEM E O HEMISFÉRIO DIREITO NA  
CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS** 304

Lucilene Bender de SOUSA  
Fernanda SCHNEIDER

**PALAVRAS LEXICAIS E PALAVRAS GRAMATICAIS NO INGLÊS DAS  
CAMISETAS: PROPOSTA DE ATIVIDADE DE ANÁLISE DOS ATOS DE  
FALA SEGUNDO A TEORIA DE AUSTIN** 329

Edina Maria Araújo de VASCONCELOS  
Maria Fabiola Vasconcelos LOPES

OLIVEIRA, Márcia Santos Duarte de; ARAUJO, Gabriel Antunes de. **O Português na África Atlântica: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.** São Paulo: Humanitas, 2018. 381p. **342**

Ednalvo Apóstolo CAMPOS

BAPTISTA, Jorge; MAMEDE, Nuno. **Dicionário Gramatical de Verbos do Português.** Faro: Universidade do Algarve Editora, 2020. 1117 p. **352**

Oto Araújo VALE

**ÍNDICE DE ASSUNTOS** **357**

***SUBJECT INDEX*** **360**

**ÍNDICE DE AUTORES / *AUTHORS INDEX*** **363**

# APRESENTAÇÃO

O terceiro número da *Revista do Gel* de 2020 reúne quatorze artigos e duas resenhas que trazem importantes contribuições para as áreas de Linguística e Letras. Dado o caráter de interface desses estudos, preferimos, desta vez, descrevê-los pormenorizadamente e não os classificar em subáreas como vínhamos fazendo em números anteriores. Passemos à descrição dos trabalhos.

Em “Efeito retroativo do Celpe-Bras no processo de ensino/aprendizagem do português: um estudo qualitativo”, Laura Camila Braz de Almeida apresenta resultados de um estudo qualitativo sobre o efeito retroativo do “Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)” no processo de ensino/aprendizagem de português como língua estrangeira e como língua materna.

Já no campo da história dos povos africanos e da literatura, Elizabete Carolina Tenorio Calderon e Lavinia Silveiras, com o texto “Terminologias de denominação do chamado povo Bushman: cultura oral e tradição na África do Sul”, apresentam e discutem algumas denominações historicamente utilizadas para designar um povo aborígine de uma ampla região sul-africana que atualmente faz parte da África do Sul e de Botsuana.

Em relação à língua falada, temos o trabalho de Ataliba Teixeira de Castilho, José Elderson de Souza-Santos e Abdulai Danfá. No texto “A repetição na língua falada: propriedades discursivas e gramaticais”, os autores analisam e interpretam o papel discursivo e gramatical da repetição na língua falada, seguindo a “Teoria Multissistêmica da Língua” proposta por Castilho (2010).

No trabalho de fonologia assinado por Waldemar Ferreira Netto e Marcus Vinicius Moreira Martins, “Estratégias de finalizações frasais e a análise automática da entoação: um estudo piloto”, discutem-se critérios, procedimentos para a segmentação e classificação frasais automáticas da língua portuguesa no âmbito do projeto de pesquisa ExProsodia.

Em “Aspectualização e interação em comentários de notícias digitais”, Regina Souza Gomes analisa a enunciação em comentários de notícias veiculadas na rede social Facebook de jornais fluminenses (*O Globo, Jornal do Brasil, O Dia, Extra, O Fluminense*), sob a perspectiva da teoria semiótica de linha francesa.

José Geraldo Marques, no campo da literatura e análise do discurso, faz uma reflexão sobre a importância dos diálogos na construção de textos e discursos da novela “Cara-de-Bronze” de João Guimarães Rosa presente no artigo “Os diálogos na construção de textos e discursos de ‘Cara-de-bronze’, de João Guimarães Rosa: dimensão poética e centros de valor”.

No tocante ao ensino de língua espanhola, Ana Karla Pereira de Miranda, Álvaro José dos Santos Gomes e Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro discutem a percepção de três alunas de curso de Letras sobre suas experiências como produtores de materiais didáticos para cursos modulares de espanhol com fins acadêmicos, vinculados ao Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) em “Creador y criatura: percepción de profesores de español sobre la producción de material didáctico”.

O artigo de Jozanes Assunção Nunes, “Currículo por competências: (des)encontros entre os discursos oficial e pedagógico”, focaliza discursos oficiais da educação e discursos de professores integrantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE) de Cursos de Letras de uma universidade pública, com o objetivo de analisar a reação-resposta desses professores à prescrição legal de organização do currículo com base no conceito de competência.

“Rumo a um ensino superior 4.0: uma experiência com fórum on-line síncrono para ensino de língua inglesa na perspectiva das metodologias ativas”, de Mariana Backes Nunes e Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos, analisa a aplicação de metodologias ativas, como o ensino híbrido (MORÁN, 2015), no ensino de língua inglesa, tendo as tecnologias digitais como mediadoras do processo de aprendizagem.

Também, temos um trabalho de sintaxe gerativa e dialetologia. Nesse texto, Bruna Karla Pereira investiga como pesquisas sobre português brasileiro dialetal, em sintaxe gerativa, podem contribuir para o ensino de gramática em “Sintaxe gerativa e ensino de gramática: contribuições de estudos em PB dialetal”.

Na área de multimodalidade e lexicologia, Thaísa Maria Rocha Santos e Antônio Luciano Pontes, em “A metafunção interativa em verbetes de dicionários infantis”, trazem a análise de verbetes de duas obras consagradas no mercado editorial: *Aurelinho. Dicionário Infantil Ilustrado da Língua Portuguesa* (2008) e *Meu Primeiro Dicionário Houaiss* (2010). Os autores analisam os recursos semióticos presentes em alguns verbetes dessas obras, os quais foram escolhidos tendo como base critérios que priorizassem coincidências de ocorrências entre os dois dicionários.

Na aquisição de língua estrangeira, Fernanda Vieira da Rocha Silveira analisa o processo de (des)fossilização de itens gramaticais e lexicais na produção escrita de uma aprendiz adulta por meio da prática de *noticing*, aliada à estratégia metacognitiva de automonitoramento no artigo “*Noticing*, automonitoramento e (des)fossilização: interfaces e (des)construções em um estudo de caso”.

A cognição vem representada por “As bases neurais da linguagem e o hemisfério direito na construção de sentidos”, artigo de Lucilene Bender de Sousa e Fernanda Schneider. Nesse trabalho, as autoras apresentam uma revisão assistemática de importantes estudos sobre as bases neurais do processamento da linguagem e sobre as contribuições do hemisfério direito (HD) para o processamento discursivo e pragmático. Discutem ainda alguns dos trabalhos mais relevantes e suas principais contribuições teóricas sobre a temática.

Finalmente, fechando a seção de artigos, Edina Maria Araújo de Vasconcelos e Maria Fabiola Vasconcelos Lopes em “Palavras lexicais e palavras gramaticais no inglês das camisetas: proposta de atividade de análise dos atos de fala segundo a teoria de Austin” apresentam uma proposta para exercitar a análise linguística, a ser realizada com alunos de Ensino Médio, discutindo classes de palavras, com dizeres estampados em camisetas.

Desta vez, fechamos a antologia com duas resenhas. A primeira delas elaborada por Ednalvo Apóstolo Campos sobre o livro *O Português na África Atlântica: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe*, de Márcia Santos Duarte de Oliveira e Gabriel Antunes de Araújo; e a segunda, por Oto Araújo Vale sobre o *Dicionário Gramatical de Verbos do Português*, de Jorge Baptista e Nuno Mamede.

Esses trabalhos – reunidos e dispostos em ordem alfabética pelo último sobrenome do autor (ou do primeiro autor) no corpo da revista, salvo as duas resenhas que seguem no final do volume – apontam para diferentes vertentes do pensamento acerca da linguagem e da literatura e dialogam com linhas de pesquisa constantemente presentes nos dezessete volumes da *Revista do GEL* já publicados. Reiteram, assim, o nosso compromisso com a diversidade e qualidade do pensamento acadêmico em nossos campos de estudo, sendo, portanto, índices de caminhos já trilhados, mas, ao mesmo tempo, ainda potencialmente produtivos para o desenvolvimento de investigações que contribuam para a construção de um pensamento, em todos os sentidos, inovador e revigorante.

Destacamos, por fim, a novidade desse número: implementamos a *Nominata de Pareceristas* a ser publicada sempre junto com o terceiro número de cada ano. A *Nominata* em questão apresenta os nomes e as respectivas filiações institucionais dos pareceristas *ad hoc* que trabalharam conosco no último biênio, o período de 2019 e 2020. Tal documento público reforça o compromisso do GEL com seus associados e a comunidade acadêmica no sentido de produzir conteúdo com transparência e pluralidade em seu processo de avaliação.

Agradeço à Letraria e a todos os seus colaboradores, ao Milton Bortoleto – nosso auxiliar editorial –, aos autores e aos pareceristas, cujos ânimo e contínua resistência têm dado prosseguimento a este projeto científico, mesmo em um momento tão adverso.

Marcelo Módolo<sup>1</sup>  
Editor da Revista do GEL

São Paulo, 10 de dezembro de 2020.

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [modolo@usp.br](mailto:modolo@usp.br)  
<https://orcid.org/0000-0001-5808-9368>

# NOMINATA DE PARECERISTAS

Adail Ubirajara Sobral

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

Adriana Viana Postigo Paravisine

**Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil**

Agnes dos Santos Scaramuzzi-Rodrigues

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

Alessandra Jacqueline Vieira

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

Alessandro Jocelito Beccari

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil**

Alexandre Marcelo Bueno

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

Alice Vieira

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

Aline Evers

**Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Feliz, Rio Grande do Sul, Brasil**

Aline Fernandes de Azevedo Bocchi

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

Aline Suelen Santos

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

Amanda Muniz da Silva

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

Amanda Post da Silveira

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

Ana Cristina Biondo Salomao

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

Ana Elisa Ribeiro

**Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil**

Ana Lígia Barbosa de Carvalho e Silva

**Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil**

Ana Paula de Oliveira Santana

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

Ana Paula Machado Goyano Mac-Kay

**Universidad Santo Tomas (UST), Viña del Mar, Chile**

Ana Paula Tribesse Patrício Dargel

**Sem vínculo institucional**

Ana Raquel Motta

**Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil**

Anderson Salvaterra Magalhães

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

André Campos Mesquita

**Faculdade Metropolitanas Unidas (FMU), São Paulo, São Paulo, Brasil**

André Luis Antonelli

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

André Stefferson Martins Stahlhauer

**Friedrich Schiller Universität Jena, Jena, Alemanha**

Andre Vinicius Lopes Coneglian

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

André Xavier

**Universidade Federal do Paraná (UFPR), Cuiabá, Paraná, Brasil**

Andressa Cristinne Arrelias Costa

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

Aquiles Tescari Neto

**Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil**

Aracy Ernst-Pereira

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

Ariani Di Felippo

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

Aurea Suely Zavam

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

Beatriz Curti-Contessoto

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

Beatriz Protti Christino

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

Benivaldo José de Araújo Júnior

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

Beth Brait

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

Bruno Oliveira Maroneze

**Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil**

Camila de Araújo Beraldo Ludovice

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

Camila Höfling

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

Carlos Alexandre Victorio Gonçalves

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

Carlos Eduardo Mendes de Moraes

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil**

Carlos José Lírio

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

Carola Rapp

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

Carolina de Paula Machado

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

Carolina Lindenberg Lemos

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

Caroline Carnielli Biazolli

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

Caroline Veloso da Silva

**Sem vínculo institucional**

Cassiano Ricardo Haag

**Ministério Público de Santa Catarina (MP/SC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil**

Cássio Florêncio Rubio

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

Cátia de Azevedo Fronza

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

César Nardelli Cambraia

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

Cezar Alexandre Neri Santos

**Universidade de Alagoas (UFAL), Delmiro Gouveia, Alagoas, Brasil**

Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

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

Cibele Naidhig Souza

**Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA), Caraúbas, Rio Grande do Norte, Brasil**

Cilaine Alves Cunha

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

Cíntia da Costa Alcântara

**Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil**

Claudia Mendes Campos

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

Claudia Zavaglia

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil**

Cristiane Carvalho de Paula Brito

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

Cristiane Lazzarotto-Volcao

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

Cristina Martins Fargetti

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

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São Paulo, Brasil**

Daniervelin Renata Marques Pereira

**Sem vínculo institucional**

Dantielli Assumpção Garcia

**Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, Paraná, Brasil**

Diana Costa Fortier Silva

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

Dirceu Cleber Conde

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

Eduardo Ferreira dos Santos

**Universidade Luso-Afro Brasileira (UNILAB), São Francisco do Conde, Bahia, Brasil**

Eduardo Henrik Aubert

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

Eduardo Penhavel

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil**

Eliane Soares de Lima

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

Elias Ribeiro da Silva

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

Elizabeth Harkot-de-La-Taille

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

Emerson de Pietri

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

Emmanuel Santiago

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

Enivalda Nunes Freitas e Souza

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

Eugênio Vinci de Moraes Centro

**Universitário Internacional (UNINTER), Curitiba, Paraná, Brasil**

Evani Viotti

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

Fabiana Cristina Komesu

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil**

Fernanda Castelano Rodrigues

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

Fernanda Consoni

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

Flavia Danielle Sordi Silva Miranda

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

Flávio Brandão Silva

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

Francisca Paula Soares Maia

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

Francisco Iací do Nascimento

**Secretarias da Educação do Ceará (SEDUC-CE), Palhano, Ceará, Brasil**

Gabriela Barboza

**Sem vínculo institucional**

Geiza Gimenes Saraiva

**Universidade do Estado de Mato Grosso (UFMT), Alto Araguaia, Mato Grosso, Brasil**

Geraldo Tadeu Souza

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

Gilberto Figueiredo Martins

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil**

Gisela Sequini Favaro

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

Gisele Cassia de Sousa

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil**

Gisele Novaes Frighetto

**Sem vínculo institucional**

Graça Rio-Torto

**Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal**

Graziela Pigatto Bohn

**Universidade Católica de Santos, Santos, São Paulo, Brasil**

Guilherme Fromm

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

Hélcio Batista Pereira

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

Heronides Maurilio de Melo Moura

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

Ieda Maria Alves

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

Ismael Ferreira Rosa

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

Ivonaldo Leidson Barbosa Lima

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

Jan Edson Rodrigues Leite

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

Jean Pierre Chauvin

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

João Carlos Tavares da Silva

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

Joceli Catarina Stassi-Sé

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

Jocnilson Ribeiro

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

Jorge Leite Júnior

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

José Cezinaldo Rocha Bessa

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

Juliano Desiderato Antonio

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

Jussara Abraçado

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

Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos

**Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil**

Kathrine Butieri

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

Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil**

Larissa Maués Pelúcio Silva

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Bauru, São Paulo, Brasil**

Lígia Mara Boin Menossi de Araújo

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

Lígia Negri

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

Lou-Ann Kleppa

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

Lourenço Chacon

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, São Paulo, Brasil**

Lucas Vinício de Carvalho Maciel

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

Lúcia Regiane Lopes-Damasio

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil**

Luciana Borges

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

Luciana Nogueira

**Sem vínculo institucional**

Luciana Salazar Salgado

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

Luciane de Paula

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil**

Luciani Ester Tenani

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil**

Luiz Andre Neves de Brito

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

Luiz Carlos Travaglia

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

Luíza Bedê Barbosa

**Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-FACEF), Franca, São Paulo, Brasil**

Maira Angélica Pandolfi

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil**

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

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

Marcela Ulhôa Borges Magalhães

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São Paulo, Brasil**

Marcelo Concário

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Bauru, São Paulo, Brasil**

Marcelo Módolo

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

Márcia Santos Duarte de Oliveira

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

Marcia Sipavicius Seide

**Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brasil**

Marcus Vinicius Borges Oliveira

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

Maria Angélica Furtado da Cunha

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

Maria Inês Batista Campos

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

Maria José Bocorny Finatto

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

Maria Viviane do Amaral Veras

**Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil**

Marian Oliveira

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

Mariana Daré Vargas

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

Mariana Luz Pessoa de Barros

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

Mariana Terra Teixeira

**Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil**

Mariangela Rios de Oliveira

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

Marília Molina Furlan

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São Paulo, Brasil**

Marilza de Oliveira

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

Mayumi Denise Senoi Ilari

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

Michelle Aparecida Pereira Lopes

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

Micheli Gomes de Souza

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

Moisés Olímpio Ferreira

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

Monclar Guimarães Lopes

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

Naiá Sadi Câmara

**Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP), Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil**

Nara Caetano Rodrigues

**Sem vínculo institucional**

Nathalia Rodrigues Catto Predebon

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

Nilza Barroso Dias

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

Nirvana Ferraz Sampaio

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

Olga Ferreira Coelho Sansone

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

Oriana de Nadai Fulaneti

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

Oto Araújo Vale

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

Patrícia Verônica Moreira

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

Paula Cristina Bulio

**Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil**

Paulo Ramos

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

Paulo Roberto Gonçalves Segundo

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

Plínio Almeida Barbosa

**Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil**

Rafael Dias Minussi

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

Raquel Salek Fiad

**Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil**

Rauer Ribeiro Rodrigues

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

Relma Urel Carbone Carneiro

**Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil**

Renata Ciampone Mancini

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

Renata Coelho Marchezan

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

Renata Cristina Duarte

**Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil**

Renata de Oliveira Carreon

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

Renata Lúcia Moreira

**Sem vínculo institucional**

Renata Passetti

**Sem vínculo institucional**

Renato Caixeta Silva

**Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil**

Renato Miguel Basso

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

Ricardo Nogueira de Castro Monteiro

**Sem vínculo institucional**

Rita de Cassia Dalla Tardin

**Faculdade Saberes (SABERES), Vitória, Espírito Santo, Brasil**

Roberto Gomes Camacho

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil**

Ronaldo de Oliveira Batista

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

Rosa Yokota

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

Rosângela Nogarini Hilário

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

Roseli Vasconcellos Sequeira Manoel

**Sem vínculo institucional**

Rozana Aparecida Lopes Messias

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil**

Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre

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

Sandra Denise Gasparini Bastos

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil**

Sandra Mara Moraes Lima

**Universidade Estadual do Espírito Santo (UEES), Vitória, Espírito Santo, Brasil**

Sandra Regina Buttros Gattolin

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

Saulo Nogueira Schwartzmann

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

Sebastião Elias Milani

**Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil**

Sheila Vieira de Camargo Grillo

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

Silvia Maria Azevedo

**Sem vínculo institucional**

Silvia Maria Sousa

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

Simone Cristina Mussio

**Faculdade de Tecnologia de Jahu (FATEC-JAHU), Jaú, São Paulo, Brasil**

Solange Aranha

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil**

Sonia Maria Lazzarini Cyrino

**Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil**

Stella Esther Ortweiler Tagnin

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

Susanna Busato

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil**

Susiele Machry da Silva

**Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTPR), Pato Branco, Paraná, Brasil**

Suzi Marques Spatti Cavalari

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil**

Talita Serpa

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil**

Tarcísio de Arantes Leite

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

Teresa Cristina Wachowicz

**Universidade Federal do Paraná (UFPR), Cuiabá, Paraná, Brasil**

Thomas Finbow

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

Valéria Faria Cardoso

**Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Alto Araguaia, Mato Grosso, Brasil**

Vanessa Hagemeyer Burgo

**Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil**

Vera Lucia Abriata

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

Wânia Miranda

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

# EFEITO RETROATIVO DO CELPE-BRAS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS: UM ESTUDO QUALITATIVO

## *RETROACTIVE EFFECT OF CELPE-BRAS IN THE LANGUAGE TEACHING AND LEARNING PROCESS: THE READING SKILL AND THE COMMUNICATIVE AND INTERCULTURAL APPROACHES*

Laura Camila Braz de ALMEIDA<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo apresenta resultados de um estudo qualitativo sobre o efeito retroativo do Celpe-Bras no processo de ensino/aprendizagem de português como língua estrangeira e como língua materna. Baseando-se na análise sobre a abordagem comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2002; CANALE, 1995) e sobre a abordagem intercultural (SANTOS, 2004), pretende-se analisar a aplicação dessa teoria sobre essas abordagens no processo de ensino/aprendizagem de português. As atividades de avaliação utilizadas nas aulas de português como língua materna (PLM) e de português como língua estrangeira (PLE) foram fundamentadas no Celpe-Bras (SCARAMUCCI; RODRIGUES, 2004) por avaliar as habilidades de compreensão e produção oral e escrita de forma integrada. Para a metodologia da pesquisa, centrou-se na pesquisa-ação discutida por Tripp (2005). O resultado dessa pesquisa evidencia o efeito retroativo do Celpe-Bras nesse processo de ensino da língua portuguesa, uma vez que o grupo de pesquisa da graduação em Letras, envolvido nesse projeto, elaborou as tarefas, conforme essas teorias propostas por esse exame, e as aplicou em aulas. Por sua vez, os alunos desses pesquisadores envolvidos apresentaram bom resultado. Desse modo, um estudo como esse é de grande relevância, uma vez que aprimora o processo de ensino e de aprendizagem de língua.

**Palavras-chave:** Avaliação. Ensino/aprendizagem. Efeito Retroativo do Celpe-Bras.

**Abstract:** This article presents the results of a qualitative study on the retroactive effect of Celpe-Bras in the process of teaching/learning Portuguese as a foreign language and as a mother tongue. Based on the analysis of the communicative approach (ALMEIDA FILHO, 2002; CANALE, 1995) and the intercultural approach (SANTOS, 2004), it is intended to analyze the application of this theory on these approaches in the process of teaching/learning Portuguese. The evaluation activities used in the classes of Portuguese as a mother tongue (PLM) and Portuguese as a foreign language (PLE) were based on Celpe-Bras (SCARAMUCCI; RODRIGUES, 2004) for evaluating oral and written comprehension and production skills in an integrated manner. For the research methodology, it focused on the action research discussed by Tripp (2005). The result of this research evidences the retroactive effect of Celpe-Bras in this process of teaching the Portuguese language, since the research group of the graduation in Letters, involved in this project, elaborated the tasks, according to the theories proposed by this exam, and applied them in classes. In turn, the students of these researchers showed great results. Thus, such a study is of great relevance, since it improves the language teaching and learning process.

**Keywords:** Evaluation. Teaching/learning. Celpe-Bras Retroactive Effect.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Sergipe (UFS), Aracaju, Sergipe, Brasil; [profa.laura.almeida.ufs@gmail.com](mailto:profa.laura.almeida.ufs@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-2302-3446>

- | Efeito retroativo do Celpe-Bras no processo de ensino/aprendizagem do português: um estudo qualitativo

## Introdução

O ensino de língua com ênfase na integração entre as habilidades é uma questão bastante importante nesse processo. O artigo em questão envolve uma pesquisa relacionada ao efeito retroativo do Celpe-Bras no ensino de português como língua estrangeira e como língua materna. Almeja-se, com esse estudo, contribuir para a formação docente dos estudantes do curso de Letras, com as atividades de pesquisa e de ensino.

Como metodologia, optou-se por utilizar a pesquisa-ação. Nesse sentido, Tripp (2005, p. 445) destaca que “A pesquisa-ação educacional é [...] estratégia para o desenvolvimento de professores para aprimorar o seu ensino e, em decorrência, a aprendizagem de seus alunos”. Assim, a pesquisa foi desenvolvida em reuniões de grupo para estudo, para a criação das tarefas a serem aplicadas em aulas de português.

O Celpe-Bras foi escolhido para ser uma referência nessa pesquisa, porque é um exame que trabalha com as habilidades de compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita de forma integrada. Além disso, as suas questões apresentam propósitos bem definidos e contextualizados.

Segundo Scaramucci (1999, 2001), a operacionalização de uma abordagem comunicativa, no caso do Celpe-Bras, é realizada através de um exame que prioriza um tipo de atividade chamada tarefa. Ela é um termo usado em Linguística Aplicada para se referir a uma atividade de ensino ou de avaliação diferente daquela usada nas abordagens tradicionais. Tem um propósito comunicativo e busca especificar usos que se assemelham aos da vida real, permitindo, assim, a apresentação de conteúdos autênticos.

Nas tarefas, é exigida como resposta uma produção textual, envolvendo um certo gênero discursivo, relacionado ao uso que se está fazendo da linguagem. A produção textual, aqui entendida como discurso, também, se difere daquela gerada a partir de uma instrução que solicite apenas o desenvolvimento de um tópico ou assunto. Conforme Sidi (2002, p. 18), “As tarefas dos testes comunicativos mobilizam um conhecimento não só linguístico, mas também pragmático e sociolinguístico. [...] a proficiência [...] consiste na habilidade para interpretar e construir sentido através do discurso”.

Por apresentar situações que se parecem com as que são reais de comunicação, as tarefas do Celpe-Bras mostram, claramente, o que se propõem a avaliar e são mais envolventes, promovendo um maior engajamento do candidato. Para Scaramucci (2001), as tarefas apresentam muitas vantagens. Em primeiro lugar, elas admitem uma avaliação integradora. Englobam mais de uma habilidade, uma vez que essas habilidades são usadas na vida real de forma interligada. Em segundo lugar, uma outra vantagem de se

utilizar uma tarefa é que, ao mostrar uma situação comunicativa, com um propósito, ela torna dispensável a explicitação de sub-habilidades como critério para a elaboração dos itens. Uma terceira vantagem é a apresentação de um propósito claro, que determina o contexto e os limites da avaliação. Uma situação comunicativa abarca um falante (o autor do texto), a mensagem (texto), um interlocutor (leitor) e, também, um propósito.

Um texto autêntico, nesse sentido, não é suficiente para garantir que o exame seja comunicativo. Para que isso ocorra, os itens teriam que especificar com quem se está comunicando (interlocutor) e por quê (propósito), de forma que o candidato possa adequar seu texto ao propósito da comunicação. Nesse contexto, pode-se dizer que a compreensão oral ou escrita é sempre relativa e está relacionada com um propósito. A própria tarefa é que determina um propósito para o candidato e um parâmetro do que seria uma resposta adequada.

O Celpe-Bras é um exame que trabalha com as habilidades linguísticas inter-relacionadas. Além disso, as suas questões apresentam propósitos bem definidos e contextualizados. Com isso, é importante fazer tarefas que usem a habilidade de leitura, relacionada com a habilidade de escrita. O que interessa nas tarefas é a compreensão como processo. Ademais, pode-se ter certeza de que a capacidade de ter um bom desempenho nesses itens se assemelha à capacidade de leitura e compreensão real.

Para a apresentação dos resultados, em lugar de notas ou números, procedimentos quantitativos, são adotados procedimentos qualitativos e holísticos. Uma avaliação holística, conforme Sidi (2002), permite que o discurso seja avaliado enquanto um todo. Para se observar a aprendizagem, é mais proveitoso descrever como ela acontece de um modo geral.

Scaramucci e Rodrigues (2004) mencionam que os aspectos utilizados para avaliar o desempenho do candidato nas tarefas escritas são: a adequação ao contexto (propósito comunicativo, gênero discursivo e interlocutor), adequação discursiva (coesão e coerência) e adequação linguística (riqueza e adequação lexical e gramatical), e, assim, procura-se descrever o que o candidato é capaz de desempenhar em cada tarefa.

A seguir, há um exemplo de uma tarefa do Celpe-Bras, retirada do *site* do acervo do Celpe-Bras, organizado por professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul ([http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2017\\_1](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2017_1)).

- | Efeito retroativo do Celpe-Bras no processo de ensino/aprendizagem do português: um estudo qualitativo

Figura 1. Exemplo de tarefa do Celpe-Bras



Fonte: [http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2017\\_1](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2017_1)

Nessa questão ilustrativa, há um exemplo de integração de habilidades. Após a leitura, o candidato inscrito nesse exame deve fazer uma carta direcionada a empresas da região com o propósito de pedir apoio a essa ONG, mencionada no texto. Observa-se, nessa tarefa, a integração entre as habilidades de leitura e de escrita.

Nesse sentido, Brown (2007 *apud* PILEGGI, 2017) comenta que os testes comunicativos devem ser práticos, exigindo que o candidato use a língua dentro de um contexto apropriado e devem medir uma gama variada de habilidades linguísticas, incluindo conhecimentos sociolinguísticos, de coesão e de funções da língua. Pileggi (2017) comenta que o construto do exame é avaliar o uso da língua em situações realistas de comunicação. Desse modo, pode-se perceber que o Celpe-Bras é elaborado conforme os testes comunicativos.

### Abordagem Comunicativa e Intercultural

Após ter abordado o Celpe-Bras, é relevante, também, discutir sobre a abordagem comunicativa. Todas as tarefas do Celpe-Bras são baseadas na Abordagem Comunicativa

e na Abordagem intercultural, uma vez que elas se assemelham ao uso real da língua e envolvem a comunicação e a cultura.

De acordo com Almeida Filho (2002), a comunicação é vista como uma forma de interação social propositada em que se dão demonstrações de apresentação pessoal associadas, ou não, aos casos de construção de conhecimento, do discurso e da troca de informações. Nesse âmbito, é importante que a aprendizagem de uma nova língua ocorra em uma matriz comunicativa de interação social.

A Abordagem Intercultural considera importante trabalhar com a cultura da língua-alvo. Conforme Santos (2004), essa abordagem inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material.

Oliveira (2007) coloca, também, que o termo competência está aliado ao termo proficiência. Na proficiência, há um esquema em que o falante nativo conhece as regras que governam a sua língua nativa e pode aplicá-las sem prestar atenção a elas. O falante tem, segundo Stern (1983), um entendimento intuitivo dos significados linguísticos, cognitivos, afetivos e socioculturais expressos pela forma da língua. Dessa maneira, o conceito de competência passa a ser semelhante ao conceito de proficiência.

Widdowson (2005) ressalta que a aprendizagem das habilidades linguísticas não parece garantir a conseqüente aquisição da capacidade comunicativa em uma dada língua. Um excesso de ênfase em exercícios mecânicos e exercícios de produção e recepção de frases tende a inibir o desenvolvimento de capacidades comunicativas.

Nas aulas de língua portuguesa, a leitura e a escrita são habilidades que podem ser trabalhadas de forma inter-relacionada. Desse modo, pode-se desenvolver, no aprendiz, a capacidade de não só produzir bons textos orais e escritos, como também de ler de maneira interacionista e crítica.

Na Perspectiva Interacionista da Leitura, Kleiman (2008) ressalta que o leitor passa a ser um sujeito cognitivo, a ser um (re)criador de significado. Quando o professor faz com que o seu aluno seja agente na construção do seu conhecimento, ele não promove comportamentos repetitivos, mecanicistas e automáticos. O professor deve pensar na leitura como uma interação entre o autor e o leitor do texto.

Para esse processo, é fundamental que haja a coerência entre fundamentação teórica e a ação prática no ensino de leitura, o reconhecimento do aluno enquanto sujeito leitor e não como mero decodificador. Assim, o ensino da leitura deve ser coerente com essa postura interacionista e crítica.

- | Efeito retroativo do Celpe-Bras no processo de ensino/aprendizagem do português: um estudo qualitativo

Segundo Koch e Elias (2007), a leitura de um texto exige do leitor bem mais do que o conhecimento do código linguístico. É importante que o leitor tenha, também, conhecimento prévio para desenvolver uma leitura com compreensão.

Conforme Schneuwly e Dolz (2010), o texto, na sala de aula, como um ensino processual em leitura e em escrita deixa de enfatizar um ensino normativo e passa a ser um ensino processual, com valorização do ensino da leitura e da escrita. Quando o professor desenvolve tarefas com as habilidades integradas, o aprendiz vai ter mais desenvoltura no processo de aprendizagem da língua por ela estar mais relacionada ao seu uso real.

As tarefas do Celpe-Bras são feitas a partir de diversos gêneros discursivos. Segundo Bazerman (2006), os gêneros discursivos são os ambientes onde o sentido é construído. Ao desenvolver uma atividade, baseada em gênero, o professor tem que explicar para o seu aluno o tema, o leitor e o propósito do gênero escolhido.

Schneuwly e Dolz (2004) mencionam que o gênero é um instrumento. Existem dois polos: de um lado o sujeito e, de outro, o objeto sobre o qual ele age. O instrumento encontra-se entre o indivíduo que age e o objeto no qual ele age. Para se tornar mediador, precisa ser apropriado pelo sujeito. Existe a escolha de um gênero, em função de uma situação definida pela finalidade, pelos destinatários e pelo conteúdo. Há, assim, a elaboração de um embasamento de orientação para uma ação discursiva.

Nesse sentido, para o professor elaborar uma tarefa para a sua aula, após escolher um texto autêntico, é importante que haja integração entre as habilidades de leitura e de escrita. Além disso, é relevante haver planejamento do propósito dessa atividade como uma ação discursiva. Assim, o docente vai tornar o seu aluno um bom leitor e o autor do seu texto.

## **Efeito Retroativo**

As abordagens utilizadas para a construção do Celpe-Bras fundamentam a prática docente no Ensino de Língua, no planejamento do curso e na avaliação. Para o processo de avaliar ser coerente com o processo de ensinar, o professor precisa fazer com que a avaliação seja um instrumento de observação da aprendizagem do aluno. Quando o educador consegue verificar a aprendizagem do aluno durante o curso, ele percebe a qualidade do seu trabalho. Essa forma de avaliar é necessária para que esse professor possa fazer intervenções se o aluno não conseguiu aprender o que foi ensinado.

Quando o ensino é voltado na abordagem comunicativa e intercultural, a avaliação é um reflexo dessas abordagens de ensino. Avelar (2001) levanta que o efeito retroativo

pode ser definido como a influência ou impacto que um exame exerce sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Nas aulas de língua estrangeira, segundo Scaramucci (1999), a abordagem do professor determina como vai ser o planejamento do curso, a elaboração dos materiais, os métodos e a avaliação. Todavia, a avaliação ainda costuma ser conduzida nos moldes tradicionais. Nesse contexto, se a avaliação ainda ocorre com o modelo tradicional, não vai acontecer a integração entre as habilidades. Não vai acontecer, assim, o efeito retroativo do Celpe-Bras.

De acordo com Alderson e Wall (1993) e Scaramucci (1999), a influência que a avaliação exerce no ensino é chamada de efeito retroativo. Esse efeito é prejudicial, quando o processo avaliativo retoma teorias ultrapassadas, mas quando é bem elaborado pode acarretar mudanças significativas. Scaramucci (1999) declara que, para que haja mudanças nesses contextos, deveria haver ação direta no processo, promovendo a reciclagem de professores, a produção de materiais didáticos.

Se essas teorias forem verdadeiras, as práticas de ensino e a avaliação da escrita desenvolvidas no ensino de português para estrangeiros divergem das perspectivas mais recentes. Nessa concepção, a escrita é vista como processo, como conjunto de atividades de planejamento, elaboração e revisão/reescritura. Essas tarefas sempre devem considerar a situação de uso e a forma a ela adequada. Além disso, a avaliação é tratada como processo contínuo, desenvolvido em conjunto por professores e alunos, devendo realimentar a escrita e fomentar seu desenvolvimento em direção a níveis de proficiência mais elevados.

Essa perspectiva considera a avaliação como meio de conscientização do aprendiz em relação a seu processo de aquisição de uma língua. Nesse sentido, o ensino integrado das quatro competências funciona como uma diretriz para a aquisição produtiva de português como língua estrangeira. A avaliação das habilidades de produção escrita desse aprendiz passa a ser uma atividade que, se conduzida cooperativa e criteriosamente, pode auxiliar o aluno a interferir em sua própria produção de textos escritos, atentando para diferentes planos do texto.

Apesar de o aprendiz ser considerado o centro do processo de ensino e aprendizagem, a função do professor não está em segundo plano. Seu papel é importante, já que é ele quem possui recursos que propiciam a participação mais ativa e crítica do aluno. É a partir do professor que modificações, em uma prática tradicional, podem acontecer. É importante considerar o prazer pelo estudo como possível experiência para melhorar os resultados da aprendizagem do aluno.

- | Efeito retroativo do Celpe-Bras no processo de ensino/aprendizagem do português: um estudo qualitativo

Nesse contexto, o Celpe-Bras é uma avaliação que fomenta essa participação mais crítica do aprendiz. Segundo Cunha e Santos (1999), Schlatter (1999) e Scaramucci e Rodrigues (2004), o Celpe-Bras é de base comunicativa, uma vez que a competência do candidato é verificada por meio da realização de tarefas a partir de textos autênticos e não se pretende verificar conhecimentos sobre a língua. O material do exame é contextualizado, os critérios de avaliação são holísticos e a avaliação é realizada, considerando-se descritores de competência e desempenho do candidato. Esse projeto é uma tentativa de consolidação do ensino, porque a importância de um exame de proficiência não se limita só à seleção de candidatos, mas deve ser considerada também sob o ponto de vista do seu efeito retroativo no ensino.

Lima (2002a, 2002b) destaca que, apesar de muitos candidatos do Celpe-Bras já terem finalizado seus cursos de português como segunda língua, eles demonstram um descompasso evidente entre a escrita e a fala na língua-alvo. As razões dessa dificuldade são antigas e profundas e passam por um letramento deficiente dos candidatos em sua primeira língua (L1) e por uma dinâmica inadequada do processo de ensino e aprendizagem da escrita em outras línguas, anteriormente estudadas por eles. Todavia, nota que alguns não conseguem, nos cursos de PL2 (português como segunda língua), desenvolver integrada e harmonicamente suas habilidades de comunicação. Esse fato ocorre, talvez, pelo fato de não terem sido dados à escrita, na sala de aula, a importância e o tratamento que essa habilidade deveria receber nessa situação de ensino e aprendizagem.

Por estar avaliando a competência do português do Brasil, Schlatter (1999) considera uma avaliação eficaz a que ocorre dentro dos parâmetros culturais brasileiros. A cultura está presente no Celpe-Bras, tanto nos textos escolhidos sobre assuntos referentes ao contexto brasileiro, como nas exigências linguísticas e socioculturais inerentes aos atos de fala presentes em cada exame.

Scaramucci (1999, 2001) ressalta que, embora tenham ocorrido muitos avanços no que se refere ao desenvolvimento de princípios comunicativos, ainda não existe, por exemplo, uma gramática de uso desenvolvida do mesmo modo que há uma de forma, de regra. Além disso, é muito difícil aplicar um sistema de notas qualitativo e padronizar um exame comunicativo. No entanto, a maior complicação está relacionada ao fato de constituir uma teoria de proficiência comunicativa.

Barbosa e Freire (2017) desenvolveram uma pesquisa sobre o processo de ensino de língua portuguesa como língua adicional. Elas constataram que, nesse contexto, não cabe a improvisação de material para alunos que tenham o português como língua adicional, porque o professor deve preparar material que proporcione os alunos a

interagir em situações reais de comunicação, aplicando as regras sociais, situacionais e culturais da língua, desenvolvendo suas habilidades de uso da linguagem nas diferentes situações. Desse modo, o exame Celpe-Bras pode não só auxiliar os professores de língua portuguesa, como também chamar a atenção dos autores de livros/manuais didáticos para a necessidade de um novo tipo de material que se adéque a essa postura teórico-metodológica.

O desenvolvimento do exame comunicativo como um projeto de pesquisa apresenta diversas razões, segundo Scaramucci (2001). Em primeiro lugar, é preciso ser coerente com o conceito de linguagem e de aprender línguas. Nesse sentido, Cunha e Santos (1999) e Scaramucci (2001) definem a língua como um sistema integrado, holístico de comunicação, um código usado em situações reais de comunicação. Em segundo lugar, esse exame comunicativo justifica-se por considerar que uma abordagem comunicativa pode ter um efeito retroativo benéfico no ensino de português LE. Por fim, em terceiro lugar, um projeto contribui para a pesquisa em avaliação e para a realização de um construto comunicativo.

O Celpe-Bras é um exame que exerce o efeito retroativo sobre o processo de ensino/aprendizagem na formação docente. Na pesquisa em questão, foram selecionadas quatro tarefas de alunos da graduação em Letras, matriculados no curso na disciplina Laboratório para o ensino da Língua Portuguesa. Durante o curso, foi discutido o que é o Celpe-Bras, a abordagem comunicativa e intercultural e os gêneros discursivos. Durante esse processo, os alunos elaboraram as suas tarefas. Alguns puderam aplicar suas tarefas em aula. Por sua vez, houve a pesquisa-ação direcionada.

A seguir estão as tarefas construídas por esses alunos da graduação em Letras dessa disciplina. Nessa disciplina, foi feita a preparação teórica para o planejamento e a elaboração dessas tarefas pautadas no Celpe-Bras.

### **Tarefas elaboradas pelos alunos da graduação em Letras**

**Tarefa para o ensino de português como língua materna**

**Alunos: W. S. e W.F.**

**Proposta de Atividade**

Leia esta notícia de Jornal:

Ceasa e governo do Estado são multados por exploração do trabalho infantil.

- | Efeito retroativo do Celpe-Bras no processo de ensino/aprendizagem do português: um estudo qualitativo



A situação foi testemunhada pela reportagem na tarde desta sexta-feira, três dias depois que a empresa ligada ao governo do Estado foi condenada a pagar R\$450 mil por permitir a exploração do trabalho infantil dentro de suas dependências, onde funcionam 130 boxes de distribuição e recebem diariamente mais de 200 agricultores e 3 mil veículos.

A sentença, que partiu do juiz da Justiça do Trabalho Hélio Bastida Lopes após ação movida pelo Ministério Público do Trabalho, determina multa à Ceasa e ao Estado no valor de R\$200 mil para indenização por danos morais coletivos a serem depositados no Fundo de Amparo ao Trabalhador.

Ainda, a Ceasa deve pagar R\$250 mil por descumprimento de decisão anterior que previa a adoção de medidas para coibir a prática, que devem ser destinados ao Fundo para a Infância e Adolescência de Santa Catarina.

Ainda de acordo com o portal do “Correio catarinense” no ano de 2014 foi detectado o acréscimo do percentual de crianças abaixo da faixa etária de 12 anos obrigadas ao trabalho, aponta o portal: “O trabalho infantil é toda forma de trabalho exercido por crianças e adolescentes, abaixo da idade mínima legal permitida para o trabalho, conforme a legislação de cada país”, relata Paulo Grecco, representante do Ministério Público do estado.

O trabalho infantil, em geral, é proibido por lei. Especificamente, as formas mais nocivas ou cruéis de trabalho infantil não apenas são proibidas, mas também constituem crime. “Este ano foi um ano que houve muitas crianças fora da escola, as lavouras de cana estão cada vez mais ‘engordadas’ pelos jovens trabalhadores.”

A exploração do trabalho infantil é comum em países subdesenvolvidos, e países emergentes como no caso do Brasil, onde nas regiões mais pobres este trabalho é bastante comum. Na maioria das vezes isto ocorre devido à necessidade de ajudar financeiramente a família. Muitas destas famílias são geralmente de pessoas pobres que possuem muitos filhos.

*Carlos Vilanova – Jornal Catarinense 2015 – Ed. 1004*

### Produção Textual

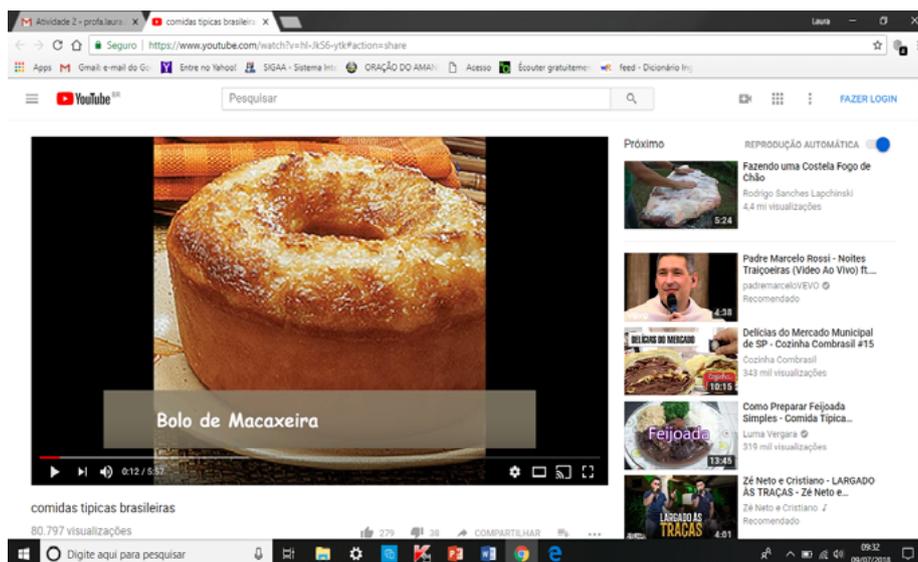
Na notícia apresentada, várias são as consequências e muitos são os efeitos abordados, no entanto, nenhuma delas foge à nossa realidade social. Muitas crianças têm sido vítimas da ganância e crueldades dos grandes empresários e são exploradas, irresponsavelmente, usurpando delas a oportunidade de frequentarem a escola, impedindo, na maioria das vezes, a evolução em conhecimento delas. **De acordo com o texto e sobre este argumento, produza um texto em que seja apresentada uma proposta para minimizar os atos de exploração do trabalho infantil.**

### Tarefa de Produção textual para aula de Português para estrangeiro

Aluno da graduação: V. V.

### Proposta de Atividade

Você vai assistir duas vezes a um vídeo sobre as comidas típicas brasileiras, podendo fazer anotações enquanto assiste.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hl-JKS6-ytk>

- | Efeito retroativo do Celpe-Bras no processo de ensino/aprendizagem do português: um estudo qualitativo

Você está de férias no Brasil e, após ter assistido ao vídeo sobre “comidas típicas brasileiras”, decidiu divulgar a belíssima gastronomia desse lugar. Escreva uma carta para um amigo do seu país, apresentando as delícias culinárias e, principalmente, os sabores que você já provou, pontuando motivos para que ele venha experimentar esse prato também.

**Tarefa de Produção textual para aula de Português e a resposta dessa tarefa por aluno do curso de extensão de português para estrangeiro.**

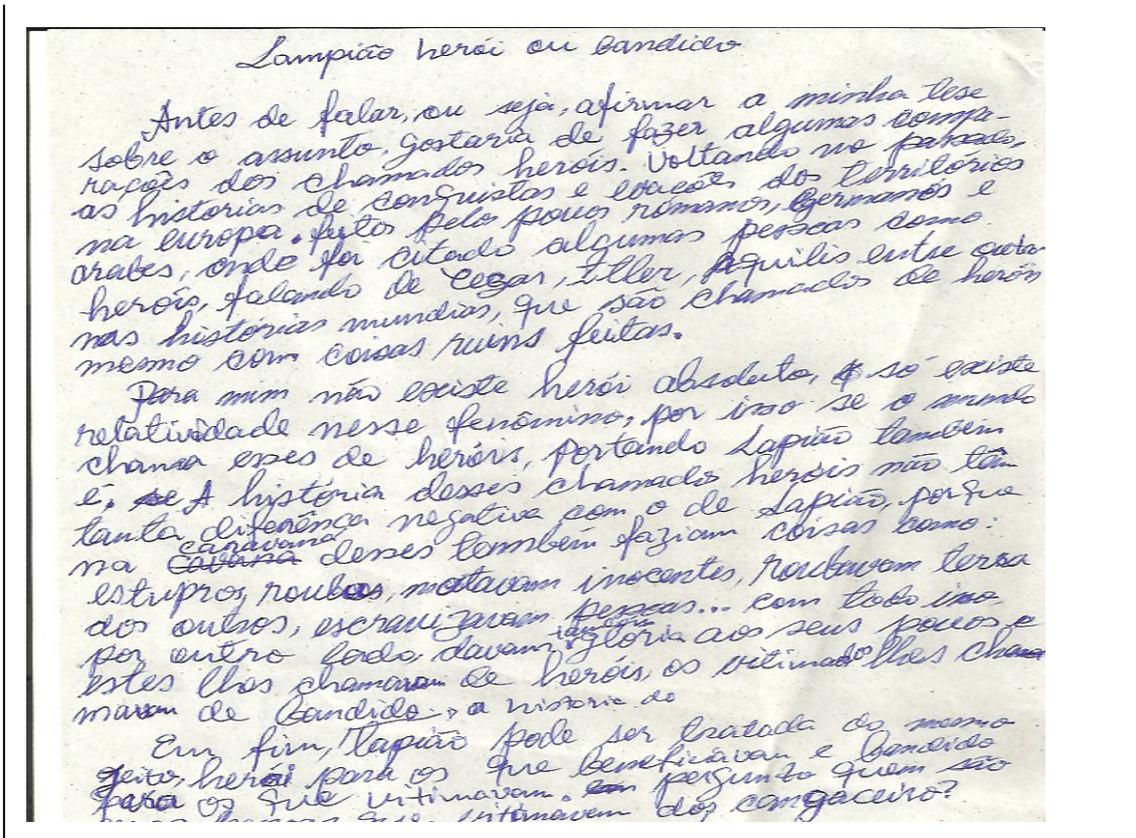
**Aluno da graduação: E. dos S. S.**

**Proposta de atividade:**



Você vai ler o cordel “Lampião: Herói ou Bandido?”. O museu da Gente Sergipana está fazendo uma exposição sobre a história de Lampião. Após a leitura desse cordel, você acha que Lampião é herói ou bandido? Escreva um texto de opinião para esse museu para ser publicado no *site* desse evento.

Aluno do curso de extensão da UFS de PLE: M.



Tarefa de Produção textual para aula de Português como Língua Materna no 6º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da UFS.

Aluno da graduação: J. L. S.

Proposta de tarefa:

Para o desenvolvimento dessas tarefas, foi escolhido o gênero Literatura de Cordel. O cordel escolhido foi do autor João Firmino Cabral, intitulado “Lampião: herói ou bandido?”. O texto vai ser publicado no Painel da escola.

A seguir estão exemplos das opiniões desses alunos do ensino fundamental.

Os que se posicionaram contra Lampião, usaram argumentos como:

“era bandido pela quantidade de pessoas que ele matou” (aluno 1)

“acho que tudo que ele fez foi desnecessário porque ele matou muita gente sem precisar” (aluno 2)

“não precisava tanta maldade por causa de uma vingança” (aluno 3)

- | Efeito retroativo do Celpe-Bras no processo de ensino/aprendizagem do português: um estudo qualitativo

Os alunos que se posicionaram a favor utilizaram argumentos do tipo:

“porque ele foi certo de ter feito aquilo por causa de seus pais” (aluno 1)

“ele só quis vingança por terem matado sua família” (aluno 2)

“ele roubava para ajudar os pobres” (aluno 3)

As tarefas construídas pelos alunos da graduação em Letras evidenciam o efeito retroativo do Celpe-Bras, porque elas apresentam interação entre as habilidades de compreensão e produção oral e escrita. São baseadas em textos autênticos. As propostas apresentam um objetivo, um interlocutor e uma ação. As atividades elaboradas com o cordel “Lampião: herói ou bandido?” foram aplicadas em aula de português desses estudantes da graduação. Há produção escrita desenvolvida a partir dessas tarefas pelos aprendizes.

A pesquisa qualitativa defende uma visão holística do fenômeno estudado, primando por observar todos os componentes de uma situação de interação. Uma avaliação holística, conforme Sidi (2002), proporciona a avaliação do discurso enquanto um todo.

Partindo de uma avaliação holística e qualitativa, as tarefas elaboradas pelos alunos de graduação em Letras confirmam o efeito retroativo do Celpe-Bras, uma vez que eles construíram essas tarefas com o propósito comunicativo e as habilidades de compreensão e produção oral e escrita foram feitas de forma integrada.

Essas tarefas apresentam uma situação comunicativa, com um propósito claro. Apresentam um falante (o autor do texto), a mensagem (texto), um interlocutor (leitor) e, também, um propósito. Demonstram a adequação ao contexto, adequação discursiva e adequação linguística. Pôde-se perceber, desse modo, que elas cumpriram esse ponto também.

Elas foram construídas com textos autênticos e com um sentido comunicativo. Um texto autêntico, nesse sentido, não é suficiente para garantir que o exame seja comunicativo. Para que esse sentido comunicativo ocorra na tarefa, os itens precisam especificar com quem se está comunicando (interlocutor) e por quê (propósito), para que o candidato possa adequar seu texto ao propósito da comunicação.

## Considerações finais

O estudo sobre a ação do efeito retroativo do Celpe-Bras no ensino de português como língua estrangeira e como língua materna fomentou a formação na prática reflexiva para os graduandos em Letras da Universidade Federal de Sergipe. Quando o processo de avaliar passa a ser coerente com o processo de ensinar, o professor precisa fazer com que a avaliação seja um instrumento de observação da aprendizagem do aluno.

Um estudo como esse aprimora a formação docente. Com a pesquisa qualitativa, pôde-se observar que as 04 tarefas construídas pelos alunos da graduação são baseadas no Celpe-Bras, porque todas apresentam textos autênticos e as propostas foram pautadas no uso social da língua.

É importante que um ensino esteja entrelaçado com a aprendizagem e voltado para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita de forma integrada e com ênfase na abordagem comunicativa e na abordagem intercultural. Na aula de língua, não se deve abordar apenas a competência linguística, mas também a competência sociocultural e a estratégica. Além disso, é relevante, também, existir, no ensino de língua, uma avaliação comunicativa, uma vez que ela é direcionada para o desenvolvimento de uma habilidade de expressão ou de uma competência de uso. O ensino, assim, passa a estar mais relacionado com a aprendizagem do aluno, por enfatizar a comunicação e o desenvolvimento do senso crítico do aprendiz.

## Referências

ALDERSON, J. C.; WALL, D. Does washback exist? **Applied Linguistics**. v. 14, n. 2. p. 115-129, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2002.

AVELAR, S. L. T. de. **Mudanças na concepção e prática da avaliação e seu efeito no ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) em uma escola de ensino médio e técnico**. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

- | Efeito retroativo do Celpe-Bras no processo de ensino/aprendizagem do português: um estudo qualitativo

BARBOSA, J. B.; FREIRE, D. de J. Formação de professores e ensino de Português como Língua Adicional. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 46, n. 2, p. 593-602, 2017. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1721>. Acesso em: 29 ago. 2018.

BAZERMAN, C.; HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A. P. (org.). **Gênero, agência e escrita**. Tradução Judith Chamblis Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA, M. J.; SANTOS, P. O certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras): a possibilidade de um diagnóstico na Universidade de Brasília. In: CUNHA, M. J., SANTOS, P. (org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

KLEIMAN, Â. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 2008.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

LIMA, R. A. **Avaliação formativa no desenvolvimento da escrita de aprendizes de português como segunda língua**. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002a.

LIMA, R. A. Avaliação no processo de aquisição da escrita em Português como segunda língua. In: JÚDICE, N. (org.). **Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina**. Niterói: Intertexto, 2002b.

OLIVEIRA, A. P. de. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2**. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

PILEGGI, M. G. S. Integração de habilidades: perspectiva histórico-teórica e operacionalização no exame Celpe-Bras. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 46, n. 2, p. 577-592, 2017. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/viewFile/1677/1247>. Acesso em: 29 ago. 2018.

SANTOS, E. M. O. **A abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN):** uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SCARAMUCCI, M. V. R.; RODRIGUES, M. S. A. Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame CELPE-Bras: análise do desempenho de candidatos hispanofalantes. *In:* SIMÕES, A. R. M. *et al.* (org.). **Português para falantes de espanhol:** artigos selecionados escritos em português e inglês. Campinas: Pontes, 2004.

SCARAMUCCI, M. V. R. CELPE-Bras: um exame comunicativo. *In:* CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

SCARAMUCCI, M. V. R. O projeto CELPE-Bras no âmbito do MERCOSUL: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. *In:* ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol.** Campinas: Pontes, 2001.

SCHLATTER, M. CELPE-Bras: Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros – breve histórico. *In:* CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

SIDI, W. **Níveis de proficiência em leitura e escrita de falantes de espanhol no exame CELPE-Bras.** 2002. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do sul, Porto Alegre, 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2010.

STERN, H. H. **Fundamental concepts in language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1983.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação.** Tradução José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 2005.

- | Efeito retroativo do Celpe-Bras no processo de ensino/aprendizagem do português: um estudo qualitativo

---

COMO CITAR ESTE ARTIGO: ALMEIDA, Laura Camila Braz de. Efeito retroativo do Celpe-Bras no processo de ensino/aprendizagem do português: um estudo qualitativo. **Revista do GEL**, v. 17, n. 3, p. 28-45, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i3.2226>

Submetido em: 11/09/2018 | Aceito em: 14/09/2020.

---

# TERMINOLOGIAS DE DENOMINAÇÃO DO CHAMADO POVO *BUSHMAN*: CULTURA ORAL E TRADIÇÃO NA ÁFRICA DO SUL

## *TERMINOLOGIES OF DENOMINATIONS OF THE PEOPLE CALLED BUSHMAN: ORAL CULTURE AND TRADITION IN SOUTH AFRICA*

Elizabete Carolina Tenorio CALDERON<sup>1</sup>

Lavinia SILVARES<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo visa apresentar algumas denominações historicamente utilizadas para designar um povo aborígine de uma ampla região sul-africana que atualmente faz parte da África do Sul e de Botsuana. Esse grupo étnico, comumente denominado de Bushman (bosquímano), é caracterizado por uma rica cultura baseada em uma tradição oral de longa data, registrada desde o século XVII por pesquisadores sobretudo de origem europeia. O estudo apresentado aqui se deu por meio de um levantamento bibliográfico até hoje inédito no Brasil, que inclui artigos, jornais e livros que abordam o tema, além do contato com pesquisadores da região. A presente pesquisa constitui uma etapa de uma investigação mais ampla sobre uma antologia de narrativas que têm sido historicamente atribuídas a esse povo. Tem-se aqui por pressuposto que a escolha de como denominar esse grupo étnico sul-africano está atrelada a visões de mundo distintas, representativas de conflitos históricos marcados por relações de poder e opressão. Uma vez que a autodenominação é pouco utilizada por esse povo específico, propõe-se neste artigo identificar nas formas das famílias linguísticas específicas denominadas como /Xam ou |Xam, por exemplo, uma forma ética e academicamente eficaz para a nomeação.

**Palavras-chave:** Bushman. Bosquímano. San. RAD. Mosarwa. Basarwa. /Xam e |Xam.

**Abstract:** This article aims to present some denominations historically used to name an indigenous people from a large South African region that is currently part of South-Africa and Botswana. This ethnic group, which is commonly referred to as "Bushman", is characterized by a rich culture based on a longstanding oral tradition, recorded since the 17th century by researchers who were mostly European. The study presented here took place through a bibliographical survey as yet unpublished in Brazil, which includes articles, newspapers, and books that address the theme, as well as direct contact with researchers from the region. This research constitutes a stage of a broader investigation about an anthology of narratives that have historically been attributed to this people. It is assumed here that the choice of how to name this South African ethnic group is linked to different worldviews, representative of historical conflicts marked by power relations and oppression. Once self-denomination is little used by this specific people, it is proposed in this article to identify in the forms of specific language families named as /Xam or |Xam, for instance, an ethically and academically effective form for designation.

**Keywords:** Bushman. San. RAD. Mosarwa. Basarwa. /Xam and |Xam.

---

1 Escola Técnica Estadual de São Paulo (ETEC), São Paulo, São Paulo, Brasil; [elizabete.tenorio@gmail.com](mailto:elizabete.tenorio@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-9816-4569>

2 Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [lavinia.silvares@unifesp.br](mailto:lavinia.silvares@unifesp.br); <https://orcid.org/0000-0002-3781-1574>

- | Terminologias de denominação do chamado povo *Bushman*: cultura oral e tradição na África do Sul

## Introdução

O presente artigo parte de uma pesquisa mais ampla na área de estudos literários em que se pretende compreender a estrutura narrativa de uma antologia de contos oriundos da tradição oral de grupos étnicos nativos da região sul da África, onde atualmente se localizam a África do Sul e Botsuana. O objeto da referida pesquisa é o livro *South-African Folk-Tales* (1910), do escritor James A. Honey, publicado em 1910 em Nova Iorque, EUA. Em sua introdução, o autor explica que parte das narrativas foram extraídas de publicações inglesas anteriores a 1880, outras são traduções de versões em holandês e algumas são memórias de sua infância passada na região sul-africana. A antologia possui versões distintas de alguns contos identificadas pelo autor em seu índice e no título do conto como “Outra versão da mesma história”. A maior parte das narrativas é alegórica e figurativa<sup>3</sup>, tendo como personagens animais como o “*trickster*” – personagem que usa a esperteza para levar vantagem sobre os demais. As histórias revelam uma série de características morais, reflexões e valores que podem ser interpretados de diversas formas. Há também narrativas que explicam fenômenos da natureza ou da vida humana por meio das ações dos animais. Nesse contexto, o processo de levantamento bibliográfico acerca dos povos conhecidos como *Bushman* revelou formas muito distintas de denominação ao longo dos séculos, inclusive algumas com teor que hoje se considera ofensivo, pejorativo, inapropriado ou inexato. Pode-se destacar, dentre essas formas de denominação, os termos *Bushman*, *San*, *Basarwa* ou *Mosarwa*. O presente artigo, assim, constitui uma etapa específica da investigação na qual se pretende discorrer sobre diferentes formas de denominação do grupo étnico ao qual se atribui a origem das narrativas. Tais formas de denominação têm sido empregadas principalmente por instituições governamentais e pesquisadores diversos, como antropólogos e historiadores.

Segundo o antropólogo Alan Barnard (2007) e os historiadores Paulo Fagundes Visentini e Luiz Dario Teixeira Ribeiro (2010), esses povos são habitantes originários do sul da África cuja sobrevivência se baseia na caça, possuindo uma complexa organização cultural e social. Esse grupo étnico faz parte de um coletivo maior denominado *Khoisan*, que é a raiz comum dessas línguas conforme se estabelece a partir das pesquisas do linguista alemão Wilhelm Heinrich Immanuel Bleek (1875). O grupo *Khoisan* inclui duas subdivisões: os *Khoi*, ou *Khoe*, falantes da língua *Khoekhoe*, também chamados pejorativamente de Hotentotes; e o segundo grupo, que é o objeto central deste estudo, conhecidos como

---

3 Os acontecimentos das narrativas estão suspensos em uma relação espaço-tempo não delimitada, o que situa os personagens animais em um ambiente imaginário abstrato, apesar de concretamente figurado. Nesse contexto, o caráter alegórico e figurativo refere-se a animais que personificam atitudes que a tradição ocidental talvez classificasse como virtudes e vícios característicos da humanidade.

*San*, também chamados de *Bushman* (BARNARD, 2007). Esse grupo se ramifica em outras línguas denominadas por teóricos diversos como “bushman languages”, ou “línguas bosquímanas” (BARNARD, 2007). Seus idiomas comportam dialetos pertencentes a uma mesma família linguística caracterizada pelo complexo som do clique (BLEEK, 1875; BLEEK, 1956) que podem constituir os mais antigos dialetos existentes (KEENEY; KEENEY, 2015). No mapa abaixo, é possível notar a distribuição de alguns destes dialetos:

**Figura 1.** Distribuição aproximada das principais línguas Khoe e San



**Fonte:** Willet, Monageng, Saugestad e Hermans (2002, p. VII)

Atualmente, os povos sobreviventes têm sua cultura negligenciada pelo governo de Botsuana e vivem de forma marginalizada, dependendo do amparo sobretudo de organizações não-governamentais (HALLER, 1994; KIEMA, 2010; TSHIRELETSO; 1997). Mesmo se tratando de uma das mais antigas culturas vivas do planeta (DORNAN, 1925; KEENEY; KEENEY, 2015), no Brasil, os estudos acerca dos *Khoisan* são poucos. Isso fica evidente na inexistência de trabalhos de pesquisa que contenham os termos de busca utilizados para designar tais povos, como “Bushman”, “San”, “Basarwa” ou “Mosarwa” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Em contrapartida, a Fundação Alexandre de Gusmão, vinculada ao Ministério das Relações Exteriores, traz uma exceção no documento “África do Sul: História, Estado e Sociedade”: o capítulo “O sul da África: das origens à

- | Terminologias de denominação do chamado povo *Bushman*: cultura oral e tradição na África do Sul

‘descolonização branca’ (até 1910)”, no qual os historiadores Visentini e Ribeiro (2010) discorrem sobre a história da África do Sul antes do *apartheid*. O texto apresenta uma abordagem histórica dos povos como importantes personagens constituintes da trajetória cultural da África do Sul e informa o cunho pejorativo da designação “bosquímano” (tradução comum para *Bushman*), fazendo uso do termo *San* para denominá-los. Contudo, os autores não adentram outras possibilidades de nomeação e não justificam a razão pela qual o termo bosquímano seria ofensivo. Logo, fica perceptível a necessidade de um aprofundamento da compreensão da terminologia utilizada para denominá-los, a fim de amparar nossa própria investigação sobre as narrativas orais atribuídas a esse povo e também proporcionar apoio a trabalhos que venham a desenvolver pesquisas sobre essa temática.

O levantamento bibliográfico realizado para esta investigação é majoritariamente composto de artigos e livros de pesquisadores estrangeiros, uma vez que a produção brasileira sobre o tema é quase nula. Alguns artigos de jornais pertencentes ao século XIX foram utilizados como exemplos de contextualização de algumas terminologias em uso na época. Dentre os autores que são aporte do presente estudo, destacam-se: o missionário etnógrafo britânico Samuel Shaw Dornan, que publica “Pygmies and Bushmen of the Kalahari” (1925), um livro que traz um pouco da visão do século XIX após o contato direto do pesquisador com as sociedades em questão; o antropólogo britânico Alan Barnard, cujas publicações traçam o caminho percorrido desde Dornan até pesquisas mais recentes, como em *Anthropology and the Bushman* (2007); os professores de teologia africanos da *North-West University* Johannes J. Knoetze e Rupert Hambira, que fizeram um levantamento que resultou no trabalho intitulado “Basarwa in Botswana: The Role of Perceptions and Name Giving by other Population Groups in Enduring Poverty” (2018); e o artista sul-africano Kuela Kiema, que explica a trajetória de alguns povos de Botswana em sua biografia “Tears for my Land: A Social History of the Kua of the Central Kalahari Game Reserve” (2010).

O presente estudo não ignora a pertinência da linguística enquanto ciência de evidente importância para esta investigação. Contudo, conforme aponta o levantamento feito pelo antropólogo britânico Alan Barnard (2007), o campo tem se dirigido mais ao estudo das complexas línguas do clique, faladas por estes grupos étnicos, do que à forma de designação das duas ramificações de povos *Khoisan* propriamente ditas. Ademais, Barnard também explica que os estudos apresentados em *Anthropology and the Bushman* (2007) abrangem a linguística como importante parte integrante de seu caráter interdisciplinar. Nesse contexto, o teórico explica que, assim como as organizações sociais destes grupos étnicos são sofisticadas, algumas línguas possuem uma complexa sintaxe enquanto outras apresentam maior complexidade em sua fonologia.

Uma vez que nas sociedades ágrafas, como é o caso do grupo étnico em questão, a palavra detém uma forte ligação com o homem e desempenha papel fundamental na tradição local (BÂ, 2010; FINNEGAN, 2012; ONG, 2012), para os *Khoisan*, o nome é a forma de diferenciação que determina os elementos do mundo físico (KEENEY, 2015). Logo, a mudança no nome de um elemento da natureza resulta em uma interferência na essência do próprio elemento. Justamente por não terem a escrita como centro de sua expressividade, para estes povos, a palavra está intrinsecamente conectada ao som e ao significado (ONG, 2012). Consequentemente, ela está no cerne da tradição oral, uma prática cultural essencial aos modos de vida destes povos. Nesse sentido, a questão da denominação correta também detém grande valor ético na pesquisa acadêmica sobre esses grupos, uma vez que nessas sociedades a palavra, enquanto forma de designação, possui um valor cultural profundo e distinto do atribuído pela cultura ocidental.

### **Remote Area Dwellers ou Moradores de Áreas Remotas**

Segundo estudo de Knoetze e Hambira (2018), houve uma tentativa do governo de Botsuana de fazer uso da expressão “Moradores de Áreas Remotas” (ou “Remote Area Dwellers”, no texto original) em 1978. A expressão, cuja finalidade era servir a questões geográficas de interesse político após a independência do país, foi abordada para se referir a grupos nativos distintos que residiam em reservas naturais administradas pelo estado. Logo, “Remote Area Dwellers” ou a sigla “RAD” ainda pode ser empregada para designar outros povos em situações precárias de sobrevivência, como reporta o relatório norueguês “Apoio do NORAD<sup>4</sup> ao Programa de Desenvolvimento de Áreas Remotas (PDAR) em Botsuana” (“NORAD’s Support of the Remote Area Development Programme (RADP) in Botsuana”).

O uso de tal expressão trouxe grande desconforto e não foi adotada por antropólogos e historiadores; as evidentes justificativas para a rejeição são o fato de a expressão caracterizar o grupo étnico por sua situação em relação à posse de terras e pela expressão se referir genericamente a qualquer povo, tribo ou grupo que viva em áreas remotas. No texto “They Are the Government’s Children: School and Community Relations in a Remote Area Dweller (Basarwa) Settlement in Kweneng District, Botswana”, o pesquisador botsuano Tshireletso (1997) traz depoimentos de professores e outros dados

---

4 NORAD – Norwegian Agency for Development Cooperation, ou Agência Norueguesa de Cooperação para o Desenvolvimento, constitui uma diretoria do Ministério de Relações Internacionais que busca combater desigualdades sociais promovendo assistência a países subdesenvolvidos por meio de cooperação internacional. Para mais informações, ver: <https://norad.no/>. Acesso em: 27 nov. 2019.

- | Terminologias de denominação do chamado povo *Bushman*: cultura oral e tradição na África do Sul

que denunciam as más condições de sobrevivência nas reservas<sup>5</sup>. Nas palavras do músico e escritor Kuela Kiema (2010, p. 12): “Nós somos chamados de diversos nomes derivados da nossa relação com os recursos dos quais fomos privados”<sup>6</sup>. Em outras palavras, essa designação constitui um meio pelo qual o Estado destituiu os aborígenes de sua origem e, conseqüentemente, de seus direitos enquanto seres originários da terra que passou a ser administrada pelo governo.

### ***Basarwa e Mosarwa***

*Basarwa*, plural de *Mosarwa*, é um termo utilizado pelos falantes de Tsuana para se referir aos *Bushman* (HALLER, 1994; KIEMA, 2010), e é usado com maior frequência em Botsuana (WILLET; MONAGENG; SAUGESTAD; HERMANS, 2002) e por acadêmicos (KIEMA, 2010). Tsuana é uma língua do povo bantu, na qual a palavra *Basarwa* seria usada com o significado de “servo” (KNOETZE, 2018). O antropólogo da Universidade do Arizona Edwin Wilmsen (1990) acrescenta que, de modo geral, o termo pode significar “aborígene” e foi aplicado por falantes de línguas de origem bantu<sup>7</sup> para referir-se a habitantes nativos da região sul-africana de cerca de dois mil anos atrás. Contudo, o artigo “The Tati Bushmen (Masarwas) and Their Language”, de Dornan (1917, p. 41), explica: “Qual é o significado do nome Masarwa? É uma questão interessante e pode ser discutida neste momento. Entre os Basutos, os bosquímanos são chamados de Baroa, pronuncia-se Barwa, nome que pode significar ‘homens do sul’, de boroa, que significa sul”<sup>8</sup>. Com o passar do tempo, contudo, o termo *Mosarwa* passou a representar “membro da desprezível tribo vizinha”<sup>9</sup> (WILMSEN, 1990, p. 32). Dornan (1917) explica que o termo era considerado uma ofensa: “Eu vi crianças Bechuana que tinham muitas das características físicas dos bosquímanos, mas teriam ficado muito indignadas se eu as chamasse de Masarwas”<sup>10</sup> (DORNAN, 1917,

---

5 É relevante informar que a pesquisa desenvolvida conta com a consulta direta ao pesquisador Lucky Tshireletso, descendente dos Khoisan e cujo auxílio trará maiores subsídios para as próximas etapas investigativas.

6 No original: “We are called various names derived from our relationship with the resources which we have been disposed of”.

7 Bantu é o adjetivo usado para designar línguas pertencentes à família lexical banta, predominante em Angola e Moçambique conforme explica a pesquisadora Margarida Petter no artigo “Línguas africanas no Brasil” (2007).

8 No original: “What is the meaning of the name Masarwa? It is an interesting question, and may be discussed at this stage. Amongst the Basutos the Bushmen are called Baroa, pronounced Barwa, a name which may mean “men of the south,” from boroa, meaning the south”.

9 No original: “member of neighbouring despised tribe”.

10 No original: “I have seen Bechuana children who had many of Bushman physical characteristics, yet they would have been most indignant if I had called them Masarwas”.

p. 40). Alan Barnard (1992), Peter Mitchell (2002) – professor de arqueologia africana –, e Wilmsen (1990) afirmam que o termo Basarwa surgiu no século XIX e foi adotado por antropólogos. O arqueólogo e pesquisador John E. Yellen (1985) explica que, assim como a nomeação *Bushman*, o termo inclui falantes de distintas línguas *Khoisan*.

Para a historiadora botsuana Lilian Mafela (2009), o termo Basarwa pode ser usado, uma vez que há pesquisas recentes que fazem uso da nomenclatura para abordar os *Khoisan* de Botsuana. Entretanto, a justificativa de Mafela aparentemente não se sustenta, já que estudos recentes não têm justificado a escolha dos termos Basarwa ou Mosarwa. Apesar de muitos estudiosos usarem o termo, o antropólogo americano Wilmsen (1990) explica que, durante o processo de redistribuição de terras em Botsuana iniciado no século XIX, o termo passou a ser empregado com cunho pejorativo, pois os Tsuana estavam em uma hierarquia social superior aos *Khoisan*. Em Botsuana, a estrutura colonialista se manteve mesmo após a independência e diferenças étnicas e linguísticas tornaram-se barreiras hierárquicas que segregavam os próprios nativos, o que constituiu uma clara desvantagem para o povo *Khoisan*.

Tal fenômeno pode ser contextualizado pela vivência do escritor de origem *Khoisan* Kuela Kiema (2010), que descreve essa denotação negativa em sua biografia. Segundo o autor, o povo Kua, que constitui uma ramificação do povo *Khoisan* ao qual ele pertence, odiava ser chamado de Basarwa pelos professores nas escolas da Reserva Central do Kalahari. Tal nome era usado pelos Setsuanas para designá-los enquanto servos inferiores. Nas palavras da socióloga Rachele Winkle-Wagner (2006, p. 94): “o termo “Basarwa” ou “Mosarwa” é frequentemente usado como termo depreciativo para designar uma pessoa pobre, uma pessoa ignorante ou alguém que não é inteligente”<sup>11</sup>.

## ***Bushman***

*Bushman* é um dos termos mais frequentemente utilizados na produção teórica para designar os *Khoisan*. Atualmente, há pesquisadores que creem que seu uso é ofensivo, enquanto há aqueles que acreditam que seu uso pode ser enobrecido, conforme será exemplificado a seguir.

No livro *Pygmies and Bushman of the Kalahari*, publicado em 1925, o antropólogo britânico Dornan explica que uma das primeiras vezes em que o termo apareceu foi em um documento datado de 1685 que registra o uso por um líder Hotentote para designar os

---

<sup>11</sup> No original: “the term “Basarwa” or “Mosarwa” is often used as a derogatory term to denote a person from the sticks, an ignorant person, or someone who is not intelligent”.

- | Terminologias de denominação do chamado povo *Bushman*: cultura oral e tradição na África do Sul

nativos com os quais estava em guerra. Todavia, em publicações mais recentes de Barnard (1992, 2007) e Knoetze e Hambira (2018), há a informação de que os primeiros registros do termo foram empregados por colonos holandeses na Cidade do Cabo e datam de 1682. Em ambos os casos, o termo foi empregado na década de 80 do século XVII por adversários do grupo étnico, indicando uma conotação negativa em situação de conflito na qual os povos nativos estavam em desvantagem.

Etimologicamente, a versão de Knoetze e Hambira (2018) tem maior sustentação, pois, enquanto nomeação atribuída pelos holandeses, o nome *bosjemans*, do holandês, gerou *Bushman* em inglês, e pode ser traduzido literalmente como “homem do mato” em ambas as línguas, constituindo uma referência pejorativa ao modo de vida dos grupos (DORNAN, 1925; CHAPMAN, 1996; MAFELA, 2009). Esse cunho negativo aparece na obra de Dornan (1925, p. 40):

O termo *Bosjesnan* em holandês, *Bushman* em inglês, foi o nome dado pelos primeiros colonos holandeses a certos hotentotes selvagens, como eles pensavam indicar seu modo de vida. Eles deveriam ter perdido seu gado na guerra, e assumido o roubo e assassinato como meio de vida<sup>12</sup>.

Nesse contexto, a história dos países colonizados mostra que é comum que colonizadores atribuam nomes aos povos colonizados sem muito investigar a seu respeito (KNOETZE; HAMBIRA, 2018; KIEMA, 2010). Na América, temos o claro exemplo da denominação “índio” equivocadamente aplicada, a princípio, aos nativos devido ao fato de se acreditar que a expedição marítima europeia havia chegado às Índias. Mesmo com a revisão histórica do uso do termo índio, sabe-se que ainda há grande propagação dessa denominação.

No final do século XVIII e início do século XIX, o uso do termo *Bushman* era muito comum entre historiadores e pesquisadores europeus e americanos, o que pode ser verificado no diário de missão do capitão inglês Frederick Marryat intitulado “Mission: Or, Scenes in Africa – Written for Young People”, publicado pela primeira vez em 1849. Há também a coletânea de cartas de Anna Barnard (1901) intitulada “South Africa a Century Ago”. Ambas as obras trazem um contexto histórico e descrevem com riqueza de detalhes os povos *Bushman* e Hotentotes. De forma análoga, diversos periódicos ingleses e africanos fazem uso do termo *Bushman* durante os séculos XIX e XX para se referir aos

---

12 No original: “The term *Bosjesnan* in Dutch, *Bushman* in English, was the name given by the early Dutch settlers to certain wild Hottentots, as they thought to indicate their manner of life. They were supposed to have lost their cattle in war, and had taken to robbery and murder as a means of livelihood”.

nativos da África do Sul; jornais ingleses e australianos do século XIX também usam o termo para designar os povos aborígenes da Austrália, pois no jornal *The Boy's Own Paper*, de 1899, Hill James faz uso do termo para designar um amigo de seu irmão, que era nativo da Austrália e vivia em uma área coberta pela mata. O artigo "The Bushman – An Aboriginal Duel" do jornal australiano *The Australasian* (J.A.F., 891) também se refere a um aborígene com o termo *Bushman*.

Além de ser um conceito incapaz de especificar as sociedades em questão, segundo Kiema (2010), o termo podia referir localmente pessoas que não possuíam apego emocional à terra e nenhum senso de propriedade; logo, suas terras seriam facilmente tomadas por colonizadores. Essa representação fica visível na fala do antropólogo Dornan (1925) segundo a qual os *Bushman* são indivíduos sem desejo de posse de bens materiais ou terras. Apesar de Barnard (2010) afirmar que os primeiros pesquisadores a fazer uso do termo no final do século XVIII não o terem empregado de forma pejorativa, todos os significados do nome *Bushman* atuam como instrumento de justificativa para que povos dominantes continuem a negar o direito que estes grupos nativos têm à própria terra, sujeitando-os a uma vida marginalizada e sem acesso a recursos básicos (BOTSWANA, 1996; PRADA-SAMPER, 2012; HALLER, 1994; KIEMA, 2010). Logo, é possível inferir que os colonizadores atribuíam o nome *Bushman* a qualquer nativo que vivesse em condições que os europeus, de modo geral, não julgassem "civilizadas". Por este motivo, a nomeação de grupos étnicos baseava-se em critérios amplos e genéricos como o tipo de lugar habitado, sem grande preocupação sobre a cultura dos povos ou mesmo sua especificidade linguística.

Há também a possibilidade de, durante o início do processo de colonização, os primeiros colonizadores terem usado esses termos como uma forma mais rápida e conveniente de identificar alguns povos naturais da terra tomada. A conveniência na designação é evidenciada no artigo "The Bushman Boy", do jornal "The Juvenile Missionary Magazine" assinado pelas iniciais W.W. (1845). O artigo traz a seguinte nota de rodapé para explicar o termo *Bushman*: "Eles são hotentotes: vivem na África do Sul e são chamados de bosquímanos, por terem vivido uma vida errante entre os arbustos, as montanhas e outros lugares não cultivados<sup>13</sup>" (W.W., 1845, p. 105). A designação *Bushman* seria pautada na sua perspectiva cultural acerca do *habitat* desses povos; contudo, por ausência de interesse nos seus aspectos culturais, o uso do termo generalizado passou a ser difundido, sendo utilizado posteriormente até mesmo por antropólogos de renome, como Dornan (1925, 1917).

13 No original: "They are Hottentots: live in South Africa, and are called Bushman, from their having lived a wandering life among the bushes, the mountains, and other uncultivated places".

- | Terminologias de denominação do chamado povo *Bushman*: cultura oral e tradição na África do Sul

Mesmo com a visível carga semântica negativa agregada ao significado de *Bushman*, muitas instituições usam o nome devido ao fato de ele estar amplamente difundido, conforme alegam organizações não-governamentais como a Survival International, cujo principal objetivo é divulgar a atual situação desses povos e ajudá-los com recursos básicos como água. Mais recentemente, há teóricos como Bradford e Hillary Keeney (2015, p. XII) que fazem uso do termo na expectativa de que ele seja “gradualmente enobrecido”. Não obstante, há correntes de pensamento distintas quanto ao uso da denominação *Bushman* ter cunho pejorativo. O filólogo polonês Jerzy Koch (2015) traz a seguinte nota de rodapé no livro *A History of South African Literature*, após mencionar as línguas “Khoi-Khoi (Hottentot)” e “San (Bushman)”:

O autor está ciente de que, devido aos desenvolvimentos históricos e políticos, alguns nomes próprios, particularmente na África do Sul, são considerados muito ofensivos. No entanto, em um compêndio literário, não se pode evitar o uso de nomes históricos dados a vários povos. Também é preciso ter em mente que esses nomes foram inicialmente usados para fins de classificação e somente com o passar do tempo eles adquiriram seus significados pejorativos. Neste livro, nomes históricos aparecem tanto nas citações quanto no corpo do texto, uma vez que seu objetivo é reconstruir, descrever e interpretar, ao invés de servir a propósitos normativos<sup>14</sup>. (KOCH, 2015, p. 11).

O uso da voz passiva em “alguns nomes próprios [...] são considerados muito ofensivos”, associado ao fato de o autor deixar claro que fará uso indiscriminado do termo, evidencia sua opinião favorável em relação à denominação *Bushman*. Para o pesquisador, o uso inicial dos termos tinha o propósito de classificação, de modo que os termos adquiriram significados pejorativos com o passar do tempo. O fato de Jerzy Koch ter sua obra publicada em 2015 faz um leitor atento interpretar a especificidade de “com o passar do tempo” da frase “[...] somente com o passar do tempo esses nomes adquiriram seus significados pejorativos”: conforme exposto anteriormente, o termo provavelmente foi empregado pela primeira vez na década de 80 do século XVII, durante a expansão holandesa no sul da África, contexto em que o povo Khoisan se encontrava em grande desvantagem. Nesse sentido, a afirmação de Koch não está de acordo com os usos iniciais

---

14 No original: “The author is aware that due to the historical and political developments some proper nouns, particularly in South-Africa, are felt to be very offensive. However, in a literary compendium one cannot avoid using the historic names given to various peoples. We also need to bear in mind that these names were initially used for purposes of classification, and only with the passage of time did they acquire their pejorative meanings. In this book historic names appear both in the quotations and in the body of the text, since its goal is to reconstruct, describe, and interpret, rather than to serve normative purposes”.

da denominação *Bushman* explanados por Dornan (1925) e Knoetze e Hambira (2018). Além disso, o próprio emprego do termo “classificação”, utilizado por Koch para justificar a existência do termo *Bushman* remete a um valor negativo. O ato de classificar remete a uma ideia de catalogação, discriminação e/ou objetificação, pois, quando direcionado a seres humanos, seria preferível o uso de termos como identificar, designar, nomear, entre outros.

A ideia do uso do termo *classificação* enquanto uma forma de identificação entre diferentes grupos aborígenes não se valida automaticamente como justificativa, pois já se argumentou que o termo era empregado de forma generalizada para identificar povos aborígenes africanos e australianos. Além disso, o termo *Bushman* já foi utilizado pela mídia australiana para dirigir-se a povos considerados “selvagens”, como na publicação *The Bushman* do jornal *The Australasian* (J.A.F., 1891). O substantivo descreve com propriedade o tratamento desumano dado aos *Khoisan* pelos holandeses e, posteriormente, pelos ingleses, que os privaram dos recursos naturais dos quais essas sociedades sempre dependeram para a sobrevivência (VISENTINI; RIBEIRO, 2010). Portanto, a forma de nomeação servia como meio de legitimação da ausência de bens que lhes eram subtraídos (KIEMA, 2010).

## **San**

Após o uso do termo *Bushman*, teóricos diversos passaram a empregar o termo *San*, que pode ser encontrado em publicações atuais para referir-se aos mesmos povos nativos, como no artigo “The forgotten killing fields: ‘San’ genocide and Louis Anthing’s mission to Bushmanland”, de José Manuel Prada-Samper (2012). Um outro exemplo de uso da nomenclatura *San* se dá no artigo “O sul da África: das origens à ‘descolonização branca’ (até 1910)” (RIBEIRO; VISENTINI, 2010). Em 1996, o jornal *The Economist* adota o termo para informar o falecimento de uma pesquisadora que conviveu com o povo *San* por meses com a finalidade de realizar uma pesquisa de cunho antropológico na qual ela vivia a rotina diária dos nativos (OBITUARY, 1996). Contudo, o texto também traz uma explicação entre parênteses: “literally, bush people”. O fato de os vocábulos *bush* e *people* terem sido escritos separadamente, isto é, na ordem de adjetivo e substantivo respectivamente, pode ser interpretado como uma tentativa de desligamento do termo *Bushman*, pois a grafia com os termos unidos, *Bushpeople*, poderia ser empregada como plural de *Bushman*. Nesse caso, a escolha do autor da notícia direcionou o texto à explicação, pois “literally, bush people” pode ser traduzido como “literalmente, pessoa do mato”, o que indica o uso de um adjetivo para atribuir uma característica que auxilie o leitor a relacionar “*San*” com aqueles que antes eram nomeados *Bushpeople*. Desse modo,

- | Terminologias de denominação do chamado povo *Bushman*: cultura oral e tradição na África do Sul

o texto traz a referência *Bushman* ao mesmo tempo que procura se desvincular dela. A expressão *bush people* indica o modo de vida rural ou rupestre do povo em questão e traz consigo uma função explicativa ofensiva que, ao evitar o termo *Bushman* ou *bushpeople*, remete diretamente à palavra “mato” enquanto suposto *habitat* dos nativos.

Em contrapartida, a palavra *San*, oriunda da língua Khoekhoe (RIBEIRO; VISENTINI, 2010; BARNARD, 2007), era utilizada pelos povos que a falavam para designar os parentes mais pobres (BARNARD, 2007). Para os pesquisadores Willet *et al.* (2002), o nome *San* é mais comum na Namíbia e na África do Sul. Kiema (2010), bem como Knoetze e Hambira (2018), explicam que o termo *San* se refere a uma forma particular de subsistência em que os povos vivem de sobras: “a palavra Saa é um verbo Nama-Damara que significa pegar do chão ou de uma lata de lixo por causa da pobreza”<sup>15</sup> (KIEMA, 2010, p. 69). Nas palavras de Barnard (2007, p. 5): “O termo ‘San’ ou ‘Saan’ (plural de gênero comum) ou o termo ‘Sonqua’ ou ‘Soaqua’ (plural masculino) tem sido usado em escritos holandeses e ingleses intermitentes desde o século XVII, seja como uma palavra para Khoekhoe empobrecido ou como um rótulo étnico adequado”<sup>16</sup>. Apesar da transição de *Bushman* para *San*, os informativos jornalísticos do século XIX não deixaram de atribuir adjetivos pejorativos ao povo *San*, como no jornal *The English Gentleman*, que no artigo “The Bushman Children, or Pigmy Race (1845)”, informa que as crianças *San* “exibidas para apreciação” do público egípcio, “could not be other than monkeys” ou “não poderiam ser outra coisa senão macacos”.

### Nomeação por meio de famílias linguísticas: o exemplo de /Xam e |Xam

Conforme exposto anteriormente, os *Khoisan* são divididos em dois grupos: os *Khoi*, falantes das línguas *Khoekhoe*; e os conhecidos como *Bushman* ou *San*. Dentre as línguas faladas pelo segundo grupo estão /Xam, #Khomani, !Xoõ entre outras. Caracteres como “/”, “|” ou “!” fazem parte dos idiomas dos povos em questão, que se destacam das demais línguas nativas africanas por possuírem o complexo som do clique, de acordo com o estudo que resultou no livro *A Bushman Dictionary*, de Dorothea Bleek (1956). A publicação é resultado de um extenso trabalho realizado majoritariamente com registros do linguista Wilhelm Bleek e de Lucy Lloyd, que realizaram um levantamento pioneiro de informações que abrangem da estrutura linguística a narrativas ficcionais dos /Xam (BLEEK, 1956).

---

15 No original: “the word Saa is a Nama-Damara verb meaning to pick up from the ground or out of a dustbin because of poverty”.

16 No original: “The term ‘San’ or ‘Saan’ (common gender plural) or the term ‘Sonqua’ or ‘Soaqua’ (masculine plural) has been used in Dutch and English writings off and on since the seventeenth century, either as a word for impoverished Khoekhoe or as an ethnic label proper”.

Na última década, essa nova forma de nomeação com as grafias /Xam e |Xam tem aparecido em publicações acadêmicas para designar os grupos étnicos específicos falantes dos dialetos *Khoisan*. Isso pode ser exemplificado pelo estudo do antropólogo sul-africano Ansie Hoff, que publica o artigo “Guardians of Nature Among the /Xam San: an Exploratory Study (2011)”. Em “‘Different people’ coming together: representations of alterity in |Xam Bushman (San) narrative”, o pesquisador britânico Mark Mcgranaghan (2014) traz o termo |Xam. Ambos os artigos trazem os termos próximos às nomenclaturas de cunho pejorativo explicadas anteriormente, mas Mcgranaghan traz o termo em sua introdução como uma forma de situar o leitor acerca do grupo étnico que será abordado e o repete em citações de outras produções teóricas que fazem uso das nomenclaturas *Bushman e San*. No decorrer do texto, o autor faz uso frequente do termo |Xam (MCGRANAGHAN, 2014). O texto de Hoff (2011), por sua vez, apresenta por diversas vezes o termo *San*, cujo sentido é complementado pela especificação linguística /Xam. Assim como Hoff, Wessels traz em seu artigo de 2012, “The /Xam Narratives of the Bleek and Lloyd Collection: Questions of Period and Genre”, um uso muito mais frequente da designação /Xam do que os termos *Bushman* ou *San*.

Segundo Kuela Kiema (2010) e Michael Chapman (1996), os referidos grupos étnicos não fazem uso de uma única nomenclatura para identificar-se. Em sua biografia, Kiema (2010) explica que é um *Kua*, grupo étnico falante da língua *Dxana*, que se distingue dos *Nharo*, por exemplo, que é outro grupo étnico falante de uma língua da mesma família. Nesse sentido, uma vez relacionados à língua dos aborígenes em questão, propõe-se aqui que as nomeações por meio das línguas – como no exemplo de *Kua*, /Xam e |Xam – se mostram uma forma válida de designação, pois trazem consigo de forma significativa a característica linguística que os povos têm em comum. O uso dos termos /Xam e *Kua* exemplificam o reconhecimento de um grupo de dialetos, de modo que o mesmo possa ser feito para outros grupos. Nesse sentido, um pesquisador que conhece e se posiciona eticamente diante de seu objeto de estudo pode abordar os *Khoisan* conforme a família linguística a qual pertencem.

### Considerações finais

As leituras realizadas permitem inferir que o processo de construção das diferentes terminologias de designação dos povos *Khoisan* tem sido historicamente relacionado a relações de poder que se mostraram desvantajosas para os grupos étnicos em questão.

O termo *Bushman* (Bosquímano), enquanto primeira nomenclatura utilizada, foi atribuído pelo colonizador holandês munido de uma perspectiva enviesada pelas

- | Terminologias de denominação do chamado povo *Bushman*: cultura oral e tradição na África do Sul

relações coloniais de poder e preconceito dominantes à época, utilizando-a para designar sem diferenciações aborígenes sul-africanos e australianos. Da mesma forma, *Mosarwa* e *Basarwa* indicam uma forma de subordinação dos nativos em relação ao povo Tsuana, outro grupo nativo de Botsuana.

Enquanto *Bushman* constitui uma denominação colonialista, portanto, *Mosarwa* e *Basarwa* contextualizavam a submissão dos nativos a outros grupos, referindo relações hierárquicas entre os povos nativos. A expressão “Remote Area Dwellers” (“Moradores de Áreas Remotas”), por sua vez, busca superar a forma de inferiorização colonial com a justificativa de denominar moradores de uma determinada área, pois a princípio ignoraria as características antropológicas desse povo, ressaltando apenas as características materiais que os levaram a se tornar dependentes do Estado para a aquisição de recursos básicos. Ademais, tanto os termos *Bushman*, *Mosarwa* e *RAD* eram usados para abordar ambas as ramificações dos *Khoisan*.

Um leitor atento pode se perguntar: não há um termo próprio de autodenominação de tal grupo étnico? Para Willet, Monageng, Saugestad e Hermans (2002), um termo de autodenominação deve surgir apesar de *Bushman* e *Bush People* ainda serem muito usados. Atualmente, não há um único termo utilizado pelos povos em questão para se autoneomiar (CHAPMAN, 1996; KIEMA, 2010). Contudo, alguns autores têm feito uso da base linguística dos povos estudados para especificá-los, como /*Xam* ou |*Xam*, por exemplo. Os autores que fizeram uso destes termos, de modo geral, ainda empregam as formas *Bushman* e *San* com outros propósitos. Mas apesar de toda a conotação negativa relacionada a esses termos, uma pesquisa bibliográfica profícua não poderá ignorar os grandes pesquisadores que fizeram ou fazem seu uso, como Dornan (1925), Bleek (1956) e Keeney e Keeney (2015). Todas as formas de designação apresentadas apareceram em produções acadêmicas diversas e algumas foram populares em jornais do século XIX.

Para longe de constituir um mero preciosismo ou desnecessária especificidade, a opção consciente por uma designação desses povos envolve um aprofundamento da relação do próprio pesquisador com seu tema de investigação, resultando em um conhecimento mais amplo de suas práticas, formas de vida e visão de mundo. Em trabalhos sobre cultura, literatura ou linguagem, esse aprofundamento é experiência necessária para designar um lugar de fala e constituir o objeto do qual se fala. Nesse sentido, o levantamento realizado aponta que as formas linguísticas podem atuar como designações eticamente adequadas, estando o mais próximo possível que se poderia chegar da autodenominação, uma vez que se trata da designação da família linguística dos povos em questão. No caso de uma abordagem menos específica, o termo *Khoisan* pode ser empregado para um entendimento mais geral, que se refira a povos falantes de línguas distintas.

## Referências

- BÂ, A. H. A tradição viva. *In*: BÂ, A. H. **História geral da África: metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010.
- BARNARD, A. **Anthropology and the Bushman**. Nova Iorque: Berg, 2007.
- BARNARD, A. **Hunters and Herders of Southern Africa: A Comparative Ethnography of the Khoisan Peoples**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- BARNARD, A. **South Africa a Century Ago**. Nova Iorque: Dodd, Mead & CO, 1901.
- BLEEK, W. H. J. Bushman Researches. **Cape Monthly Magazine**, Cape Town, p. 104, 1875.
- BLEEK, D. F. **A Bushman Dictionary**. New Heaven: American Oriental Society, 1956.
- BOTSWANA, Ministry of Finance and Development Planning. **Study on Poverty and Poverty Alleviation in Botswana by Botswana Institute of Development Policy Analysis**. Gaborone: 1996.
- CHAPMAN, M. **Southern African Literatures**. Nova Iorque: Longman, 1996.
- DORNAN, S. S. **Pygmies and Bushmen of the Kalahari**. London: Seeley, Service & Co. Limited, 1925.
- DORNAN, S. S. The Tati Bushmen (Masarwas) and Their Language. **The Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland**, Londres, v. 47, p. 37-112, 1917.
- FINNEGAN, R. The 'Oral' Nature of African Unwritten Literature. *In*: FINNEGAN, R. **Oral Literature in Africa**. Cambridge: Open Book Publishers, 2012.
- HALLER, P. M. When Bushman are Known as Basarwa: Gender, Ethnicity, and Differentiation in Rural Botswana. **American Ethnologist**, Nova Iorque, v. 21, p. 539-563, 1994.

- | Terminologias de denominação do chamado povo *Bushman*: cultura oral e tradição na África do Sul

HOFF, A. Guardians of Nature Among the/Xam San: an Exploratory Study. **The South African Archaeological Bulletin**, v. 166, n. 163, p. 41-50, jun./2011. **How to name the 'Bushman'? Survival International**. Disponível em: <https://www.survivalinternational.org/material/1156>. Acesso em: 28 mar. 2019.

HONEY, J. A. **South-African Folk-Tales**. Nova Iorque: The Baker and Taylor Company, 1910.

J. A. F. **The Australasian**, Melbourne, 14 fev. de 1891. The Bushman, p. 326.

KEENEY, B.; KEENEY, H. **Way of the Bushman as Told by the Tribal Elders**. Rochester: Bear & Company, 2015.

KIEMA, K. **Tears for my Land: A Social History of the Kua of the Central Kalahari Game Reserve, Tc'amnquoo**. Gaborone: Mmegi Publishing House, 2010.

KOCH, J. **A History of South African Literature**. Pretoria: Van Schaik Publishers, 2015.

KNOETZE, J.; HAMBIRA, R. Basarwa in Botswana: The Role of Perceptions and Name Giving by other Population Groups in Enduring Poverty. **Studia Historia e Ecclesiasticae**, v. 44, n. 1, p. 1-16, nov./2018. Disponível em: <https://www.upjournals.co.za/index.php/SHE/article/view/3154/2311>. Acesso em: 22 mar. 2019.

MAFELA, L. Changing livelihoods, language use and language shift amongst Basarwa of Botswana. **International Journal of Multilingualism**, v. 6, n. 3, p. 229-245, ago/2009.

MCGRANAGHAN, M. 'Different people' coming together: representations of alterity in |Xam Bushman (San) narrative. **Critical Arts**, p. 660-668, ago. 2014.

MITCHELL, P. **The Archaeology of Southern Africa**. Cidade do Cabo: Cambridge, 2002.

NORUEGA. **NORAD's Support of the Remote Area Development Programme (RADP) in Botswana** by the The Royal Ministry of Foreign Affairs in 1996. Disponível em <https://bit.ly/39MmDDR>. Acesso em: 02 abr. 2019.

OBITUARY – Marjorie Shostak. **The Economist**, Londres, 19 de outubro de 1996, p. 145. Disponível em: <http://tinyurl.galegroup.com/tinyurl/9qSqQ9>. Acesso em: 23 abr. 2019.

ONG, W. J. **Orality and Literacy**. 3. ed. Nova Iorque: Routledge, 2012.

PETTER, M. Línguas africanas no Brasil. **África**, n. 27-28, p. 63-89, 9 dez. 2007.

PRADA-SAMPER, J. M. The forgotten killing fields: "San" genocide and Louis Anthing's mission to Bushmanland, 1862-1863. **Historia**, v. 57, n. 1, p. 172-187, maio 2012.

THE BUSHMEN CHILDREN, OR PIGMY RACE. **The English Gentleman**, London, 16 de agosto de 1845, p. 263.

TSHIRELETSO, L. They Are the Government's Children.' School and Community Relations in a Remote Area Dweller (Basarwa) Settlement in Kweneng District, Botswana. **Educational Development**, v. 17, n. 2, p. 173-188, 1997.

VISENTINI, P. G. F.; RIBEIRO, L. D. T. O sul da África: das origens à "descolonização branca" (até 1910). *In*: VISENTINI, P. G. F.; PEREIRA, A. D. (org.). **África do Sul: História, Estado e Sociedade**. Brasília: FUNAG/CESUL, 2010. p. 17-34.

WAGNER, R. W. An endless desert walk: Perspectives of education from the San in Botswana. **International Journal of Educational Development**, v. 26, p. 88-97, 2006.

WESSELS, M. The/Xam Narratives of the Bleek and Lloyd Collection: Questions of Period and Genre. **Western States Folklore Society**, v. 71, n. 1, p. 25-46, inverno/2012.

WILLET, S.; MONAGENG, S.; SAUGESTAD, S.; HERMANS, J. **The Khoe And The San - An Annotated Bibliography**. Gaborone: Lighbooks, 2002.

WILMSEN, E. The Real Bushman is the Male One: Labour and Power in the Creation of the Basarwa Ethnicity. **Botswana Notes & Records**, v. 22, p. 21-35, jan. 1990.

WILSON, M. L. Notes on the Nomenclature of the Khoisan, **Annals of the South African Museum**. 1986.

W.W. **The Juvenile Missionary Magazine**, Londres, 1 mai. de 1845. The Bushman Boy, p. 105.

YELLEN, J. The process of Basarwa Assimilation in Botswana. **Botswana Notes and Records**, v. 17, p. 15-23, jan./1985.

- | Terminologias de denominação do chamado povo *Bushman*: cultura oral e tradição na África do Sul
- 

COMO CITAR ESTE ARTIGO: CALDERON, Elizabete Carolina Tenorio; SILVARES, Lavinia. Terminologias de denominação do chamado povo *Bushman*: cultura oral e tradição na África do Sul. **Revista do GEL**, v. 17, n. 3, p. 46-63, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i3.2799>

Submetido em: 27/12/2019 | Aceito em: 15/09/2020.

---

# A REPETIÇÃO NA LÍNGUA FALADA: PROPRIEDADES DISCURSIVAS E GRAMATICAIS

## REPETITION IN SPOKEN LANGUAGE: DISCURSIVE AND GRAMMATICAL PROPERTIES

Ataliba Teixeira de CASTILHO<sup>1</sup>

José Elderson de SOUZA-SANTOS<sup>2</sup>

Abdulai DANFÁ<sup>3</sup>

**Resumo:** Neste trabalho, partindo de Marcuschi (2015) e Castilho (1997), estudamos o papel discursivo e gramatical da repetição na língua falada. Nossa hipótese é que a língua é um sistema complexo, integrado pelo Léxico, Discurso, Gramática e Semântica, nos termos da Abordagem multissistêmica da língua (CASTILHO, 2010). Nosso objetivo é demonstrar que a repetição, entendida como a reiteração de um segmento idêntico ou semelhante, é um processo constitutivo das línguas naturais, dispendo de propriedades discursivas e gramaticais, para além das propriedades semânticas e lexicais, que não serão examinadas aqui. Nossos dados foram colhidos em entrevistas do tipo diálogo entre dois informantes do Projeto NURC/Ba. Como resultados, tem-se a formulação, fundamentada em Marcuschi (2015), de quadros de manifestações e funções das repetições (norteadores de nossa busca por ocorrências do fenômeno no *corpus* delimitado). Além disso, investigamos processos de gramaticalização envolvendo os advérbios “sim” e “não”, cujas análises apontam para a condição do “sim” ser apagado em respostas de cunho afirmativo, enquanto o verbo é repetido. No caso do “não”, a realidade se inverte. Este é mantido em respostas negativas, sendo, costumeiramente, o verbo apagado. Também destacamos que a repetição do “não” em respostas negativas pode ocasionar efeito de ênfase.

**Palavras-chave:** Abordagem multissistêmica da língua. A repetição: manifestações e funções. Discursivização. Gramaticalização.

**Abstract:** In this work, following Marcuschi (2015) and Castilho (1997), we study the discursive and grammatical role of repetition in the spoken language. We hypothesize that the language is a complex system, integrated by Lexicon, Discourse, Grammar, and Semantic, in terms of the Multisystemic approach (CASTILHO, 2010). Our goal is to demonstrate that the repetition, understood as a reiteration of an identical or similar segment, is a constitutive process of natural languages, disposing of discourse and grammatical proprieties, beyond semantic and lexical proprieties, which will not be examined here. Our data was harvested in interviews from dialogue type between two informants of the Project NURC/Ba. As result, we have the formulation, based on Marcuschi (2015), of charts of manifestations and functions of repetitions (that guide our search for occurrences of the phenomenon in the delimited corpus). Also, we investigated grammaticalization processes involving the adverbs “yes” and “no”, whose analyzes point to the condition of “yes” being erased in affirmative responses, while the verb is repeated. In the case of “no”, the reality is reversed. It is maintained in negative responses, being the verb usually erased. We also highlight that the repetition of “no” in negative responses can cause an emphasis effect.

**Keywords:** Multisystemic approach to language. The repetition: manifestations and functions. Discursivisation. Grammaticalization.

1 Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; [ataliba@uol.com.br](mailto:ataliba@uol.com.br); <https://orcid.org/0000-0002-1964-9884>

2 Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; [eldersonsantos@hotmail.com](mailto:eldersonsantos@hotmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-4295-5855>

3 Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; [abdulaidanfa@gmail.com](mailto:abdulaidanfa@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0001-9076-2196>

- | A repetição na língua falada: propriedades discursivas e gramaticais

## Considerações iniciais

Estudamos neste texto a repetição na língua falada, hipotetizando que nessa variedade a repetição é um dos processos constitutivos da língua, e não um sinal de domínio inadequado da linguagem, como acostumou-se considerar na língua escrita<sup>4</sup>. Entendemos por repetição a (re)produção de segmentos textuais idênticos ou semelhantes, atuando como um dos processos de construção textual e gramatical.

A articulação teórica deste texto repousa na Abordagem multissistêmica da língua, formulada por Castilho (2007/2009, 2010, 2017). Segundo essa abordagem, as línguas naturais devem ser encaradas do ponto de vista da ciência dos domínios complexos, postulando-se que elas se compõem de quatro sistemas, o Léxico, a Gramática, a Semântica e o Discurso, articulados por um dispositivo sociocognitivo, fundamentado na língua falada.

Uma das aplicações dessa abordagem aparece no artigo *Por uma sintaxe da repetição: língua falada e gramaticalização*, Castilho (1997). Propõe-se ali que devemos conceber a gramaticalização como um dos processos constitutivos da língua falada. Além do mais, o processo discursivo da R emparelha-se com o processo de gramaticalização, fato que não tem sido apontado na literatura específica. A partir de tais considerações, analisaremos que a R nos permite visualizar processos de gramaticalização envolvendo os advérbios “*sim*” (sendo apagado em sentenças afirmativas) e “*não*” (sendo replicado em sentenças negativas).

Na concepção da língua como um multissistema, Castilho (1997) começa por resenhar as posições de grupos de pesquisadores que têm tomado a fala como objeto de estudo. Primeiramente trata dos posicionamentos e contribuições do “Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe”, de que uma das mais importantes contribuições foi o “[...] processo de transcrição bi-axial dos dados [...]” (CASTILHO, 1997, p. 295). Em seguida, discorre sobre os estudos dos pesquisadores ligados ao projeto “Lessico Italiano di Frequenza”, os quais apontam que “[...] na língua falada quebra-se a linearidade como um critério descritivo [...]” (CASTILHO, 1997, p. 296), o que compromete uma abordagem estática e introspectiva da sentença. A sentença passa, então, a ser vista como o lugar

---

4 A respeito da repetição no texto escrito, conferir Koch (2009) e Koch e Elias (2016). Estas autoras nos ensinam que “Tradicionalmente, a repetição é avaliada de forma negativa. Costuma-se criticar os textos que contêm repetição como redundantes, circulares, mal estruturados. No entanto, a repetição é uma estratégia básica de estruturação textual: os textos que produzimos apresentam uma grande quantidade de construções paralelas, repetições literais enfáticas, pares de sinônimos ou quase sinônimos, repetições da fala do outro e assim por diante. Portanto, é impossível a existência de textos sem repetição, pois se trata de um mecanismo essencial no estabelecimento da **coesão textual**.” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 100).

de onde surgem as gramaticalizações, e não como uma instância de produção de manifestações bem formadas. Logo, uma gramática da língua falada não deveria focalizar os fenômenos lineares, mas sim o mundo das probabilidades e do caótico.

Mais adiante, o texto nos traz uma discussão sobre o grupo “Conversation and Syntax”, desenvolvido pelos americanos. Os estudos gestados por esse grupo foram responsáveis pelo surgimento da Análise da Conversação, que se pratica amplamente no Brasil. Tal grupo passou a sustentar a ideia de uma gramática emergente, sendo esse um modelo de análise que considera a língua como atividade real, na qual as regularidades são provisórias, estando sempre sujeitas à negociação, renovação e abandono. A língua é, portanto, heterogênea, não havendo gramática, mas sim gramaticalização. A língua falada deveria ser entendida como um conjunto de processos.

A gramaticalização é definida como um processo pelo qual determinado item lexical passa de “forma livre” para forma “menos livre”, podendo chegar à “forma presa”, explicando que “Podemos identificar aí estágios gramaticais e procedimentos semânticos co-ocorrentes, sujeitos a princípios gerais.” (CASTILHO, 1997, p. 304).

Os estágios de gramaticalização compreendem a sintatização, a morfologização, a fonologização e o estágio zero, fase em que todo o processo se reinicia. Os processos semânticos consistem na metáfora<sup>5</sup> e na metonímia<sup>6</sup>. Tais estágios seriam, nesse sentido, regidos pelos princípios de analogia, reanálise, gradualismo e unidirecionalidade. Na sintatização, um item de determinada classe de palavra migra para outra classe de palavra, assumindo na sentença uma nova função. Na morfologização, ocorre a criação de formas presas, quer afixos flexionais, quer afixos derivacionais. A fonologização se dá, entre outros fenômenos, quando uma forma livre se reduz a um afixo. O estágio zero ocorre quando um morfema desaparece, em decorrência de uma cristalização extrema, tornando as categorias antifuncionais.

---

5 Em correspondência à Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), de Lakoff e Johnson (2002, p. 47-48), a metáfora permite “[...] compreender e experienciar uma coisa em termos de outra.”. Esta é, portanto, um mecanismo cognitivo que nos possibilita explicar uma coisa por outra, tendo como base nossas experiências corpóreas e sociais para categorizar entidades e eventos mais abstratos. Na metáfora, haveria um conjunto de mapeamentos entre uma origem e um destino.

6 Conforme Soares da Silva e Leite (2015, p. 3), tomando como base a TMC, “[...] a metonímia conceptual constitui um esquema ou padrão conceptual sob a forma X ESTÁ POR Y, como por exemplo CONTINENTE PELO CONTEÚDO, PARTE PELO TODO ou EFEITO PELA CAUSA, sendo a origem X e o alvo Y dois subdomínios de um mesmo domínio conceptual, associados por uma relação de contiguidade espacial ou categorial.”.

- | A repetição na língua falada: propriedades discursivas e gramaticais

No caso particular da repetição, Castilho (1997, p. 306) afirma que

[...] a Repetição, um dos fenômenos mais comuns da LF, ainda não teve avaliadas suas consequências no processo de constituição da gramática dessa modalidade. Ora, as Repetições têm aqui um papel importante. Por seu intermédio, o falante recategoriza classes de palavras, constitui unidades sintagmáticas e organiza os constituintes funcionais da sentença.

Concentrando tais estudos no âmbito gramatical, e após realizar pré-análises de alguns exemplos, o autor aponta que o estudo das Rs se relaciona a um conjunto de outros fenômenos, sendo necessária a escolha de um recorte teórico a fim de desenvolvê-lo. Assim, limita-se a estudar o papel da R em um dos processos de gramaticalização, o da sintatização, especificando as Rs de verbos e nomes.

Nessa perspectiva, o autor explica que as Rs de verbos se distribuem em 60% de R idênticas e 40% de R alteradoras: “as ocorrências demonstraram como o falante administra o Verbo, desencadeando processos de estruturação argumental, estruturação temática, seleção de Tempo-Modo, e promovendo predicacões de segundo grau.” (CASTILHO, 1997, p. 314). Em seguida discute cada um desses processos, apresentando exemplos.

Ao abordar as Rs de Nomes, Castilho (1997) argumenta que tal processo oferece pistas sobre a estruturação funcional da sentença. Os dados permitem chegar a conclusões sobre onde, na sentença, preferencialmente ocorrem as Rs, e sobre a hierarquia funcional que se pode surpreender nos nomes repetidos. Assim, Castilho (1997) diz ser possível confirmar o achado de Bessa Neto (1991, p. 126 *apud* CASTILHO, 1997) e Marcuschi (1992, p. 124 *apud* CASTILHO, 1997), segundo o qual os sintagmas nominais situados à direita do verbo são os mais repetidos. Mas esse texto considera também a repetição de verbos e nomes, juntos, como fenômeno interessante a ser analisado.

Quanto ao papel discursivizador da R, Marcuschi (1997) explica que esse processo assume aí funções variadas. Na organização textual interativa, a repetição atua em campos tais como o monitoramento da coerência textual, o favorecimento da coesão e da geração de sequências mais compreensíveis, a possibilidade de dar continuidade à organização tópica, auxiliando as atividades interativas.

Neste trabalho, objetivamos especificamente (a) realizar um apanhado das manifestações e funções das repetições descritas por Marcuschi (2015), e (b) analisar como as repetições evidenciam processos de discursivização e gramaticalização.

Para esta investigação, tomamos como *corpus* transcrições de entrevistas do tipo diálogo entre dois informantes (D2) do projeto Norma Urbana Linguística Culta (NURC)/BA disponíveis no *site* do Centro de Documentação Cultural “Alexandre Eulálio” (CEDAE)<sup>7</sup>, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O material coletado advém de falantes pertencentes às capitais brasileiras que, à época, possuíam mais de 1 milhão de habitantes: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre.

Na entrevista do tipo D2, os falantes interagem entre si sobre temática previamente selecionada e anunciada pelos documentadores<sup>8</sup>. As interações selecionadas para este artigo foram documentadas na cidade de Salvador e compõem os inquéritos 95 (com 70 minutos de gravação), datado de 17/10/74, e 98 (com 80 minutos de gravação), sem datação.

Este artigo está organizado da seguinte maneira: na primeira seção definimos a repetição e apontamos como ela ocorre; na segunda, realizamos um apanhado das manifestações e funções discursivas da repetição, construindo organogramas de manifestações e funções; na terceira, associamos a repetição ao processo de gramaticalização, focalizando como a repetição atua em processos de gramaticalização dos advérbios “*sim*” e “*não*”.

## O que é a repetição e como ela ocorre

Marcuschi (2015) considera a repetição um dos processos de formulação textual recorrente na oralidade. Dentre as variadas funções desse fenômeno, o autor destaca as seguintes: (i) contribuição na organização discursiva, (ii) monitoramento da coerência textual, para favorecer a coesão e a geração de sequências mais compreensíveis, (iii) continuidade na organização tópica e o auxílio nas atividades interativas.

O estudioso explica que, “Enquanto processo de organização textual-interativa, as repetições conduzem à produção de segmentos inteiros duas ou mais vezes, motivados pelos mais diversos fatores, sejam eles de ordem interacional, cognitiva, textual ou sintática.” (MARCUSCHI, 2015, p. 207). Ele considera que a repetição possui motivação e papel diverso na fala e na escrita, recebendo distintas avaliações:

---

7 Disponíveis em: <http://eulalio.iel.unicamp.br/sys/audio/albums.php?action=show&album=33>. Acesso em: 28 maio 2020.

8 As quais, segundo Silva (1996, p. 85), podem ser: “[...] corpo humano, alimentação, vestuário, casa, família, vida social; cidade, transportes e viagens; meios de comunicação e difusão, cinema, televisão, rádio, teatro; comércio exterior e política nacional; sindicatos e cooperativas; profissões e ofícios; dinheiro e finanças; instituições (ensino, igreja); meteorologia, tempo cronológico; terra, vegetais e agricultura, animais.”

- | A repetição na língua falada: propriedades discursivas e gramaticais

Na escrita, com a possibilidade de revisão e editoração, com apagamentos sucessivos, só se obtém a versão final diminuindo a presença da repetição. Na fala, em que nada se apaga, a repetição faz parte do processo formulativo. Sua presença na superfície do texto falado é alta, constatando-se que, a cada cinco palavras, em média uma é repetida. (MARCUSCHI, 2015, p. 207).

Marcuschi (2015) chama atenção para o fato de que a repetição de uma mesma palavra, num mesmo evento comunicativo, não significa dizer a mesma coisa. Ou seja, “[...] identidade e diferença, sob o aspecto lexical, não equivalem a identidade e referência sob o aspecto referencial.” (MARCUSCHI, 2015, p. 209).

Para a descrição da repetição no texto falado, o autor considera duas categorias, quais sejam: *Matriz (M)*, que se trata da primeira entrada do segmento discursivo depois repetido; e *Repetição (R)*, caracterizada por funcionar como base ou modelo para a projeção de outro segmento construído à sua semelhança ou identidade.

A M pode condicionar a R em vários níveis: fonológico (incluindo-se aqui os aspectos prosódicos), morfológico, sintático, lexical, semântico ou pragmático, sem impedir a criatividade ou a atividade reformuladora. Por isso, a R não é um espelhamento automático, porquanto a M possui uma função paradigmática em relação à R.

Ainda segundo Marcuschi (2015), a R manifesta-se de muitas maneiras e apresenta várias funções, sendo, por isso, considerada multifuncional. Os segmentos repetidos distribuem-se em: autorrepetições, quando o falante produz a R na sua própria fala; e heterorrepetições, nas quais o interlocutor repete algum segmento dito pelo locutor. A esse respeito, Castilho (1997) explica que a R advém de, pelo menos, dois mecanismos discursivos que se encontram presentes na conversação: (i) o sistema de turnos e (ii) o sistema de correções.

Em relação à distribuição na cadeia textual, as Rs podem ocorrer numa posição adjacente (contíguas ou próximas à M) ou numa posição distante (quando um mesmo segmento é repetido em vários tópicos adiante).

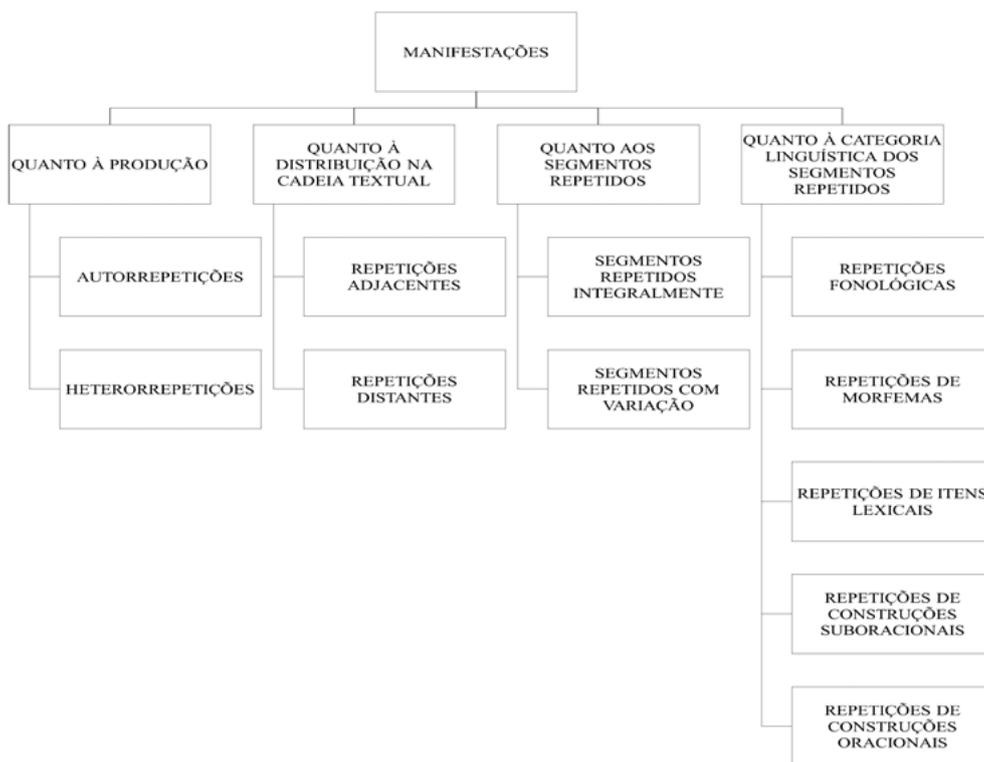
Do ponto de vista textual, a R dos segmentos pode ser integral (R com identidade de forma), ou alteradora quando, segundo Castilho (1997), ocorre uma variação, como a nominalização de um verbo, a passagem para plural de uma forma singular, etc. Marcuschi (2015) observa que a R integral é mais rara que a R alteradora. Por isso, segundo ele, será tanto maior a possibilidade de variação quanto maior for o segmento repetido.

Do ponto de vista gramatical, as Rs podem manifestar-se do seguinte modo: repetições fonológicas (aliteração, alongamento, entoação etc.); repetições de morfemas (prefixos, sufixos etc.); repetições de itens lexicais (de modo geral N e V); repetições de sintagmas (SN, SV, SPrep, SAdj, SAdv); repetições de sentenças. Neste trabalho, consideraremos as Rs realizadas pelas três últimas categorias linguísticas<sup>9</sup>.

Marcuschi (2015, p. 215) esclarece que as repetições subordinadas “[...] reproduzem constituintes oracionais dos mais diversos tipos. Às vezes, elas se parecem com as Rs lexicais e, de fato, há itens lexicais que são constituintes sintagmáticos plenos [...]”, como o caso de um SN sujeito formado apenas pelo nome núcleo. O autor esclarece, ainda, que elas têm, outras vezes, o aspecto de Rs oracionais, “[...] podendo ser mesmo as orações reduzidas ou com muitas elisões.” (MARCUSCHI, 2015, p. 215).

O organograma a seguir sistematiza as manifestações das Rs aqui discutidas a partir de Marcuschi (2015):

**Figura 1.** Manifestações das repetições



**Fonte:** Elaboração própria

9 Esta escolha é motivada, na esteira do trabalho de Marcuschi (2015), pelo fato de as repetições lexicais, subordinadas e oracionais estarem acima do nível morfemático de análise.

- | A repetição na língua falada: propriedades discursivas e gramaticais

No que diz respeito a funções discursivas da R, temos a coesividade, a compreensão, a organização tópica, a argumentatividade e a interatividade.

Na coesividade, destaca-se a coesão como um dos princípios básicos que contribuem para compressão textual por meio do encadeamento intra e interfrástico no plano da cotextualidade, podendo ser vista de duas formas: por meio da coesão sequencial e da coesão referencial (KOCH, 1989 *apud* MARCUSCHI, 2015). A R é uma das estratégias mais utilizadas, principalmente, para a coesão sequencial, que pode ocorrer através da listagem, dos amálgamas sintáticos e dos enquadramentos sintático-discursivos.

Além disso, uma outra função da R é a compreensão, que promove e facilita o entendimento do interlocutor através de expressões repetidas. Koch e Silva (1996, *apud* MARCUSCHI, 2015) explicam que, provavelmente, embora um excesso de informações possa desacelerar o aspecto informacional do conteúdo pretendido, ele pode também contribuir para que o interlocutor (co)construa a efetiva interpretação do texto em questão. Nesta segunda função, constam as seguintes sub-funções: a intensificação, que obedece a um princípio de iconicidade, propriedade segundo a qual um maior volume de linguagem idêntica em posição idêntica corresponde a um maior volume de informação; a articulação tema-rema, com a transformação em tema do enunciado que anteriormente era rema; e o esclarecimento, que ocorre por meio de explicitação de informações com expansões sucessivas.

Em seguida, há a função denominada de organização tópica, que se realiza por meio de introdução, reintrodução, delimitação, condução e manutenção de tópicos discursivos. Para isso, tem-se a colaboração de estruturas sintáticas de várias modalidades e extensões (marcadores discursivos, itens lexicais, sintagmas, orações) (MARCUSCHI, 2015).

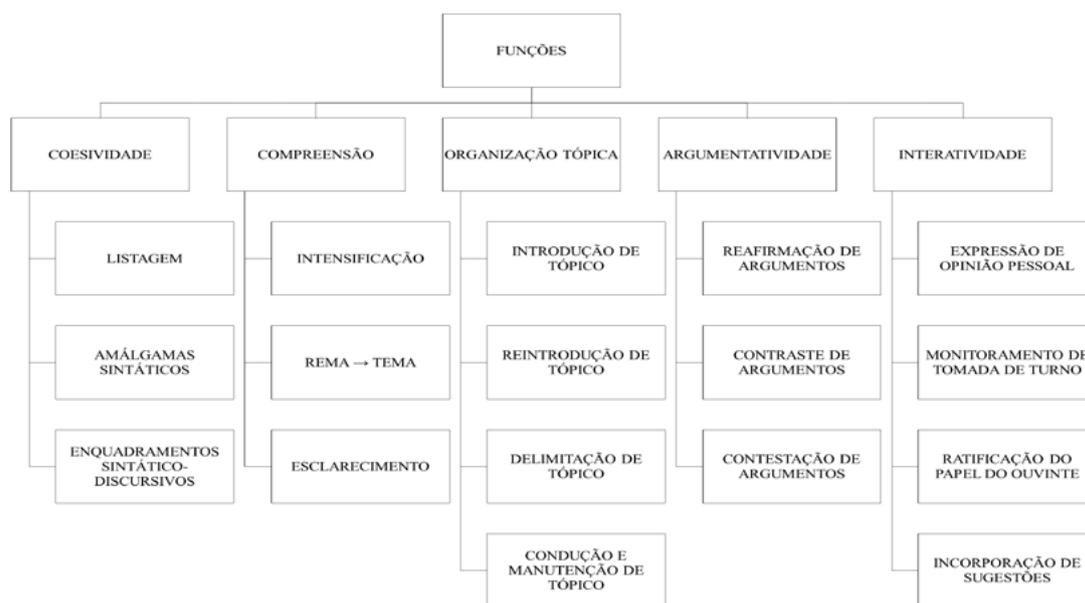
A argumentatividade é uma outra função da R em que as orações repetidas exercem um papel importante. Elas servem como estratégia para reafirmação, contraste e contestação de argumentos. Marcuschi (2015) chama atenção para as duas últimas estratégias, visto que o contraste de argumentos vem com negações proposicionais, podendo aparecer através da modulação entonacional; por outro lado, segundo o autor, a contestação, em uma situação interativa de relação assimétrica entre os interlocutores, não prioriza a preservação da face negativa, por isso, explica que é possível ocorrerem nessa situação as Rs com menos traços de polidez<sup>10</sup>.

---

10 Os estudos de Pragmática têm se dedicado a analisar um conjunto de padrões de comportamentos que regem as interações, revelando as formas como lidamos com situações particulares de comunicação. Essas pesquisas apontam para o fato de que as escolhas que fazemos ao lidar com o outro possuem impacto direto na imagem que esse constrói a nosso respeito. Conforme Paiva (2008, p. 16), "A polidez linguística se instala nesses padrões de comportamento de forma a atender às intenções comunicativas e sociais dos interlocutores

E, finalmente, temos a interatividade, que é considerada como um aspecto central no processo de formulação de texto falado, possibilitando esclarecer que muitas das decisões tomadas pelos falantes devem-se a pressões de ordem comunicativa. Nessa situação, são variadas as funções assumidas pela R para a promoção da interação, dentre as quais temos a expressão de opinião pessoal, o monitoramento da tomada de turno, a ratificação do papel do ouvinte e a incorporação de sugestões do parceiro (MARCUSCHI, 2015). O organograma a seguir sistematiza as funções das Rs até aqui discutidas a partir de Marcuschi (2015):

**Figura 2.** Funções das repetições



Fonte: Elaboração própria

da enunciação.". Tal abordagem nasce na década de 70, a partir da Teoria de Face, formulada por Goffman, popularizando-se por volta da década de 80. Paiva (2008, p. 16) explica que Brown e Levinson entendem a "[...] polidez linguística como um sistema complexo de estratégias que auxiliam no distanciamento de atos ameaçadores de face, que são, em outras palavras, geradores potenciais de conflito na interação.". Tal perspectiva possui um viés universalista, procurando estudar padrões de como falantes de diferentes línguas evitam conflitos, através de comportamentos linguísticos. Essa perspectiva se ancora, principalmente, na noção de face (Goffman), na teoria pragmática dos atos de fala, construída por Austin e Searle, e no princípio de cooperação, formulado por Grice. Desdobrando as pesquisas de Goffman, Brown e Levinson propõem a existência não somente de uma face, mas, na verdade, de duas, uma positiva e uma negativa. A **face positiva** corresponderia àquilo que todo membro adulto competente de uma sociedade quer mostrar para que seus interesses sejam desejados por, pelo menos, alguns interlocutores. Já a **face negativa** corresponderia àquilo que todo membro adulto competente de uma sociedade quer omitir para que suas ações não sejam impedidas pelos outros. As estratégias de polidez, portanto, podem se desenvolver em um caráter positivo, exaltando determinados comportamentos ou características do falante, valorizadas socialmente, ou em um caráter negativo, buscando apagar ou abster determinados comportamentos e características do falante desvalorizadas socialmente. Em Leech (1983, 2005) e em Kerbrat-Orecchioni (2006), é possível encontrar estudos outros a respeito da polidez linguística, inclusive em termos de avanços à abordagem de Brown e Levinson.

- | A repetição na língua falada: propriedades discursivas e gramaticais

As manifestações e funções sistematizadas nos organogramas das figuras 1 e 2, decorrentes do estudo de Marcuschi (2015), guiam a identificação de ocorrências no *corpus* analisado. Entretanto, nem todas as manifestações e funções da R enquadradas nos organogramas foram identificadas no *corpus*, bem como há tipos de R encontradas no *corpus* que não constam nos organogramas, a saber: não foram identificadas ocorrências de *rema – tema* e *esclarecimento*; foram identificadas ocorrências de *substituição do verbo existencial* e *focalização*.

A partir da seção seguinte, adotamos a percepção das línguas como um multissistema, concentrando nossa atenção em dois deles, no Discurso e na Gramática, acompanhando a teorização formulada por Castilho (2010, cap. 2).

Na apresentação dos exemplos, adotaremos a transcrição bi-axial criada por Blanche-Benveniste, segundo Castilho (1997). Essa transcrição dispõe os dados nos eixos sintagmático e paradigmático da língua, realçando, assim, o dinamismo do texto falado. As propriedades exemplificadas tomam em conta a Abordagem multissistêmica da língua, tal como proposta em Castilho (2010).

Nas seções a seguir, detalharemos as propriedades discursivas e gramaticais da R.

### Propriedades discursivas da repetição

Nos exemplos seguintes, identificamos o papel discursivo da repetição, ou seja, as auto e heterorrepetições, sua distribuição na cadeia textual, que segmentos são repetidos, e, sobretudo, quais são as funções discursivas da repetição.

#### (1) Repetição e participantes da conversação

**Figura 3.** Autorrepetições e heterorrepetições

1	L1	você é que nem meu sogro,						
2						gosta	muito	de animais?
3								de cachorro?
4						porque Adriano	gosta um bocadinho	de cachorro, não é?
5								
6	L2					eu	gosto	de cachorro, viu?
7		mas	nao sou como	ele nao				
8				ele pega				os cachorros,
9				abraça e alisa				
10						eu nao gosto muito	nao alguns cachorros	de estimação,
11								quando a gente se apega a eles, a gente ...

**Fonte:** Elaboração própria

Na Figura 3, a autorrepetição se encontra presente na fala de L1 quando este repete o trecho “de cachorro”, cuja M está localizada na linha 3 e a R na linha 4. Este mesmo seguimento, em seguida, é repetido por L2 em um processo de heterorrepetição. Assim, a M, já então repetida por L1 na linha 3, é também reiterada por L2 nas linhas 6 (integralmente), 8 e 10 (com variações).

## (2) Distribuição da repetição na cadeia textual

**Figura 4.** Repetições adjacentes e distantes

1	L1	e havia muita vegetação aqui na ...?	
2	L2.	havia muita vegetação,	
3		mas era uma vegetação muito rasteira, e mamonas,	entendeu?
4			pés de mamona e ...
5			capim, muito ...
6			fraca
7		a vegetação	pesada desse loteamento foi para o lado de lá da ...
8			dos terrenos
9			dos pobres
10	L1	parque Lucaia	
11	L2.	no Parque Lucaia eles derubaram muita coisa, porque naquela época ainda	nao era moda proteger a vegetação,
12			era e nao era,
13			entendeu?
14	L1 sei		
15	L2.	entao eles derubaram muitas árvores aí aqui nós tivemos uma	
16			ou duas
17			árvores de maior porte
18	L1 porque, é ... o Centro Administrativo, você ...		
19		nao sei se você reparou,	
20		a vegetação que eles estão colocando lá	
21		é vegetação toda rasteira,	nao é?

**Fonte:** Elaboração própria

Nas linhas 1, 2 e 3 da Figura 4, a palavra “vegetação”, aparece como M na fala de L1, é repetida por L2, em processos de, primeiramente, heterorrepetição e, em seguida, autorrepetição. Podemos notar que M e R nesse exemplo estão próximas, ou seja, trata-se de uma R adjacente. Esse mesmo seguimento, por sua vez, vai sendo repetido na fala de ambos os locutores, o que, consecutivamente, ocasiona distanciamento entre a M e as Rs seguintes. Dessa forma, “vegetação” aparece novamente nas linhas 7 (fala de L2), 20 e 21 (fala de L1), o que caracteriza Rs distantes.

## (3) Segmentos passíveis de repetição

- | A repetição na língua falada: propriedades discursivas e gramaticais

**Figura 5.** Repetições integrais e com variação

1	LL	lá tem dois policiais, não é?	
2	L2.	tem, tem ...	a mãe e o filho
3	LL		a mãe e o filho
4	L2.		a mãe e o filho aliás, aquela cachorrinha que tem lá, Nicsia, fui eu que dei a Mara,
5			foi há uns ...
6			há muitos anos,
7			era uma cachorrinha que veio de Jequié,
8			toda estragada,
9			muito boa [...]

**Fonte:** Elaboração própria.

Na Figura 5, a expressão “a mãe e o filho” é repetida de modo integral, primeiro por L1 e, em seguida, por L2. Obtém-se, portanto, R integral. Em seguida, a expressão *aquela cachorrinha*, que surge como M na linha 4, turno de L2, é repetida pelo próprio falante na linha 7, como *uma cachorrinha*. A substituição de “aquela” por “uma” realça a variação do trecho em questão, permitindo caracterizá-lo como R com variação.

#### (4) Categorias linguísticas passíveis de repetição

**Figura 6.** Repetições lexicais, suboracionais e oracionais

1	LL	e havia muita vegetação aqui na ...?	
2	L2.	havia muita vegetação,	
3		mas era uma vegetação muito rasteira, e mamonas,	entendeu?
4			pés de mamona e ...
5			capim, muito ...
6			fraca
7		a vegetação	pesada desse loteamento foi para o lado de lá da ...
8			dos terrenos
9			dos pobres
10	LL	parque Lucaia	
11	L2.	no Parque Lucaia eles denubaram muita coisa, porque naquela época ainda	não era moda proteger a vegetação,
12			era e não era,
13			entendeu?
14	LL sei		

**Fonte:** Elaboração própria

Inicialmente, nas linhas 1 e 2, em que L1 e L2 alternam o turno de fala, tem-se uma R oracional, pois a ocorrência M *havia muita vegetação* é integralmente repetida em seguida. Adiante, essa mesma oração é recortada e passa a ser repetida somente como o SN *uma vegetação* (linha 3), repetido na linha 7 como *a vegetação*, ocorrendo, portanto, uma R suboracional. Já a R lexical emerge quando a expressão *parque Lucaia*, proferida por L1 na linha 10, é repetida por L2 na linha 11. Tal expressão, um SN, configura também uma R suboracional.

(5) Funções discursivas da repetição

Contrariamente à avaliação negativa das repetições na língua escrita, veremos que na língua falada elas assumem diversas funções constitutivas da linguagem.

(5.1) Coesividade

**Figura 7.** Listagem

1	LL	e havia muita vegetação aqui na ...?	
2	L2.	havia muita vegetação,	
3		mas era uma vegetação muito rasteira, e mamonas,	entendeu?'
4			pés de mamona e ...
5			capim, muito ...
6			fraca
7		a vegetação	pesada desse loteamento foi para o lado de lá da ...
8			dos terrenos
9			dos pobres
10	LL	parque Lucaia	
11	L2.	no Parque Lucaia eles demubaram muita coisa, porque naquela época ainda	nao era moda proteger a vegetação,
12			era e nao era,
13			entendeu?'
14	LL sei		

**Fonte:** Elaboração própria

Na Figura 7, verificamos uma das funções de R conhecida como coesividade, especificamente, a listagem, por meio de listas facilmente identificadas como paralelismo sintático. Na linha 2, constatamos a manutenção da estrutura nuclear por parte de L2 *havia muita vegetação*; na linha 3, a estrutura foi parcialmente retomada, e ambas como construções oracionais. Assim, tem-se uma sequência de frases baseada parcialmente em listagem e parcialmente em retomadas lexicais.

**Figura 8.** Amalgamas sintáticas

1	[...] quando chega lá já tem	esgotos sanitários ...	
2	L1.	ligados	
3	L2.	... é, ligados e acumulados evaporam-se, nao é?'	
4	LL		eu sei
5	L2.		Porque tem muita ventilação essa tubulação, está quase vazia,
6	Entao	o esgoto	se evapora,
7	entao fica aquela crosta de esgoto nas		tubulações
8	mas acho que ele inicia ...		

**Fonte:** Elaboração própria

No trecho acima destacado, ocorre uma estratégia de construção-reconstrução textual através da heterorrepetição, em que L2 aproveita parte das expressões utilizadas pelo outro locutor (L1) – (na linha 2), e por ele próprio (linha 1), sendo uma autorrepetição, numa espécie de amalgamento de ideias. Para isso, verificamos que L2 repete a expressão *ligados* (linha 3), aproveitando-se dela para formar uma estrutura completa: *ligados e*

- | A repetição na língua falada: propriedades discursivas e gramaticais

*acumulados evaporam-se*. Ainda, ele retoma a expressão *esgotos* e repete-a duas vezes em 6 e 7 para formar uma estrutura completa.

**Figura 9.** Enquadramentos sintáticos-discursivos

1	L1	nao ...	quer dizer
2		eu nao afirmo	que sai ...
3		mas nao ...	
4			é o que sai de Governador mesmo daquele trevo que tem ali perto de
5	[		
6	L2	porque eu vi uma vez em Belo Horizonte pegando justamente (de Ipatinga prá) Usiminas	
7		ele saía em Monlevade ... a estrada nao estava por sinal pronta	
8			ainda estava em terraplenagem
9		mas	eu passei
10			consegui passar
11	[		
12	L1	nao	
13		mas eu li ...	quer dizer um projeto que
14		eu vi acabarem inclusive naquele viaduto do rio Doce ...	
15			agora nao sei se depois mudaram qualquer coisa assim
16		mas eu vi esse projeto inclusive porque nós iamós entrar na concorrência	
17			acabamos nao entrando

**Fonte:** Elaboração própria

Neste exemplo, observamos uma estratégia de repetição por parte de L1 para retomada de tópico interrompido (a *parentetização*) por L2, com uma inserção textual, e desenvolvimento de sua ideia. Assim, L1 repete a expressão *quer dizer* (linha 13) para estabelecer uma coesão ou encadeamento entre os segmentos separados ou interrompidos pelo seu interlocutor.

## (5.2) Auxílio à compreensão do segmento

**Figura 10.** R de expressão intensificadora

1	L2. entao nao tem jeito
2	nao tem jeito prá passar
3	tem que passar ()

**Fonte:** Elaboração própria

No exemplo em questão, observa-se que a R do verbo *passar*, na linha 3, cumpre a função de intensificar o sentido projetado pelo locutor. Neste caso, a R não atua sozinha ao cumprir essa função, visto que o verbo *ter*, na estrutura *tem que passar*, ocasiona efeito de obrigatoriedade, contribuindo para o sentido em questão.

**Figura 11.** Substituição do verbo existencial

1	LL	e havia muita vegetação aqui na ...?	
2	L2.	havia muita vegetação,	
3		mas era uma vegetação muito rasteira, e mamonas,	entendeu?
4			pés de mamona e ...
5			capim, muito ...
6			fraca
7		a vegetação	pesada desse loteamento foi para o lado de lá da ...
8			dos terrenos
9			dos pobres
10	LL	parque Lucaia	
11	L2.	no Parque Lucaia eles derrubaram muita coisa, porque naquela época ainda	nao era moda proteger a vegetação,
12			era e nao era,
13			entendeu?
14	LL.sei		

**Fonte:** Elaboração própria

Percebe-se, neste exemplo, a transformação da estrutura *haver N* em *ser N*, ambas existenciais, por meio de estratégia de heterorrepetição. Ou seja, L2 retoma o tema *vegetação* introduzido por L1, numa construção existencial formada por *haver*, repetindo-a, escolhendo agora outro verbo existencial, *ser*.

### (5.3) Focalização de participantes

As Rs podem ocorrer também para focalizar um participante da cena, o que pode ser por meio de expansões sucessivas, paráfrases e outros processos. Foi o que verificamos no exemplo a seguir, em que L1 repete o nome *Miguel Osório*, para focalizar o Miguel de que se trata.

**Figura 12.** R focalizadora

1	L2	eu nao sei quem foi que arranjou aquele cachorro para Zezito
2	L1.	foi o ...
3		foi Miguel
4	L2.	foi Miguel?
5	L1.	Miguel Osório

**Fonte:** Elaboração própria

### (5.4) Organização tópica

As Rs exercem também um papel importante na organização dos tópicos conversacionais, atuando aí em diferentes frentes: introdução do tópico, condução de argumentação, reforço da interatividade, entre outros.

- | A repetição na língua falada: propriedades discursivas e gramaticais

**Figura 13.** Introdução, reintrodução, delimitação, condução e manutenção de tópico

1	L1.	e havia muita vegetação aqui na ...?	
2	L2.	havia muita vegetação,	
3		mas era uma vegetação muito rasteira, e mamonas,	entendeu?
4			pés de mamona e ...
5			capim, muito ...
6			fraca
7		a vegetação	pesada desse loteamento
8	[...]		
9	L2.	no Parque Lucaia eles derrubaram muita coisa, porque naquela época ainda	nao era moda proteger a vegetação,
10			era e nao era,
11			entendeu?
12	L1.	sei	
13	L2.	entao eles derrubaram muitas árvores	
14		ai aqui nós tivemos uma ou duas árvores de maior porte	
15	L1.	porque, é ...	
16		o Centro Administrativo,	
17		voce ...	
18		nao sei se voce reparou,	
19			a vegetação que eles estão colocando lá
20			é vegetação toda rasteira, nao é?
21	L2.		é
22	[...]		
23	L1.	aqui fizeram uma experiência	nao tem ... pouco tempo ai,
24		de plantar borracha,	
25		seringueira,	
26		mas nao sei em que ficou isso,	
27			aqui na Bahia
28	L2.		aqui na Bahia?
29	L1.	voce nao viu falar sobre isso, nao? (SUPERP)	
30	L2.	Dr Norberto é um dos pioneiros desse negócio	
31		de borracha (SUPERP)	
32	L1.	ah, é (SUPERP) e deu resultado	
33		plantar borracha aqui ... (SUPERP/ININT)	

**Fonte:** Elaboração própria

Nesse trecho, em que há alternância de turnos, temos a introdução do tópico *vegetação* por L1 (na alínea 1), este sendo reintroduzido e delimitado por L2 (na alínea 9), indicando o local (no parque Lucaia) e o momento (naquela época) em que ocorria o derrube de árvores. Dessa parte em diante, verificamos a condução e manutenção de tópico entre os dois interlocutores, havendo R do mesmo item lexical *vegetação* e sua variação (*árvores* e *plantar...*).

### (5.5) Argumentatividade

**Figura 14.** Reafirmação de argumentos

1	L2.	Porque eu já tive Oportunidade, de brincadeira, gravar e minha voz,		
2		eu tenho impressao ...		
3	L1.		Sai	diferente (SUPERP)
4	L2.	... que	sai bastante	diferente do que na realidade é
5	L1.			é,
6			sai	diferente

**Fonte:** Elaboração própria

No trecho acima, vimos um caso desse tipo, em que L2 reafirma o argumento apresentado por L1, repetindo a expressão *diferente* e intensificando-a (*bastante diferente*), o que ocorreu em forma de heterorrepetição; por sinal, L2 tinha em mente essa palavra, que aparentemente foi prevista pelo seu interlocutor. E L1 também repete a mesma palavra, assim, ocorre autorrepetição.

**Figura 15.** Contraste de argumentos

1	L1.	you é que nem meu sogro,		
2			gosta	muito
3				de animais?
4				de cachorro?
5			porque Adriano	gosta um bocadinho de cachorro, não é?
6	L2.		eu	gosto
7		mas não sou como ele não		de cachorro, viu?
8		ele pega		os cachorros,
9		abraça e alisa		
10		eu não gosto muito não alguns cachorros de estimação,		
11				quando a gente se apega a eles, a gente ...

**Fonte:** Elaboração própria

Diferentemente do que acabamos de analisar, ocorre neste trecho o contraste de argumentos entre dois interlocutores. L2, apesar de admitir gostar de cachorro, tal como o sogro de L1, recusa ser como este, pois argumenta que ele gosta de *abraçar*, *alisar* ou de se *apegar os cachorros*, ao contrário do outro. Assim, entendemos que houve um contraste no que diz respeito à afirmação de L1: “você é que nem meu sogro” (linha 1).

- | A repetição na língua falada: propriedades discursivas e gramaticais

**Figura 16.** Contestação de argumentos

1	L2.	sim um caminhao com Oito metros de largura (vozes) nas nossas nao passa nao
2		que as nossas
3		sao sete e cinquenta em geral
4	L1.	sete metros
5	L2.	sete metros de largura
6	L1 sim	passar passa mas ocupa a estrada inteira
7	L2.	e em pontes nao passa
8	L1.	nao
9		em certas pontes nao ...
10		sao dez metros e cinquenta as pontes ... passa ... mas
11		passa apertado ...

**Fonte:** Elaboração própria

A contestação de argumentos foi observada no trecho acima numa alternância de turnos, ocorrendo Rs oracionais para apresentação e contestação de argumentos. Inicialmente, verificamos uma afirmação de L2: “um caminhão com oito metros de largura *nas nossas [estradas] não passa não*” (linha 1), que foi contestada pelo L1 ao dizer que *passar passa mas ocupa a estrada inteira* (linha 6); contestando, portanto, o argumento apresentado pelo seu interlocutor. A mesma situação nota-se também na alínea 7, em que novamente o L2 fez uma afirmação: *e em pontes não passa*, a qual também o L1 objetou: *não em certas pontes não [...] passa... mas passa apertado...* (linhas 8 a 11).

#### (5.6) Interatividade

**Figura 17.** Expressão de opinião pessoal

1	L1.	eu ainda acho melhor ...
2		sao mil quilômetros
3		se nao me engano mil e uma fraçao
4		é MIL quilômetros daqui até Governador Valadares
5	e	é a melhor viagem
6		
7	L2.	eu acho aquela viagem
8		principalmente esse trecho de Conquista até Governador Valadares insuportável

**Fonte:** Elaboração própria

Verificamos, neste trecho, um tipo de R que promove a expressão de opinião pessoal, o que ocorre tipicamente em forma de heterorrepetição (MARCUSCHI, 2015), tal como observamos. O L2 repete a palavra *viagem* (linha 7) para apresentar sua própria opinião, que diverge da do L1. Ou seja, a *viagem* (linha 5) de que se fala, na opinião do L1, seria *a melhor*; ao passo que, para o L2, seria *insuportável* (linha 8). Para isso, os dois recorrem, respectivamente, à expressão *eu ainda acho* (linha 1) (buscando reafirmar sua opinião) e *eu acho* (linha 7).

**Figura 18.** Monitoramento de tomada de turno

1	L2.	qual é o pior ... horário ... dessa saída da cidade ... de manha?		
2	L1.	bom ... o pior horário ... de saída ... da cidade de manha ...		
3	L2.			fica mais ou menos entre SEis e oito horas né?
4	L1.	não	de	seis ainda sai bem ...
5		mas		entre sete ... até umas:
6				oito e meia ...
7		é a pior ... hora	de saída ...	
8		primeiro		
9		porque você pega o congestionamento na área urbana ainda ... desde a Barra Centenário		
10				essa área de colégios etc ...
11				e daí prá frente
12		você vai pegando ... a: ... a Barros Reis		
13				um pedaço da Barros Reis hoje Heitor Dias né?
14	... e:	há muita ()		
15	[			
16	L2.	eu tô (te dizendo) isso porque quinta-feira eu viajo		
17				sexta- feira eu vou prá Belo Horizonte ...
18	e:	eu estou justamente na dúvida na/ da hora de eu sair daqui ...		
19		eu nao sei se	sairei	
20		justamente		antes de seis horas da manha ou
21			saio depois	das oito
22	L1.	eu acho que se	sair	antes das seis horas da manha
23			sai melhor	
24	L2.	porque o problema que acontece () é que eu nao vou chegar em Belo Horizonte no mesmo dia ...		
25			vou ter que dormir ou em Conquista ou	
26			dormir na divisa ... ou	
27			em Teófilo Otoni se o tem poder ...	
28		eu acho		
29	[			
30	L1.	nao ...	dá demais	em Teófilo Otoni

Fonte: Elaboração própria

A R é utilizada para monitorar a tomada de turno. É uma estratégia que se verifica quando se percebe, de forma insistente, a R em sobreposição de vozes. No trecho acima, percebemos insistentemente o uso de expressões como *eu tô (te dizendo)* (linha 16) e *eu acho* (linha 28) por parte de L2; por seu lado, L1, querendo tomar para si o turno, recorre também à expressão *eu acho que* (linha 22). Assim, considerando a sobreposição de vozes, decorrente do fato de os dois interlocutores se interessarem em manifestar suas posições, ambos usam essa estratégia de R nesse contexto para monitorar a tomada de turno e continuar com a palavra.

- | A repetição na língua falada: propriedades discursivas e gramaticais

**Figura 19.** Ratificação do papel do ouvinte e Incorporação de sugestões

1	L1.	a estrada de Governador Valadares prá Belo Horizonte ...	foi construída recentemente
2	[		
3	L2.	nao ai é bonita	
4	L1.		mas foi construída recentemente agora
5	L2.		mas nao é aquela que ... ainda passa por (Monlevade)?
6	L1.		é
7		Governador Valadares ... Ipatinga	
8	L2.	Ipatinga	
9	L1.		que
10			é
11		a (Usiminas)	
12	[		
13	L2.	Usiminas	
14	L1.		depois vem
15	L2.		Monlevade
16	[		
17	L1.		Monlevade ...
18			mas o trecho de: ... se nao me engano
19			de: ... (Monlevade) é um pouco mais prá cá
20		nao me lembro o nome agora ...	
21		acho que	é de Coronel Fabriciano ... até
22		Governador Valadares	é novo ...
23		inclusive eu sei porque eu vi a concorrência	
24	L2.	agora eu vou por isso só	
25		vou ... porque	
26		eu tenho que fazer esse negócio e	
27		vou aproveitar prá uma coisa que há muito tempo desejava	
28		ver ...	
29		que é o Maquiné ...	
30	L1.	Maquiné ()	
31	L2.	() tem uma visita à gruta do Maquiné ...	
32		porque Ouro Preto eu já conheço já tiva lá . .. Congonhas também ... de modo que minha pretensao agora é essa	

**Fonte:** Elaboração própria

A R também ocorre como uma estratégia interativa de incorporação de sugestões. No exemplo acima, observamos entre dois interlocutores a R de itens lexicais (*Ipatinga* e *Usiminas*) por parte de L2 como forma de contribuir colaborativamente para o processamento textual (linhas 8 a 13). Nas alíneas 15 a 17, percebe-se que L2 colabora para chamar a expressão *Monlevade*, que L1 (podendo estar em dificuldade de lembrar) queria usar, auxiliando-o a prosseguir com o turno normalmente.

De modo semelhante, trata-se de uma estratégia que ocorre com a função interativa de ratificação do papel do ouvinte, em que os segmentos repetidos funcionam como os marcadores do tipo “sim”, “claro”, “ahn”, “sei”, entre outros (MARCUSCHI, 2015). Podemos perceber, na interação entre os dois interlocutores, a ratificação do papel do ouvinte por parte de L2 retomando a mesma expressão como forma de indicar que L1 pode prosseguir conversando; e depois, na alínea 30, com a R da expressão *Maquiné* por parte de L1, indica-se também que L2 pode continuar com a palavra.

## Propriedades gramaticais da repetição

Como vimos anteriormente, de acordo com a Abordagem multissistêmica, a análise linguística deve cobrir os sistemas do Discurso, da Gramática, do Léxico e da Semântica.

Focalizando a Gramática, dois processos chamaram nossa atenção no *corpus* examinado. O primeiro deles envolve o apagamento do advérbio “*sim*” em respostas afirmativas a perguntas. Tal realidade se evidencia não somente por exemplos que permitem verificar ocorrências do caso em questão, mas também pela possibilidade de encontrar respostas negativas em que o advérbio “*não*” é mantido. O segundo, por sua vez, se desenvolve através da replicação do “*não*”, o que acarreta efeito de ênfase. Passemos à análise.

**Figura 20.** O apagamento do *SIM* em respostas afirmativas

(1)

- 1 L1. porque, é ... o Centro Administrativo, você ...  
 2 nao sei se você reparou, a vegetação que eles estão colocando lá  
 3 é vegetação toda rasteira,  
 4 nao é?  
 5 L2. é Ø

(2)

- 1 L1. lá **tem** dois policiais, nao é?  
 2 L2. **tem** Ø, **tem**... a mãe e o filho

(3)

- 1 L2. Zezito também gosta, nao é?  
 2 L1. nao,  
 3 Zezito é por causa de Mariá, nao é?  
 4 L2. **tem** Ø, mas nao gosta  
 5 L1. **tem** Ø um boxer  
 6 ele **tinha** Ø um cachorro, era lindo (SUPERP/ININT) ... mas deu a Luis Catarina

(4)

- 1 L2. é interesseiro, nao é?  
 2 L1. é Ø ele se acostuma (SUPERP)

**Fonte:** Elaboração própria

Verifica-se por esses exemplos que, em todas as ocorrências, o advérbio “*sim*”, o qual teria a função de acompanhar os verbos, confirmando as ações em questão, foi apagado,

- | A repetição na língua falada: propriedades discursivas e gramaticais

em contextos nos quais as respostas para as perguntas seriam afirmativas. Isso ocorre após a R de verbos que estariam presentes nas perguntas motivadoras das respostas. Percebe-se, então, que o fenômeno da R, aqui, não só é responsável pela gramaticalização investigada, como ainda a evidencia. Por fim, é possível sopesar que a semântica dos verbos tende a favorecer tal apagamento, visto que já carregam certa “positividade”, a qual, juntada à “positividade” da palavra “*sim*”, poderia soar redundante (exceto em casos de ênfase) e, por conseguinte, vir a contrariar o processo de economia linguística<sup>11</sup>.

Os exemplos a seguir sobre o advérbio “*não*” mostram o contrário. O que costuma ocorrer, embora não seja unanimidade, é que o advérbio seja explicitado, apagando-se, por sua vez, o verbo. Acreditamos que isso ocorra visto a semântica verbal não expressar, essencialmente, “negatividade”, o que impossibilitaria o apagamento do “*não*”, caso se queira dar um retorno negativo ao interlocutor. Além disso, a economia linguística novamente entra em cena: se a semântica do verbo pouco irá acrescentar a uma resposta negativa, e estando o verbo próximo ao enunciado de pergunta, repeti-lo seria pouco estratégico, bastando introduzir o “*não*”:

**Figura 21.** A manutenção do *NÃO* em respostas *negativas*

- (1)
- 1 L2. o outro esquema **nao vai** funcionar é ...  
 2 Ll. **vai não**, nao é Olivieri?
- (2)
- 1 L2. Zezito também gosta, **nao é?**  
 2 Ll. **nao**,  
 3 Zezito é por causa de Mariá, nao é?
- (3)
- 1 L2. vegetais e agricultura você tem alguma fazenda?  
 2 Ll. **nao**  
 3 L2. nao tem planos de ter fazenda, nao?  
 4 Ll. também **não**
- (4)
- 1 L2. ali havia uns eucaliptos, sendo plantados lá, **nao?**  
 2 Ll. **nao** reparei, aonde mais ou menos?

**Fonte:** Elaboração própria

<sup>11</sup> Segundo Ilari (2011), o conceito de economia advém dos estudos sobre fonologia diacrônica de Martinet.

Cabe, agora, analisar a recolocação do “*não*”, o que acarreta efeito de ênfase. Analisemos os exemplos a seguir.

**Figura 22.** A repetição do *NÃO* com efeito de ênfase

- (1)
- 1 L2. eu gosto de cachorro, viu?
- 2 mas **nao** sou como ele **nao**
- 3 ele pega
- 4 os cachorros,
- 5 abraça e alisa
- 6 eu **nao** gosto muito **nao** alguns cachorros de estimação,
- 7 quando a gente se apega a eles, a gente ...
- (2)
- 1 L2. eu **nao** gosto de gato também **nao**
- 2 L1. gato **nao** se deixa você ... agradar,
- 3 **nao** deixa fazer nada e quando ...
- 4 e
- 5 o gato **nao** cria amor ao dono
- 6 e *sim* à casa, **nao** é?
- 7 L2. dizem
- (3)
- 1 L2. **nao** tem planos de ter fazenda, **nao**?
- 2 L1. também **nao**
- (4)
- 1 L1. mas que tipo de fazenda você quer? cacau?
- 2 L2. **nao**, eu **nao** gosto de fazenda de cacau, **nao**
- 3 embora a minha família é...
- 4 a família de meu pai tenha ligações com o cacau [...]

**Fonte:** Elaboração própria

Seguindo a argumentação até então traçada, é possível avaliar que, se, na língua portuguesa, o “*sim*” pode ser facilmente apagado, haja vista a semântica dos verbos, podendo reaparecer ao se construir uma ênfase (em ocorrências como *eu quero sim*, em face de casos como *eu quero*, soam mais enfáticas exatamente pela presença do advérbio), isso não ocorre com o “*não*”, que não pode ser elidido em sentenças negativas, e sua ênfase apareceria exatamente ao ser repetido. É assim, pois, que a repetição é motor do processo de gramaticalização do “*não*”, acarretando efeito de ênfase.

- | A repetição na língua falada: propriedades discursivas e gramaticais

Aliás, foi a repetição do advérbio *não*, em expressões como *não sei não*, que deu origem à negação posposta, comum no Português Brasileiro, *sei não*, resultado do apagamento do primeiro *não* (como *é possível analisar na* ocorrência 1 da figura 21).

## Considerações finais

Neste artigo, abordamos o fenômeno da repetição tomando como base as abordagens de Marcuschi (2015) e Castilho (1997). Trabalhamos, assim, para formular quadros de manifestações e funções que pudessem nortear nossa busca por ocorrências do fenômeno em um *corpus* específico. Além disso, investigamos, neste mesmo *corpus*, processos de gramaticalização envolvendo os advérbios “*sim*” e “*não*”.

Os resultados apontam para a condição de o advérbio “*sim*” ser apagado em respostas de cunho afirmativo, enquanto o verbo é repetido. Favorece tal condição a semântica verbal, a qual já carrega certo grau de “positividade”, que permite repetir o verbo em respostas afirmativas, sem necessidade de acompanhamento de advérbio. Acreditamos, portanto, que o aparecimento do “*sim*” em respostas afirmativas se daria, sobretudo, em ocorrências nas quais se busca enfatizar a afirmação. Tal hipótese, por sua vez, carece ser testada de forma mais aprofundada. No caso do “*não*”, a realidade se inverte. Este é mantido em respostas negativas, sendo, costumeiramente, o verbo apagado. A semântica dos verbos, nos dois casos, favorece, assim, a ocorrência do fenômeno de economia linguística, conforme discutido na seção anterior. Além disso, destacamos que, se o “*não*” é mantido em respostas negativas, sua repetição ocasiona efeito de ênfase, assim como pode acontecer caso o “*sim*” venha a ser mantido (sem necessidade de replicação).

## Referências

CASTILHO, A. T. Sistemas complexos e mudança linguística. Estudo de Caso: diacronia da concordância no Português Brasileiro. In: ROMERO, M. N.; ROSARIO, A.; MATO, E. M. (org.). **Gallaecia**. Estudos de Linguística Portuguesa e Galega. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela, 2017. p. 95-118.

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

CASTILHO, A. T. An approach to language as a complex system. **Signos linguísticos**, n. 6, p. 83-120, 2007. Republicado em: CASTILHO, A. T. (org.). **História do Português Paulista**. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem/FAPESP, 2009. p. 119-136.

CASTILHO, A. T. Por uma sintaxe da repetição: língua falada e gramaticalização. **Língua e Literatura**, n. 23, p. 293-330, 1997.

ILARI, R. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. B. (org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2011.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da Conversação: princípios e métodos**. Tradução Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Tradução Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora, sob a coordenação de Mara Sophia Zanotto e Vera Maluf. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LEECH, G. Politeness: is there an east-west divide? **Journal of foreign languages**, v. 160, n. 60, 2005.

LEECH, G. **Principles of pragmatics**. New York: Longman, 1983.

MARCUSCHI, L. A. Repetição. *In*: JUBRAN, C. S. (org.). **A construção o texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 207-240.

MARCUSCHI, L. A. A repetição na língua falada como estratégias de formulação textual. *In*: KOCH, I. G. V. (org.). **Gramática do Português Falado**. Campinas: EDUNICAMP/FAPESP, 1997. p. 95-130.

PAIVA, G. M. F. **A polidez linguística em sala de bate-papo na internet**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

SILVA, L. A. Projeto NURC: histórico. **Linha d'Água**, n. 10, p. 83-90, 1996.

- | A repetição na língua falada: propriedades discursivas e gramaticais

SOARES DA SILVA, A.; LEITE, J. E. R. Apresentação – 35 anos de Teoria da Metáfora Conceptual: Fundamentos, problemas e novos rumos. **Revista Investigações**, v. 28, n. 2, p. 1-23, 2015.

---

COMO CITAR ESTE ARTIGO: CASTILHO, Ataliba Teixeira de; SOUZA-SANTOS, José Elderson de; DANFÁ, Abdulai. A repetição na língua falada: propriedades discursivas e gramaticais. **Revista do GEL**, v. 17, n. 3, p. 64-89, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i3.2883>

Submetido em: 07/09/2020 | Aceito em: 21/10/2020.

---

# ESTRATÉGIAS DE FINALIZAÇÕES FRASAIS E A ANÁLISE AUTOMÁTICA DA ENTOAÇÃO: UM ESTUDO PILOTO

## STRATEGIES FOR PHRASING AND AUTOMATIC ANALYSIS OF INTONATIONAL: A PILOT STUDY

Waldemar FERREIRA NETTO<sup>1</sup>

Marcus Vinícius Moreira MARTINS<sup>2</sup>

**Resumo:** O propósito deste artigo é estabelecer critérios e procedimentos para a segmentação e classificação frasais automáticas da língua portuguesa no âmbito do projeto de pesquisa ExProsodia. Baseados em levantamento bibliográfico, desenvolvemos um conjunto de nove parâmetros objetivos e específicos, que se referem a aspectos da marcação de fronteiras de frases entoacionais – direção, alvo, movimento, *shift*, alongamento e pausa – e aspectos do intervalo que se estabelece entre frases entoacionais e a entoação global do discurso – correlação, distância e variação de foco e ênfase. Aplicamos esses parâmetros a uma gravação para análise automática e foi possível verificar que a impossibilidade de se fazer comparações diretas e completamente inequívocas entre intuição humana e análise instrumental automática não permite qualquer tipo de construção subjetiva. Assim, os resultados obtidos por esse tipo de análise, para que sejam interpretados linguisticamente, têm de receber um tratamento adequado às necessidades humanas compartilhadas, por sua vez, por um grupo de falantes da mesma língua.

**Palavras-chave:** Prosódia. Segmentação. Entoação. Análise Automática.

**Abstract:** This paper aims to establish criteria and procedures to parse and automatically classify phrases in Portuguese for the research project called ExProsodia. Based on the literature review, we developed a set of nine objective and specific parameters referring to aspects of establishing boundaries of intonational phrases – direction, target, movement, shift, lengthening, and pause – and aspects of the interval between intonational phrases and intonation of the discourse – correlation, distance and focus variation and emphasis. We have applied these parameters in a recording for automatic analysis and one could see that the impossibility to make direct and completely correct comparisons between human intuition and automatic instrumental analysis allows no kind of subjective construction. Thus, to be linguistically read, the results for this kind of analysis have to be treated according to shared human needs by a group of speakers of the same language.

**Keywords:** Prosody. Phrasing. Intonation. Automatic Analysis.

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [wafnetto@usp.br](mailto:wafnetto@usp.br); <http://orcid.org/0000-0002-4136-341X>

<sup>2</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [marcusvmmartins@gmail.com](mailto:marcusvmmartins@gmail.com); <http://orcid.org/0000-0002-6835-5639>

## Introdução

O propósito deste artigo é estabelecer critérios e procedimentos para a segmentação e classificação automática do que chamamos de frases entoacionais, no âmbito do projeto de pesquisa ExProsodia. Nosso objetivo principal é analisar as estratégias de finalização utilizadas pelos falantes, a partir de parâmetros acústicos adotados em Martins e Ferreira Netto (2018). É importante destacar que entendemos que estas frases entoacionais não coincidem necessariamente com as fronteiras de sintagmas da língua portuguesa já descritos. Nossa intenção não é estabelecer um modelo para a análise de *phrasing*. Ademais, entendemos que os parâmetros acústicos, além de estabelecerem pontos de segmentação, trazem indícios para uma possível classificação destas frases segundo intenções específicas ou estados do falante.

A relação entre prosódia e o estabelecimento de fronteiras é amplamente discutida na literatura. No entanto, a relação entre a entoação, a finalização e a estruturação das frases entoacionais ainda é incipiente e, só mais recentemente, algumas investigações científicas têm trazido novidades para a definição dessa entoação na língua portuguesa (OLIVEIRA, 2002; OLIVEIRA JR., 2003; FERREIRA NETTO; CONSONI, 2008; FERREIRA NETTO; CONSONI, PERES, 2009; BAZ, 2011; BARBOSA, 2013; ROSA, 2015; MITTMANN; BARBOSA, 2016; ROSA; CONSONI; FERREIRA NETTO *et al.*, 2016; SILVA, 2017; TEIXEIRA; BARBOSA; RASO, 2018). De maneira geral, os critérios estabelecidos por estes trabalhos tratam de variações tonais em posição final de frases, seguidas ou não de pausas, que caracterizariam fronteiras de frases entoacionais.

Baseados na discussão bibliográfica que virá a seguir, desenvolvemos um conjunto de nove parâmetros para serem aplicados na análise e na interpretação da entoação frasal e discursiva global da língua portuguesa. Esses parâmetros referem-se a aspectos da marcação de fronteiras de frases entoacionais – direção, alvo, movimento, *shift*, alongamento e pausa – e aspectos do intervalo que se estabelece entre frases entoacionais e a entoação global do discurso – correlação, distância e variação de foco e ênfase. Para a aplicação efetiva desses parâmetros, aprimoramos o aplicativo também chamado ExProsodia.

Este artigo se organiza de maneira a apresentar, primeiro, as discussões teóricas de que nos servimos para a definição dos parâmetros de segmentação e de classificação de frases entoacionais; segundo, da descrição detalhada dos parâmetros que foram definidos; e, terceiro, da aplicação desses parâmetros em dados diversos. Esta terceira parte do artigo tem como propósito exemplificar as possibilidades que a aplicação do modelo pode oferecer à análise automática da entoação na língua portuguesa, bem

como chamar a atenção para seus limites e necessidade de ajustes. Finalmente, faremos algumas considerações acerca dessas possibilidades, levando em conta as dificuldades que poderão surgir quando de sua aplicação em dados concretos de diferentes línguas, dialetos ou registros. Também faremos sugestões para desenvolvimentos futuros tanto do modelo quanto de sua aplicação.

### Parâmetros de segmentação

Nas subseções a seguir, apresentamos os 9 parâmetros utilizados para a segmentação das frases entoacionais, sendo eles: foco/ênfase, alvo, direção, movimento, *shift* entoacional, pausa, alongamento, correlação e diferença. Tais parâmetros são obtidos a partir da extração do  $f_0$  e da análise decomposicional feita utilizando a função (1) para o Tom Médio (TM) (FERREIRA NETTO, 2016):

$$TM_{(t)} = \frac{(t - 1) * TM_{(t-1)} + Z_{(t)}}{t} \quad (1)$$

Na equação (1),  $t$  corresponde a cada um dos momentos de  $f_0$  em que se faça a medição das frequências e  $Z_{(t)}$  é cada um dos valores obtidos nesse momento  $t$ . A seleção desses momentos  $t$  faz-se pelas restrições adequadas a cada língua quanto à duração mínima, à intensidade mínima e ao intervalo de frequência. O fator  $(t - 1)$  estabelece o número total dos momentos anteriores em relação ao atual como peso na média geral de modo a calcular a média acumulada no tempo. A cada uma das frequências  $Z$  obtidas nos momentos  $t$  convencionou-se chamar de UBI (*unidade básica de entoação*). Deste modo, o Tom Médio (TM) é definido como a série temporal de UBIs que se obteve a partir da decomposição apresentada em (1).

O tom médio é o parâmetro básico para o estabelecimento dos limites laterais superior e inferior, definidos a partir do conceito de limiares de diferenciação tonal (l.d.t.). De acordo t'Hart e *et al.* (1990), variações tonais acima das l.d.t.'s são perceptivamente salientes para os falantes e concluem que para o holandês é necessária uma alteração da ordem de 3 semitons para que esse efeito ocorra. Consoni (2011) e Martins e Ferreira Netto (2017) encontraram valores semelhantes para o Português Brasileiro, de modo que os limites laterais são definidos pelas equações (2) e (3):

- | Estratégias de finalizações frasais e a análise automática da entoação: um estudo piloto

$$L_{Sup} = 1,19 * TM_{(t-1)} \quad (2)$$

$$L_{Inf} = 0,84 * TM_{(t-1)} \quad (3)$$

As UBIs que extrapolam o limite superior se caracterizam pela maior saliência tonal e, portanto, estabelecem o que se convencionou chamar de *Foco/Ênfase superior (F/Esup)*. Por sua vez, as UBIs cujos valores ocorram abaixo do limite inferior da faixa de frequência do Tom Médio caracterizam-se pela atenuação da sonoridade da série tonal (KOHLEK; NIEBUHR, 2007); e estabelecem o *Foco/Ênfase inferior (F/Einf)*. Por fim, a alternância de produção de UBIs dentro desta faixa definida pelos limites laterais é chamada de Ritmo Tonal, de modo que a interrupção do ritmo tonal é tomada como uma pausa intencional, a depender da duração da interrupção. Abaixo, na tabela 1, estão arrolados os valores utilizados para se considerar cada parâmetro em nossa análise.

**Tabela 1.** Parâmetros utilizados para análise automática dos parâmetros: direção, movimento e alvo

<b>Direção</b>	Descendente $\frac{f0_{(t-1)}}{f0_{(t)}} > 1$	Ascendente $\frac{f0_{(t-1)}}{f0_{(t)}} < 1$
<b>Movimento</b>	Oblíquo $\frac{f0_{(t-1)}}{f0_{(t)}} > 0,84$ e $\frac{f0_{(t-1)}}{f0_{(t)}} < 1,19$	Por salto $\frac{f0_{(t-1)}}{f0_{(t)}} < 0,84$ ou $\frac{f0_{(t-1)}}{f0_{(t)}} > 1,19$
<b>Alvos</b>	Autêntico $\frac{f0_t}{TM_t} > 0,84$	Plagal $\frac{f0_{(t)}}{TM_{(t)}} < 0,84$

Fonte: Elaboração própria

### Finalização: alvo, direção, movimento

Estabelecido o tom médio e seus intervalos laterais, temos um terceiro componente a ser considerado, o qual se relaciona com as fronteiras de uma frase entoacional, convencionado como Finalização (F). A partir dele podemos estabelecer outros parâmetros importantes para a nossa análise, a saber: *direção, alvo e movimento* da entoação. Em nosso entender, esses valores se relacionam diretamente com a variação final de  $f_0$  em relação a um valor médio estabelecido para as frases entoacionais, no caso o tom

médio. Dessa maneira, entende-se que a direção de  $f_0$ , com relação à finalização, pode ser ascendente ou descendente. Jones (1922), Troubetzkoy (1973 [1939]) e Pike (1945) eram concordes quanto ao fato de que a variação entoacional no correr da frase, bem como em sua finalização, ascendente ou descendente, estabeleciam sentidos suplementares e poderiam atuar com função conclusiva ou de continuidade, respectivamente. A proposta de Pike (1945), que estabelecia um conjunto de 4 tons para a língua inglesa, previa uma diferença na finalização de frases entoacionais, quanto ao alvo da entoação descendente. Tons mais graves, de número 4, seriam prontamente relacionados a uma finalização, do que tons menos graves, de número 3, que se associariam a uma noção de continuidade ou de hesitação. Acima deste, tons de número 1 ou 2, mais agudos, estariam associados ou a locuções interrogativas ou à incompletude da locução. Di Cristo (1981) chamou a atenção para o fato de que, em sua pesquisa sobre o francês, a finalização sentencial afirmativa ocorria com um intervalo de quarta descendente quando se tratava de fronteira prosódica terminal.

Sobre o *alvo* e *movimento*, propomos uma relação interdisciplinar com a abordagem musical (FERREIRA NETTO, 2017a), assim assumimos que a terminologia musicológica é adequada para caracterizar esse aspecto da entoação em final de frase entoacional. Schoenberg (2001b) faz a diferença entre uma cadência harmônica plagal e uma cadência autêntica. Segundo ele, uma cadência plagal conclui frases musicais “com menor clareza e poder de confirmação do que a cadência autêntica” (SCHOENBERG, 2011b, p. 428). Desse ponto de vista, podemos entender a noção de *alvo* como “autêntico” se a finalização da frase entoacional apresentar-se mais grave do que o limite inferior do tom médio. A variação em final de frase que não se mostrar como tal será considerada “plagal”.

O movimento final de  $f_0$  pode ser oblíquo ou por salto. Schoenberg (2001a, p. 27) define movimento oblíquo como “aquele em que uma das vozes se move enquanto a outra fica parada.”, isto é, no caso de um movimento oblíquo, os valores finais de  $f_0$  serão próximos entre si; no caso de um movimento por salto, os valores finais de  $f_0$  serão distantes entre si, ou seja, ocorrerão por salto entre UBIs contíguas. Portanto, as UBIs finais, ou seja, os *alvos* autêntico ou plagal, estarão em diferentes alturas; para que ocorra a finalização é necessário um *movimento* por salto ou oblíquo, cuja *direção* pode ser ascendente ou descendente.

No caso do alvo autêntico, há um movimento entoacional descendente que atinge um ponto grave, abaixo do limite lateral inferior de  $f_0$ , definido pela equação (2). Por sua vez, o alvo plagal caracteriza-se pela curva entoacional dentro dos limites da faixa tonal estabelecida pelo tom médio, ou mesmo acima disso. Nesse caso, frases interrogativas

- | Estratégias de finalizações frasais e a análise automática da entoação: um estudo piloto

caracterizam-se como finalizações plagais com marcação de foco/ênfase. Entendemos que a finalização por movimento descendente, por salto e autêntico seja a forma mais marcada da finalização de frases assertivas.

### ***Shift***

Outro parâmetro, por nós considerado, relacionado à porção final de uma frase entoacional é o *shift entoacional*. Fairbanks (1940, p. 458) verificou que a variação de tons em *shift*, ou seja, a mudança tonal que ocorre entre o tom final de uma fonação e o inicial da subsequente, na leitura “normal”, era de 1,8 tons. Na investigação de Snidecor (1943), o autor verificou que a variação de tons em *shift* ocorria com intervalos ascendentes de 2,03 tons e descendentes de 1,84 tons, na fala improvisada; e intervalos ascendentes de 2,15 tons e descendentes de 1,68 tons, na leitura. De maneira geral, houve uma pequena variação invertida entre leitura e fala improvisada quanto ao *shift* que, entretanto, não atingiu 1 semitom. Em ambas as pesquisas, os valores eram tomados de  $f_0$  a cada 38 milissegundos. Em trabalho posterior, Snidecor (1944) verificou que as diferenças nos valores de *shift* eram maiores quando ocorriam entre frases do que quando ocorriam internamente às frases. Essa diferença teve um valor especialmente grande na delimitação frasal da leitura, atingindo uma média maior do que 9 semitons descendentes, em contraste com um valor médio oscilando entre 5 e 6 semitons para os demais casos, ascendentes ou descendentes. Com base nesses dados, o autor concluiu haver o predomínio da variação descendente de tons interfrasais.

Esses resultados, tal como ele próprio apontou, foram na direção contrária de estudos anteriores aos dele como o de Pronovost (1939), em que as diferenças de valores ascendentes ocorriam em 74% de *shift*; de acordo com o Snidecor (1944), essa diferença decorreria da natureza do material utilizado. Em pesquisa subsequente, Snidecor (1951) encontrou a mesma distribuição de *shift* em leituras feitas por sujeitos selecionados de gênero feminino, corroborando seu trabalho anterior. Nessa pesquisa com a fala feminina comparou-a com a fala masculina e verificou que a fala feminina teve uma variação de *shift* ascendente no interior das sentenças menor do que a masculina. O critério usado pelo autor para a definição de frases considerou como delimitadores as pausas interfrasais com duração igual ou maior a 0,5 s.

No caso desta pesquisa, entendemos que a retomada do tom médio, que se caracteriza pela presença de *shift* ou de *reset*, é estabelecida pela diferença entre a frequência final de uma frase entoacional e a frequência inicial da frase seguinte. O valor dessa diferença, por sua vez, pressupõe que o locutor tenha abandonado o tom médio

da frase entoacional anterior, ou porque já a tinha finalizado, ou por conta de alguma interrupção do ritmo tonal, e promoveu seu reinício. Essa retomada pode ser definida na equação (1) pelo reinício do momento  $t$  do  $TM$  no multiplicador  $(t - 1)$  do  $TM$ , bem como no do denominador  $t$ . Na medida em que a retomada interrompe o fluxo entoacional da fala, entende-se que, havendo uma variação maior do que a que se define pela equação (2), trata-se de uma forma mais marcada do que sua incoerência em frases assertivas.

## Pausa

A noção de pausa como delimitador interfrasal já havia sido referida por Hockett (1953) quando afirmou que uma sentença, por definição, inicia e termina com uma pausa. Algum tempo depois, Snidecor (1944) comparou dados extraídos de percepção e de produção de fala improvisada e de leitura das transcrições dessas mesmas falas. Dentre os resultados, observou que a maioria dos sujeitos (50%) reconhecia de maneira uniforme durante as audições pausas com duração maior do que 150 milissegundos. Nos dados que apresentou, somente pausas com mais de 500 milissegundos foram reconhecidas de maneira uniforme nas gravações por 95% de seus sujeitos. Essa mesma duração de pausa ainda foi utilizada nas primeiras tentativas de segmentação frasal em análises automáticas da entoação feitas por Verzeano e Finesinger (1949) e, posteriormente, por Hargreaves e Starkweather (1959). Ainda nessa mesma linha, Boomer e Dittmann (1962), baseados em testes de percepção, verificaram que pausas de hesitação eram percebidas adequadamente a partir de 500 ms. Junturas delimitadoras interfrasais, entretanto, foram percebidas entre 200 e 500 ms, com discriminação muito menor do que as pausas de hesitação.

A correlação entre variações de frequência e pausas como delimitadores interfrasais que Snidecor (1944) esboçou só seria retomada no trabalho de Trager e Smith (1957), que seguiu a hipótese de Pike (1945) que propunha explicar a entoação do inglês a partir de quatro tons pontuais subjetivos. Trager e Smith (1957) estabeleceram duas noções que seriam usadas como referência posteriormente: a juntura terminal e a frase fonêmica. A juntura terminal se caracterizaria como um movimento de *pitch* ascendente, descendente ou sem variação, nos mesmos termos propostos por Jones (1922) ou por Trubetzkoy (1973 [1939]), mas precedendo um silêncio terminal (TRAGER; SMITH, 1957). A frase fonêmica se caracterizaria por um enunciado mínimo portador de uma única juntura terminal (TRAGER; SMITH, 1957). Garvin e Mathiot (1958) fizeram proposta semelhante na qual, em termos da associação de vários intervalos de tom com a pausa mais longa, três tipos de juntura terminal (parágrafo final, hesitação e junção de transição) poderiam ser estabelecidos contra um único tipo de juntura medial. Daneš (1960), nesse mesmo período, salientou

que, em suas funções de delimitação e de segmentação, os padrões entoacionais não operam independentemente, mas formam, juntamente com a pausa, um dispositivo linguístico especial – chamado juntura. Dittmann e Llewellyn (1967) verificaram que os ouvintes interagem com seus locutores por meio de expressões breves, principalmente após frases fonêmicas completas seguidas de pausas de juntura terminal; os resultados reportados pelos autores corroboram a interpretação de que, além da sintaxe, a marca prosódica também estaria envolvida no reconhecimento da frase fonêmica pelo ouvinte.

Bolinger (1989) chamou a atenção para o fato de que variações entoacionais, taxa de elocução, pausas e a relação tonal entre início e final de sentenças são fatos prosódicos que, em seu conjunto, servem como pistas para a demarcação de unidades informacionais no discurso. Segundo ele, seria um caráter universal da prosódia. Pierrehumbert (1983), baseada em seu próprio modelo de análise entoacional do inglês (PIERREHUMBERT, 1980), procurou esboçar um esquema de análise automática da entoação em que as variações tonais são categorizadas por apenas dois tons – H(igh) e L(ow), além de um terceiro, intermediário, não marcado, definidos por inspeção visual de curva de  $f_0$  – e, dentre outras possibilidades, pela posição final como um delimitador sentencial, marcado como %. A autora considera a declinação como parte integrante da entoação.

Taylor (1994) procurou estabelecer um modelo de análise prosódica automática baseando-se especialmente na variação tonal. Para tanto, desenvolveu uma rotina de trabalho que analisava porções de 50 ms de  $f_0$  – suavizado (*smoothed*) principalmente quanto às interrupções causadas pela ocorrência de segmentos não vozeados – considerando as variações tonais ascendente, descendente ou nula. Taylor (2000), ao desenvolver um modelo de análise automática da entoação, propôs que eventos entoacionais se caracterizassem na cadeia entoacional [*'intonational stream'*] como *pitch accents*, *boundary tones* e uma sequência contígua de ambos: *pitch accents* seriam os deslocamentos de  $f_0$  usados pelo falante para dar algum grau de ênfase a alguma sílaba ou palavra e *boundary tones* também seriam deslocamentos de  $f_0$ , mas para marcar fronteiras de sintagmas, bem como para marcar efeitos de afirmação, continuação ou de questionamento. Segundo ele, eventos entoacionais não poderiam se interromper e, portanto, teriam de ser tratados como uma unidade. Embora propusesse que eventos entoacionais fossem unidades alinhadas com sílabas ou palavras, o autor propôs que, diferentemente da cadeia segmental, a cadeia entoacional fosse um fenômeno contínuo, mesmo na sua relação com os possíveis significados que poderia apresentar. Saliente-se que, nesse modelo de análise automática, intervalos entre eventos entoacionais foram considerados somente como referências para os deslocamentos de  $f_0$ .

A discussão de Taylor (2000) quanto à impossibilidade de se tratar as variações de  $f_0$  de uma argumentação convincente até então parece não justificar a crítica que faz às pesquisas que demonstraram que a entoação poderia ser tratada por padrões pontuais fixos – ou até pelo modelo de *perceptual magnet effect* (KUHL, 1991), como o fez para a cadeia lexical. As fronteiras semânticas associadas a padrões entoacionais foram descritas com bastante precisão no português (CAGLIARI, 1981; MORAES, 2007; MORAES; RILLIARD, 2018). Ao que parece, a diferença entre as cadeias lexical (segmental) e prosódica não poderia se resolver somente pelo aspecto da arbitrariedade e da continuidade, ainda que se possa encontrar essa diferença entre elas. Pode-se entender que a cadeia prosódica é contínua porque tem uma fonte contínua de alimentação (FERREIRA NETTO *et al.*, 2017). Suas unidades podem ser padronizadas por diferentes variações de qualidade e, assim, serem tratadas descontinuamente. No entanto, a cadeia prosódica, seja no que diz respeito à entoação ou ao ritmo, pode ter um uso contínuo, em que os “significados” de suas unidades sonoras variam concomitantemente – isso é bem claro na entoação emocional (mais medo-mais agudo, maior taxa de enunciação; menos medo-menos agudo, menor taxa de enunciação) (OHALA, 1984; SCHERER, 1995; BANSE; SCHERER, 1996) – mas não em expressões padronizadas (e talvez por isso mesmo) como a manifestação de dúvida, de surpresa, etc.

Como citamos nas seções anteriores, no âmbito do modelo ExProsodia, a noção de pausa é interpretada como uma interrupção do ritmo tonal. Esta interrupção pode ser causada tanto pela interferência de um interlocutor, em decorrência de troca ou de tomada de turno, como pela necessidade do próprio locutor. Nesse caso, pode tanto ocorrer a formação de sons de vária natureza, como “pausas preenchidas” ou *fillers*, como a formação de intervalos de silêncio chamados pausas. Uma vez que as pausas que ocorrem na fala podem corresponder a fronteiras de frases entoacionais ou a momentos em que o locutor procura dar alguma expressividade a sua fala, ou ainda a uma tentativa de reorganização de seu discurso, elas não se permitem serem tomadas como marcadores de finalização de frases entoacionais, por si só; mas podem ser tomadas como cruciais para o conjunto de marcadores que atuam como fronteiras de frases entoacionais.

Mais do que marcadores de finalização, pausas também atuam como barreiras para o fluxo da entoação justamente porque interrompem o ritmo tonal. Ainda que ora isso seja especulativo, pode-se assumir que uma finalização de frase entoacional que prescindir de uma pausa exigirá uma compensação quanto às formas marcadas de movimento, direção e alvo tonal, bem como do alongamento de UBI. Para este artigo, entretanto, as pausas serão consideradas obrigatórias na formação de fronteiras de frases entoacionais. Nesse caso, segue-se o critério de que já se tratou anteriormente, entendendo que pausas

- | Estratégias de finalizações frasais e a análise automática da entoação: um estudo piloto

longas, mais de 500 ms, são mais facilmente percebidas do que as com menor duração; no entanto, as pausas longas ocorrem principalmente em momentos de hesitação. Assim, pressupõe-se que pausas longas sejam mais marcadas como fronteiras do que pausas com menor duração em frases assertivas. Neste artigo não trataremos das “pausas preenchidas”.

Em relação à duração da pausa, pesquisas indicaram que a partir de 200 ms, a pausa é mais saliente (DUEZ, 1985; FLETCHER, 1987; FRIEDMAN; OCONNELL, 1991; OLIVEIRA, 2002; SILVA, 2017). Além disso, Boomer e Dittmann (1962), como já vimos, optaram por diferenciar pausas de hesitação, que ocorriam com maior duração de, pelo menos, 50 ms, e pausas delimitadoras frasais, que se manifestavam já a partir dos 200 ms. Para este artigo, optamos pela reprodução desse princípio, valendo-nos de pausas com duração de 200 ms como marcadores prosódicos liminares de fronteiras interfrasais e pausas como duração maior ou igual a 500 ms como marcadores intencionais de segmentação frasal.

## Alongamento

Outro parâmetro considerado na literatura como elemento de marcação de fronteiras é o alongamento de vogal final. Delattre (1966) comparou a duração silábica em posição final e não final acentuada e não acentuada de locuções que formassem grupos de sentido, das línguas alemã, francesa, espanhola e inglesa. Suas análises apontaram uma diferença significativa na duração silábica em posição final e não final, bem como entre sílabas acentuadas e não acentuadas. De maneira geral, em relação às sílabas acentuadas, estas eram mais longas do que as não acentuadas em qualquer posição, mas, em posição final, eram mais longas do que em posição não final. Em relação às sílabas não acentuadas, a situação foi semelhante, apenas diferenciando a língua espanhola que não apresentou essa diferença de forma significativa. A língua francesa, por apresentar acento fixo no final, não permitiu a mesma comparação. Lindblom (1968), analisando a língua sueca, encontrou fenômeno semelhante, mas entendeu que esse fenômeno talvez pudesse relacionar-se mais propriamente à duração das sílabas nas palavras. Oller (1973) chegou às mesmas conclusões em relação às sílabas em final de sentenças inglesas.

Price e seus colegas (1989), com o propósito de estabelecer critérios de segmentação interfrasal automática, selecionaram como delimitadores a duração do fonema, as pausas respiratórias e a variação tonal descendente. Campbell (1993) verificou que a análise dos alongamentos silábico e segmental da língua inglesa poderia ser usada como delimitador prosódico tanto para a segmentação automática entre sintagmas e entre frases. Para tanto, valeu-se de dois critérios: a duração da sílaba como uma só unidade, e a duração dos segmentos internos (*onset*, *peak*, *coda*) da sílaba. Baseado nesses

critérios, verificou que a duração dos segmentos silábicos como uma só unidade variava conforme sua posição sentencial final ou não e que a duração dos segmentos silábicos internos variava em relação à sua posição em fronteira sintagmática.

Embora uma variação de duração segmental, por sua vez, não envolva qualquer relação com a variação entoacional da fala, pode ser tomada como um aspecto interno da formação das UBIs, que, justamente, portam a entoação frasal. Essa variação de duração de UBI final, ora chamada de alongamento, recebeu pouca atenção na prosódia do português falado no Brasil. Assim, esse alongamento se permite avaliar somente em comparação com as demais durações de UBI; caso a UBI final tenha uma duração maior do que a média esperada para as UBIs da mesma frase entoacional em que se encontra, será tratada como forma marcada de finalização de frase assertiva. Para essa avaliação, pode-se utilizar a estatística  $z$ .

### **Indícios classificatórios para a entoação frasal: correlação e diferença**

Lieberman (1967) retomou o conceito de *breath-group* que Jones (1922) e Stetson (1927) haviam explorado e pressupôs que, se a tensão dos músculos laríngeos não for deliberadamente aumentada no final da expiração, quando a pressão do ar subglótica diminui, a frequência fundamental da fonação também cairia. Segundo ele, esse decaimento, por sua vez, produziria um padrão prosódico que caracterizaria as fronteiras de sentenças declarativas na fala coloquial. Cohen e t'Hart (1967), analisando o holandês, propuseram que a entoação se realizaria num movimento tonal descendente durante a produção da fala, denominando-o declinação. Segundo os autores, a declinação não estaria necessariamente vinculada a nenhuma unidade linguística como a sentença, mas ao conjunto geral da fala. Para Vaissière (1974), analisando a prosódia do francês, as variações de  $f_0$  teriam essencialmente função demarcadora de sentenças em conjunto com pausas e maior duração dos padrões finais de sílaba  $f_0$ . Maeda (1976) verificou que a língua inglesa também poderia ser interpretada pela declinação, que chamou de *baseline*.

Com proposta semelhante à de Lieberman (1967), o autor considerou que a *baseline* estaria associada à noção de *breath-group* e não propriamente à sentença. Assim, com ligeira diferença em relação ao conceito de declinação de Cohen e t'Hart (1967), Maeda (1976) entendia que os falantes respiravam após cada sentença isolada e, eventualmente, durante a prolação de uma sentença mais longa, e, nessas situações, uma nova *baseline* se desenvolveria; a esse procedimento ele chamou de *reset*. Cooper e Sorensen (1977, 1981) procuraram desvincular esse procedimento da noção de *breath-group*, atribuindo-o a uma opção do próprio locutor, uma vez que, segundo eles, seria acionado diretamente

pela presença do limite sintático e não dependeria de pausa respiratória. Vaissière (1983, p. 86) chamou a atenção para alguns fenômenos prosódicos comuns a várias línguas como, dentre outros, a tendência natural para valores descendentes de  $f_0$  para caracterizar frases declarativas neutras e os movimentos de  $f_0$  correspondentes a um aumento de tensão nas pregas vocais (*reset da baseline* e do  $f_0$  local) associarem-se à noção de início e as quedas tonais associarem-se a finalizações. Ladd (1984) fez uma abordagem detalhada de todas essas hipóteses.

A correlação entre tom médio e tom médio total, a diferença entre o tom médio e o tom médio total e a dispersão de entoação acima do tom médio são fatores que, diferentemente dos critérios anteriores usados como fronteiras de frases entoacionais, não se baseiam nos momentos finais dessas frases. O tom médio total usa da equação (1) de forma continuada durante todo o discurso, enquanto o tom médio se estabelece especialmente para cada frase entoacional. Na medida em que o tom médio se diferencia do tom médio total pelo fato de que o tom médio total não sofre interferências de fronteiras frasais, ele serve como uma referência fixa para a avaliação do tom médio, definido para cada frase entoacional. Assim, havendo uma declinação frasal bem definida ou muitas inflexões, a correlação entre tom médio total e tom médio será muito baixa ou inexistente. Uma correlação negativa também mostra diferenças marcadas entre eles.

Assim, entende-se que a ocorrência de correlação forte entre tom médio e tom médio total é a forma menos marcada para a definição de uma frase assertiva. Relação semelhante pode ser definida pela razão entre tom médio e tom médio total. Na medida em que essa razão se afaste da igualdade, que seria uma razão = 1, entende-se que houve uma tendência maior a uma mudança de registro em relação ao que era esperado. A diferença em relação à variação do tom médio demonstra, dentre outras possibilidades, variação de manifestação emocional na fala. Essa variação de registro emocional já foi verificada em outras pesquisas no âmbito do projeto ExProsodia (VASSOLER; MARTINS, 2013; FERREIRA NETTO *et al.*, 2014).

Nesse caso, ainda que esse critério também se defina em relação às variações de registro frasal no período, entende-se que, havendo variação, essa seria a forma marcada. A dispersão de entoação acima do limite superior do tom médio também tem de ser caracterizada como uma tendência à mudança de registro frasal. Essa dispersão também tem de ser definida a partir da comparação com as variações de registro frasal no período. Em trabalho relativo a gênero (FERREIRA NETTO *et al.*, 2010; FERREIRA NETTO *et al.*, 2016), foi possível verificar que a variação média das frequências acima do tom médio tem caráter significativo e também pode apresentar-se como critério diferenciador de frases entoacionais num mesmo período. Assim, apesar de esse também ser um aspecto pouco

explorado na prosódia do português falado no Brasil, entende-se que uma variação média maior do que 3 semitons de foco/ênfase é mais marcada do que uma variação média menor do que essa.

Uma vez que se tenham estabelecido os momentos limiares de segmentação da série temporal, pode-se questionar sua relação com outras possibilidades de segmentação que envolvam critérios sintáticos e semânticos, por exemplo. No âmbito do programa ExProsodia de pesquisa, a relação entre esses dois aspectos da linguagem, prosódia e léxico, foi discutida anteriormente (FERREIRA NETTO, 2017a, 2018) e se reporta à concatenação de dois sistemas sonoros diferentes. O sistema prosódico tem fonte contínua de alimentação que se relaciona diretamente com necessidades expressivas do falante, envolvendo, por exemplo, seu estado emocional; o sistema lexical tem fonte descontínua de alimentação que se relaciona diretamente com as seleções lexicais do falante, envolvendo instâncias especialmente linguísticas da cognição. De maneira geral, essa proposta segue o princípio estabelecido por Shannon e Weaver (1949) para a comunicação em geral e, bem posteriormente, por Taylor (2000), quando propôs que a fala pudesse ser tomada como uma sequência de eventos entoacionais, que ele chamou de *intonational stream* conectada com uma sequência de eventos segmentais, que ele chamou de *segmental stream*. A concatenação desses sistemas envolveria várias instâncias da análise automática. Neste artigo, é nossa preocupação a interpretação das segmentações interfrasais liminares.

Conforme o levantamento que se apresentou no início deste artigo, a segmentação de frases entoacionais se estabelece por meio de diferentes critérios, quer sejam interrupções no fluxo de informações sonoras, variações de frequência pontuais ou contínuas, ascendentes ou descendentes, duração segmental, com quaisquer combinações entre eles. Mesmo em se tratando de descrições de sentenças assertivas, não há um critério de segmentação que, por si só, estabeleça uma marca de finalização sentencial, mas, pode-se propor que o conjunto das interrupções de fala, variações de frequência, alongamento de segmento final e declinação forme um sistema redundante no sistema prosódico na ocorrência de pontos de finalização frasal.

### **Segmentação das frases entoacionais: valores dos parâmetros**

Em Martins e Ferreira Netto (2018), demonstramos que a segmentação frasal pode ser feita a partir de três parâmetros, a serem usados alternativamente, mas não exclusivos entre si:

(i) ocorrência de intervalo ascendente com valor maior do que  $F/Esup_{(t)}$  entre os momentos  $Z_{(t-1)}$  e  $Z_{(t)}$ , em que o momento  $Z_{(t-1)}$  seja menor ou igual a  $F/Einf_{(t)}$ ;

(ii) interrupção do Ritmo Tonal com duração maior ou igual ao menor valor definido para pausa seguida de um intervalo tonal maior ou igual a  $F/Esup_{(t)}$  ou menor ou igual a  $F/Einf_{(t)}$ ;

(iii) interrupção do Ritmo Tonal com duração maior ou igual ao dobro da duração definida para uma pausa.

Um intervalo ascendente de  $f_0$  (*shift*) com valor maior do que  $F/Esup_{(t)}$  entre dois momentos consecutivos na série temporal de  $f_0$  associa-se ao fato de que os limites do Tom Médio são, segundo o modelo ExProsodia, os limites para a percepção da variação tonal quando há cadeia segmental (léxico) presente. Aparentemente, a distância de 3 semitons entre uma UBI final antecedendo uma UBI inicial em fronteiras frasais não é suficiente para caracterização de uma segmentação, pois esses intervalos ocorrem com muita frequência na fala espontânea. Dessa maneira, houve a opção por conjugar esse parâmetro com o fato de que o *shift* deveria partir de um tom perceptivelmente grave passível de definir uma finalização autêntica.

As fronteiras frasais, entretanto, podem ocorrer das mais diferentes formas, de tal maneira que, não necessariamente, o recurso a uma finalização autêntica seguida de um  $shift \geq F/Esup$  pode representá-las. Por conta disso, optou-se por se estabelecer mais um parâmetro, em que a interrupção do Ritmo Tonal fosse considerada. O fato de haver uma interrupção dessa natureza tem de ser considerada porque o Ritmo Tonal faz parte da estruturação da entoação frasal, estabelecendo o ajuste entre os sistemas prosódico e lexical. Na medida em que esse ajuste é dinâmico, pressupondo um monitoramento constante por parte do locutor, que deve retomar o tom a cada quebra de sonoridade imposta pela cadeia fonológica agregada ao léxico, sua interrupção desencadeia uma possível perda de continuidade nesse monitoramento. Trata-se, portanto, do que se definiu atrás como *pitch reset*, ainda que a declinação frasal não esteja diretamente envolvida, mas especialmente o peso do multiplicador  $(t-1)$  e o denominador  $(t)$  do Tom Médio, tal como vai na equação (1). Ainda que essa interrupção seja capaz de estabelecer uma fronteira interfrasal, deve-se salientar que, uma vez que o Ritmo Tonal pressupõe o ajuste entre os sistemas, o próprio Ritmo Tonal tem como parte de sua coesão a própria cadeia lexical que impõe, por sua vez, um sentido para a frase em questão. Por conta desse mecanismo coesivo complementar à entoação, entende-se necessário outro parâmetro que se permita implementar como fronteira interfrasal. Nesse caso, o *shift* pode ser tomado como uma marca de início de frase, desde que se o considere tanto em sua forma perceptivelmente

ascendente ou descendente, isto é, com valor maior do que  $F/Esup$  ou menor do que  $F/Einf$ . Nesse caso, entende-se que após uma pausa deverá ocorrer um *shift* perceptível para marcar uma fronteira interfrasal. Esse fenômeno também foi descrito para o russo relativo à segmentação automática (KOCHAROV; KACHKOVSKAIA; SKRELIN, 2019).

## Resultados preliminares

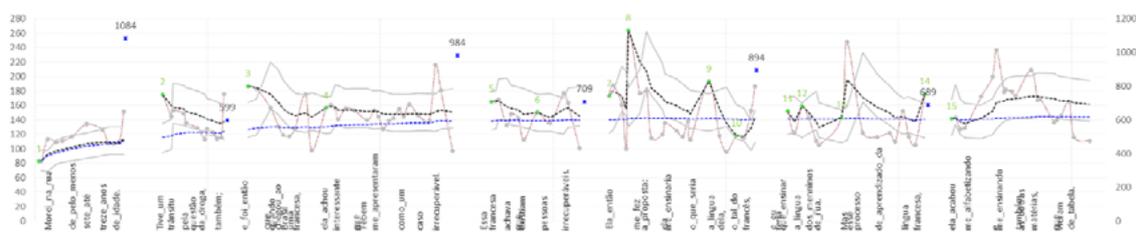
Os dados a serem analisados fazem parte do acervo de dados já coletados no âmbito do projeto ExProsodia. Os arquivos foram transcritos e processados pelo *software* Speech Filing System (HUCKVALE *et al.*, 1987; HUCKVALE, 2008) e pelo aplicativo ExProsodia (FERREIRA NETTO, 2017b, 2010). Os dados acústicos coletados foram tabulados, considerando as variáveis descritas acima. Como ilustração para a aplicação automática desses critérios, analisamos uma narrativa com cerca de 31 s. de duração, a qual pode ser vista no Quadro 1, abaixo.

**Quadro 1.** Narrativa do sujeito 1, letrado, com fôrma prosódica livre

<sub>1</sub>[Morei na rua de pelo menos sete até treze anos de idade.],<sub>2</sub>[Tive um trânsito pela questão da droga, também;],<sub>3</sub>[e foi então que, quando chegou Brasil uma francesa,],<sub>4</sub>[ela achou interessante que na Febem me apresentaram como um caso irre recuperável.],<sub>5</sub>[Essa francesa achava que não existiam],<sub>6</sub>[pessoas irre recuperáveis.],<sub>7</sub>[Ela então],<sub>8</sub>[me fez a proposta: ela me ensinaria o que seria],<sub>9</sub>[a língua dela,],<sub>10</sub>[o tal do francês,],<sub>11</sub>[e eu teria que ensinar],<sub>12</sub>[a língua dos meninos de rua.],<sub>13</sub>[Mas esse processo de aprendizado da língua francesa,],<sub>14</sub>[*pausa ruidosa*],<sub>15</sub>[ela acabou me alfabetizando e me ensinando também as outras matérias, que vieram de tabela.],<sub>15</sub>

Fonte: Elaboração própria

**Figura 1.** Curvas entoacionais referente ao exemplo 1



Fonte: Elaboração própria

O gráfico que vai na Figura 1 foi construído pelo aplicativo ExProsodia. Ele representa a decomposição da curva entoacional de  $f_0$ . A curva entoacional de  $f_0$  vai

- | Estratégias de finalizações frasais e a análise automática da entoação: um estudo piloto

marcada pela linha cinza pontilhada na qual cada marcador (pequenas bolinhas da mesma cor cinza) representa uma UBI tomada no momento  $Z_{(t)}$ . A linha preta pontilhada representa o tom médio com os respectivos momentos em que houve *pitch reset*. As linhas pretas contínuas representam, acima e abaixo do tom médio com *pitch reset*, seus limites superiores e inferiores, isto é, variações de 1,19 e 0,84, respectivamente. A linha pontilhada azul representa o tom médio total, definido pela média aritmética cumulativa dos valores de  $f_0$ . As interrupções das linhas representam as pausas, que, por sua vez, têm seus valores marcados em milissegundos acima dos marcadores azuis com forma de cruz. Na Tabela 2, vão os valores obtidos pelo aplicativo ExProsodia. Esses valores foram utilizados para as marcações manuais feitas no exemplo textual do exemplo. Essa tabela é fornecida automaticamente pelo aplicativo.

**Tabela 2.** Variações de finalização entoacional referente ao exemplo 1

Frase Entoacional	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Direção	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1
Movimento	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0
Alvo	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1
Alongamento	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Correlação	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1
Diferença	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0
F/E	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0
Pausa>0,05	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1
Shift	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0

Fonte: Elaboração própria

A partir dos princípios de segmentação automática, estabeleceram-se 15 frases entoacionais, marcadas com um índice no exemplo 1. As frases entoacionais segmentadas e numeradas de 1 a 4 e de 13 a 15, excetuando-se a 14 que ocorreu devido à presença de ruído, apresentaram correspondência em relação à completude sintático-lexical das sentenças. As frases entoacionais 5 a 6, 7 a 10, 11 a 12, entretanto, não apresentaram a mesma correspondência: houve 8 frases entoacionais e apenas três sentenças sintático-lexicais.

As fronteiras entre as frases entoacionais 3 e 4, 5 e 6, 8 e 9, 10 e 11, 12 e 13 estabeleceram-se com base no procedimento I da segmentação automática liminar. Esse procedimento leva em consideração especialmente o valor de *shift* maior ou igual ao de  $F/Esup$ , a partir do momento anterior de  $f_0$  que tenha ocorrido com alvo autêntico. Essa segmentação liminar ocorreu entre constituintes sintáticos nas sentenças 5-6 e 7-10.

5[Essa francesa achava que não existiam]5 6[peças irreparáveis.]6

7[Ela então]7 8[me fez a proposta: ela me ensinaria o que seria]8 9[a língua dela,]9  
10[o tal do francês,]10

Como se pode notar, a segmentação automática liminar, pese ter ocorrido entre constituintes sentenciais, não ocorreu internamente a esses constituintes. De certa maneira, as fronteiras estabelecidas podem ser justificadas, caso fosse necessário, recorrendo-se ao sentido que os trechos segmentados portariam. A frase 7 apresenta uma junção lexicalizada *então*. Esse tipo de junção caracteriza uma fronteira entre unidades sentenciais de narrativas (LABOV, 1997).

A fronteira que se estabeleceu na sentença 5-6, separando os constituintes verbo e objeto, permite-nos supor que a finalização descendente com alvo autêntico da frase 5 caracteriza uma ênfase no intervalo entoacional que virá a seguir, salientando a inexistência de “peças irreparáveis”.

As fronteiras entre 8 e 9, 9 e 10, na sentença 7-10, parecem ter ocorrido devido ao envolvimento de fatos pragmáticos. No caso particular da fronteira entre as frases entoacionais 8 e 9, a finalização ascendente por salto com alvo plagal, que caracteriza um *shift* e, portanto, um *pitch reset*, seria mais propriamente caracterizada por uma marcação de *F/Esup*. Já a segmentação liminar entre as frases entoacionais 9 e 10 pode se justificar pela ocorrência de um acréscimo sintático, isto é, um constituinte recorrente após uma finalização.

Explicação semelhante poderia ser dada à segmentação intrasentencial pelas frases entoacionais 11 e 12. Trata-se de fato pragmático semelhante ao que ocorreu entre as frases entoacionais 9 e 10. A ênfase prevista no objeto vai antecipada pelo estabelecimento de um *F/Einf*e, assim, pode estabelecer uma finalização ascendente por salto que corresponde a uma marca de fronteira interfrasal de entoação.

Em alguns pontos, por sua vez, houve fenômenos entoacionais que, aparentemente, não foram capturados pelos procedimentos ora propostos de segmentação automática liminar. Na sentença 7-10, durante a frase entoacional 8, há uma curva descendente oblíqua autêntica que se segue de uma curva ascendente oblíqua plagal que poderia caracterizar uma fronteira interfrasal de entoação associada, em cada uma das frases entoacionais segmentáveis, a um sintagma intrasentencial. Para que essa captura fosse possível, teria sido necessário que a calibragem inicial para as variações laterais máxima do tom médio fosse menor do que os três semitons assumidos por ora. Embora isso seja possível, e vai previsto no *software* ExProsodia, uma mudança dessa natureza envolveria todos os procedimentos de segmentação automática realizados nessa locução.

Os processos de segmentação liminar das frases entoacionais, principalmente, atuam no sentido de efetivar o *pitch reset* para uma nova frase entoacional. Essa renovação promove o que podemos interpretar como uma independência entre as séries temporais do tom médio extraído da elocução tomada globalmente e a do tom médio de cada frase todas localmente. Essa independência entre o tom médio total e o tom médio pode assumir-se como um conjunto binário de vozes autônomas cuja relação produz sentidos suplementares aos sentidos sentenciais.

Na medida em que as curvas decorrentes desses tons médios se mantenham semelhantes, entende-se que não pode haver interpretação diferenciada entre elas. É o caso que se observa na frase 1. Ao se distanciarem, entretanto, é possível perceber acréscimo de sentido. Nas frases 1, 4, 5 e 6, o parâmetro *correlação/dispersão* aponta para a ausência de variações do tom médio local. Conjugado com o parâmetro *diferença*, que apresenta resultados semelhantes, podemos interpretar que essas frases entoacionais não foram objeto de informação marcada. Nas frases entoacionais 9, 10, 11, 12, 13 e 15, o parâmetro *diferença* não mostra informação marcada. Assim, por se considerar que o parâmetro *diferença* aponta para uma intenção de manifestar um estado emocional, podemos tomar que a entoação, nesse caso, não apresentou essa informação, mantendo-se somente dispersa em torno do tom médio local. Essa interpretação se reforça se observarmos que o parâmetro *F/E* para as frases entoacionais 8, 10 e 11 também não mostrou informação marcada, isto é, suas oscilações não ultrapassaram os limites laterais definidos para o tom médio local de cada frase entoacional. Desse ponto de vista, podemos interpretar que somente a frase entoacional 8 apresentou informação marcada para esses três parâmetros – *correlação/dispersão*, *diferença* e *F/E* – tomados conjuntamente. Trata-se de uma frase entoacional, conforme se vê na Tabela 2, que apresenta o maior número de parâmetros com informação marcada. Ainda em relação a essa frase entoacional 8, podemos entender que os parâmetros que caracterizam sua finalização – *direção*, *movimento* e *alvo* – estabelecem que se trata de uma marcação entoacional própria a uma afirmação peremptória bastante marcada.

## Considerações finais

Nossos objetivos primários neste artigo eram demonstrar a capacidade do modelo ExProsodia em segmentar automaticamente unidades entoacionais, a partir de parâmetros acústicos amplamente citados na literatura. Em paralelo a isso, nossa intenção é apresentar uma leitura teórica capaz de unir a ideia de sentença entoacional com a noção tradicional do termo. No que tange ao primeiro objetivo, nota-se que segmentação automática da curva de  $f_0$  no discurso falado, conforme já vimos, é uma das preocupações da análise

linguística instrumental desde muitos anos. Para a língua portuguesa falada no Brasil, as proposições de Barbosa e seus colegas (BARBOSA, 2013; MITTMANN; BARBOSA, 2016; TEIXEIRA; BARBOSA; RASO, 2018, dentre outras), que partem de princípios diferentes da que se discutiu aqui, mostraram-se muito promissoras. A proposta de fazê-la pelos critérios adotados pelo modelo ExProsodia, mediante o uso de *software* desenvolvido especificamente para esse fim, mostrou-se como mais uma possibilidade concreta e bem-sucedida. Embora algumas dificuldades ainda tenham de ser ultrapassadas, tais como, pausas preenchidas, alterações *ad hoc* dos limites laterais do tom médio local ou variações na taxa de elocução, ainda assim os avanços que o modelo mostrou em sua aplicação têm de ser considerados positivamente.

Um ponto a ser debatido e reanalisado é o fato de o modelo apresentar segmentações de frases entoacionais em pontos que não correspondem exatamente aos pontos esperados por uma análise puramente sintático-lexical, o que a nosso ver é uma questão que exige uma interpretação mais aprofundada, seja dos parâmetros utilizados na análise, seja das noções de sentença sintático-lexical e de frase entoacional. Conforme já se discutiu alhures, a objetividade da análise instrumental automática não permite qualquer tipo de construção subjetiva sobre estas unidades estruturais. Assim, os resultados obtidos por esse tipo de análise, para que sejam interpretados linguisticamente, têm de receber um tratamento adequado às necessidades humanas compartilhadas, por sua vez, por um grupo de falantes da mesma língua.

A conversão de dados obtidos por aparelhos em informação adaptada às necessidades linguísticas, entretanto, não garante que os dados convertidos sejam precisamente os que a intuição do falante pressupõe para eles. Na medida em que não há como fazer comparações diretas e completamente inequívocas entre intuição humana e análise instrumental automática, deve-se estabelecer que as diferenças decorram de princípios outros que não sejam os da observação introspectiva da linguagem. Essa relação entre essas duas dimensões leva-nos ao segundo objetivo deste artigo.

O modelo ExProsodia pressupõe que haja dois sistemas concorrentes na formação da fala: o sistema sintático-lexical e o sistema prosódico/entoacional. Ainda que ambos atuem sobre a mesma produção sonora da fonação, são sistemas em grande parte independentes que exigem grande esforço do falante para estarem devidamente sincronizados. O sistema sintático-lexical tem sua sonoridade manifesta na cadeia fonológica, cuja principal característica é definida pela variação de timbre com distribuição regulada por regras historicamente definidas. O sistema prosódico/entoacional tem sua sonoridade manifesta especialmente nos momentos da cadeia fonológica em que há segmentos soantes com sonorização espontânea (CHOMSKY; HALLE, 1968; HALLE; STEVENS, 1971).

Ainda que esse amálgama de sistemas crie vínculos fortes entre eles, a geração e o propósito de cada um deles continuam independentes. O sistema prosódico/entoacional, por sua vez, pode ser tomado de um ponto de vista global, em que se sujeita às condições emocionais ou atitudinais do falante e, de um ponto de vista local, em que se sujeita às necessidades estruturais da linguagem, como propõe Pierrehumbert (2000) e Xu (2011). Qualquer que seja o ponto de vista, global ou local, o sistema prosódico/entoacional tem pouca saliência de sentido perceptível em relação ao sistema sintático-lexical (PERES; CONSONI; FERREIRA NETTO, 2011; MADSEN; WHITEFORD; OXENHAM, 2017). Assim, embora todas as variações entoacionais sejam de responsabilidade exclusiva do falante, não há como garantir sua consciência ou sua intencionalidade. Assim, a intuição do falante nesse caso fica prejudicada e não constitui mais um mecanismo seguro de avaliação. Novamente, Luhmann (2016, p. 60) chamou a atenção para isso:

O ser humano pode parecer para si mesmo ou para observadores como unidade, mas ele não é um sistema. Tampouco pode se formar um sistema com um grande número de seres humanos. Com base em tais suposições não se perceberia que o ser humano nem mesmo pode observar em si mesmo aquilo que nele se passa na qualidade de processos fisiológicos, químicos e biológicos. Sua vida é inacessível ao seu sistema psíquico; ele tem de coçar, sentir dor ou, mediante outro meio, chamar a atenção para si, a fim de estimular a operação de um outro nível de formação sistêmica, a consciência do sistema psíquico.

Apesar da possibilidade de comunicação entre sistemas ser apenas parcial, a sujeição do sistema prosódico/entoacional ao sistema sintático-lexical decorre de este último ser o único capaz de gerar interpretantes peircianos (FERREIRA NETTO, 2018). Desse ponto de vista, a entoação atua tanto a partir das necessidades emocionais geradas de processos fisiológicos, químico e biológico, como sugeriu Luhmann, como a partir de simulações desses processos estimulados pela própria semiótica sintático-lexical do discurso. Por conta dessa propriedade, o sistema prosódico/entoacional, apesar de independente, tem de adequar-se constantemente às formas da linguagem e do meio. Essa adequação aponta para a necessidade de se buscar e compreender com maior minúcia as regularidades que ela exige, tanto do ponto de vista dos gêneros discursivos, como do ponto de vista das condições emocionais do falante durante a produção do discurso. Por fim, entendemos que uma discussão mais ampla sobre a natureza destes sistemas e a sua relação com a uso da linguagem é um tema a ser explorado com mais profundidade em pesquisas subsequentes.

## Referências

- BANSE, R.; SHERER, K. R. Acoustic Profiles in Vocal Emotion Expression. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 70, n. 3, p. 614-636, 1996.
- BARBOSA, P. A. Semi-automatic and automatic tools for generating prosodic descriptors for prosody research. TRASP'2013, Aix-en-Provence. *In*: BIGI, B.; HIRST, D. (ed.). **Proceedings...**, Aix-en-Provence, 2013. p. 86-90.
- BAZ, D. G. M. **As relações entre entoação frasal e melodia de músicas populares paraguaias**. 2011. Tese (Doutorado em Letras Clássicas e Vernáculas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BOLINGER, D. **Intonations and its Uses. Melody in grammar and discourse**. Stanford: Stanford University Press, 1989.
- BOOMER, D. S.; DITTMANN, A. T. Hesitation pauses and juncture pauses in speech. **Language and Speech**, v. 5, n. 4, p. 215-220, 1962.
- CAGLIARI, L. C. **Elementos de Fonética do Português Brasileiro**. 1981. Tese (Livre-Docência em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1981.
- CAMPBELL, N. Automatic detection of prosodic boundaries in speech. **Speech Communication**, v. 13, n. 3-4, p. 343-354, dez. 1993.
- CHOMSKY, N.; HALLE, M. **The Sound Patterns of English**. New York: Harper & Row, 1968.
- COHEN, A.; HART, J. T. Anatomy of intonation. **Lingua**, v. 19, n. 2, p. 177-192, 1967.
- CONSONI, F. **Aspectos da percepção da proeminência tonal em português brasileiro**. 2011. Tese (Doutorado em Letras Clássicas e Vernáculas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- COOPER, W. E.; SORENSEN, J. M. **Fundamental Frequency in Sentence Production**. New York: Springer-Verlag, 1981.

- | Estratégias de finalizações frasais e a análise automática da entoação: um estudo piloto

COOPER, W. E.; SORENSEN, J. M. Fundamental frequency contours at syntactic boundaries. **Journal of the Acoustical Society of America**, v. 62, n. 3, p. 683-692, 1977.

DANEŠ, F. Sentence intonation from a functional point of view. **Word-Journal of the International Linguistic Association**, v. 16, n. 1, p. 34-54, 1960.

DARWIN, C. **A expressão da emoção no homem e nos animais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DELATTRE, P. Comparison of syllable length conditioning among languages. **Iral-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 4, n. 3, p. 183-198, 1966.

DI CRISTO, A. L'intonation est congruente à la syntaxe: une confirmation. *In*: ROSSI, A. D. C. M.; HIRST, D.; MARTIN, P.; NISHINUMA, Y. (ed.). **L'Intonation, de la acoustique a la sémantique**. Paris: Klincksieck, 1981. p. 272-289.

DITTMANN, A. T.; LLEWELLYN, L. G. Phonemic clause as a unit of speech decoding. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 6, n. 3, p. 341-351, 1967.

DUEZ, D. Perception of silent pauses in continuous speech. **Language and Speech**, v. 28, p. 377-389, out./dez. 1985.

FAIRBANKS, G. Recent experimental investigations of vocal pitch in speech. **Journal of the Acoustical Society of America**, v. 11, n. 4, p. 457-466, abr. 1940.

FERREIRA NETTO, W. Narrativa oral e prosódia. **Policromias – Revista de Estudos do discurso, imagem e som**, v. 3, n. 1, p. 48-68, 2018.

FERREIRA NETTO, W. Fonologia, Discurso e Interdisciplinaridade. Relações possíveis entre a fonologia e a música. **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA**. São Paulo 2017a.

FERREIRA NETTO, W. O programa ExProsodia de análise automática da entoação: aplicações e resultados. SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE LINGUAGEM E COGNIÇÃO: FMRI APLICADA A PESQUISAS EM LINGUÍSTICA COGNITIVA. LIMA-HERNANDES, M. C. São Paulo 2017b.

FERREIRA NETTO, W. Análise automática de manifestações emocionais em PB: aplicações do programa ExProsodia. *In*: FERREIRA NETTO, W. (org.). **ExProsodia**. Resultados Preliminares. São Paulo: Paulistana, 2016. p. 11-28.

FERREIRA NETTO, W. Finalização de frases na música e na fala. SIMPÓSIO EM NEUROCIÊNCIA E COGNIÇÃO MUSICAL. São Bernardo 2015.

FERREIRA NETTO, W. ExProsodia. **Revista de Propriedade Industrial**. PAULO, U. D. S. Brasil. RS 08992-2 2010.

FERREIRA NETTO, W.; PERES, D. O.; CONSONI, F. Relações entre variação de gênero e variação tonal na fala de língua portuguesa do Brasil. **Revista Symposium (Lavras)**, v. 7, n. 1, p. 70-73, 2010.

FERREIRA NETTO, W.; PERES, D. O.; MARTINS, M. V. M. Tentativa de disposição de registros entoacionais num eixo horizontal organizado pela tensão entoacional. **Gradus**, v. 2, n. 1, p. 14-29, 2017.

FERREIRA NETTO, W.; CONSONI, F. Estratégias prosódicas na leitura em voz alta e da fala espontânea. **Alfa**, Revista de Linguística, v. 52, n. 2, p. 521-534, 2008.

FERREIRA NETTO, W.; CONSONI, F.; PERES, D. O. Finalizações de frases em leituras e frases espontâneas no PB. SEMINÁRIO DO GEL, 57. Ribeirão Preto: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo 2009.

FERREIRA NETTO, W.; MARTINS, M. V. M.; VIEIRA, M. D. F. Efeitos da entoação e da duração na análise automática das manifestações emocionais. **Estudos Linguísticos**, v. 43, p. 22-32, 2014.

FERREIRA NETTO, W.; PERES, D. O.; MOREIRA, M. M. V. Comparação entre o Tom Médio e a Moda tomados numa banda de 7 semitons como referência para variações entoacionais. ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 31. Campinas, 2016.

FLETCHER, J. Some micro and macro effects of tempo change on timing in French. **Linguistics**, v. 25, n. 5, p. 951-967, 1987.

- | Estratégias de finalizações frasais e a análise automática da entoação: um estudo piloto

FRIEDMAN, L. A.; OCONNELL, D. C. PAUSE REPORTS FOR SPONTANEOUS DIALOGIC SPEECH. **Bulletin of the Psychonomic Society**, v. 29, n. 3, p. 223-225, maio 1991.

GARVIN, P. L.; MATHIOT, M. Fused units in prosodic analysis. **Word-Journal of the International Linguistic Association**, v. 14, n. 2-3, p. 178-186, 1958.

HALLE, M.; STEVENS, K. N. A note on laryngeal features. *In*: HALLE, M.; STEVENS, K. N. (ed.). **Quarterly Progress Report (Research Laboratory of Electronics, MIT)**, v. 101, p. 198-213, 1971.

HARGREAVES, W. A.; STARKWEATHER, J. A. Collection of temporal data with the duration tabulator. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, v. 2, n. 3, p. 179-183, 1959.

HOCKETT, C. F. A system of a descriptive phonology. **Language**, v. 18, n. 1, p. 3-21, 1953.

HUCKVALE, M. **Speech Filing System v.4.7/Windows SFSWin** 2008.

HUCKVALE, M. A.; BROOKES, D. M.; DWORKIN, L. T.; JOHNSON, M. E.; PEARCE, D. J.; WHITAKER, L. C. **The SPAR Speech Filing System**. EUROPEAN CONFERENCE ON SPEECH TECHNOLOGY. Edinburgh, 1987.

JONES, D. **An Outline of English Phonetics**. New York: G. E. Stechert & Co., 1922.

KOCHAROV, D.; KACHKOVSKAIA, T.; SKRELIN, P. Prosodic boundary detection using syntactic and acoustic information. **Computer Speech & Language**, v. 53, p. 231-241, 2019.

KOHLER, K. J.; NIEBUHR, O. The phonetics of emphasis. *In*: TROUVAIN, J.; BARRY, W. J. **International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS)**, 2007, Saarbrücken. Jürgen Trouvain; William J. Barry. p. 2145-2148.

KUHL, P. K. Human adults and human infants show a perceptual magnet effect for the prototypes of speech categories, monkeys do not. **Perception & Psychophysics**, v. 50, n. 2, p. 93-107, ago. 1991.

LABOV, W. Some further steps in narrative analysis. **The Journal of Narrative and Life History**, v. 7, n. 1-4, p. 395-415, 1997.

LADD, R. Declination: a review and some hypotheses. **Phonology Yearbook**, v. 1, p. 53-74, 1984.

LIEBERMAN, P. **Intonation, Perception, and Language**. Cambridge: The M.I.T. Press, 1967.

LINDBLOM, B. E. F. Temporal organization of syllable production. **Quarterly Progress and Status Report**, v. 9, n. 2-3, p. 1-5, 1968.

LUHMANN, N. **Sistemas Sociais: esboço de uma teoria geral**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LÖVGREN, T.; DOORN, J. V. Influence of manipulation of short silent pause duration on speech fluency. DiSS'05, **Disfluency in Spontaneous Speech Workshop**, 2005, Aix-en-Provence. ISCA Archive. p. 123-126.

MADSEN, S. M. K.; WHITEFORD, K. L.; OXENHAM, A. J. Musicians do not benefit from differences in fundamental frequency when listening to speech in competing speech backgrounds. **Scientific Reports**, v. 7, Oct 3 2017.

MAEDA, S. **A characterization of American English intonation**. 1976. Electrical Engineering, Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts, 1976.

MARTINS, M. V. M.; FERREIRA-NETTO, W. Prosodic Boundaries and Automatic Intonation Analysis. 6th EICEFALA PROCEEDINGS, 2018. Belo Horizonte. p. 16-17.

MARTINS, M. V. M.; FERREIRA NETTO, W. Os limiars de diferenciação tonal do português brasileiro. **Revista do GEL**, v. 14, n. 2, p. 157-182, 2017.

MITTMANN, M. M.; BARBOSA, P. A. An automatic speech segmentation tool based on multiple acoustic parameters. **CHIMERA**. Romance Corpora and Linguistic Studies, v. 3, n. 2, p. 133-147, 2016.

MORAES, J. A. Intonation in Brazilian Portuguese. *In*: HIRST, D.; CRISTO, A. D. (ed.). **Intonation System. A survey of twenty languages**. Cambridge: Cambridge, 1998. Cap. 10, p. 1749-194.

- | Estratégias de finalizações frasais e a análise automática da entoação: um estudo piloto

MORAES, J. A. D. **Intonational Phonology of Brazilian Portuguese**. WORKSHOP ON INTONATIONAL PHONOLOGY: UNDERSTUDIED OR FIELDWORK LANGUAGES, ICPHS 2007 SATELLITE MEETING. Saarbrücken 2007.

MORAES, J. A.; RILLIARD, A. Describing the intonation of speech acts in Brazilian Portuguese: Methodological aspects. *In*: FELDHAUSEN, J. F.; VANRELL, M. del M. (ed.). **Methods in prosody: A Romance language perspective**. Berlin: Language Science Press, 2018. p. 229-262. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1441347>

OLIVEIRA JR, M. Pitch reset as a cue for narrative segmentation. *In*: AMINA METTOUCHI, G. F. Nantes: Interfaces Prosodiques/Prosodic Interfaces, 2003. p. 73-79.

OLIVEIRA, M. The Role of Pause Occurrence and Pause Duration in the Signaling of Narrative Structure. *In*: RANCHHOD, E.; MAMEDE, N. J. (ed.). **Advances in natural language processing: third international conference; proceedings**. Berlin: Springer, 2002. p. 43-51.

OLLER, D. K. Effect of position in utterance on speech segment duration in English. **Journal of the Acoustical Society of America**, v. 54, n. 5, p. 1235-1247, 1973.

OHALA, J. J. An Ethological Perspective on Common Cross-Language Utilization of Fo of Voice. **Phonetica**, v. 41, n. 0, p. 1-16, 1984.

PERES, D. O.; CONSONI, F.; FERREIRA NETTO, W. A influência da cadeia segmental na percepção de variações tonais. **LLJournal**, v. 6, n. 1, p. 1-13, 2011.

PIERREHUMBERT, J. B. Automatic recognition of intonation patterns. *In*: MARCUS, M., ANNUAL MEETING OF THE ASSOCIATION FOR COMPUTATIONAL LINGUISTICS, 1983. Cambridge. Association for Computational Linguistics. p. 85-90.

PIERREHUMBERT, J. B. **The Phonology and Phonetics of English Intonation**. Cambridge: Linguistics and Philosophy, Massachusetts Institute of Technology, 1980.

PIERREHUMBERT, J. B. Tonal Elements and their Alignment. *In*: HORNE, M. (org.). **Prosody, Theory and Experiment: studies presented to Gösta Bruce**. Dodrecht: Kluwer Academic Publisher, 2000. p. 11-36.

PIKE, K. L. **The Intonation of American English**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1945.

PRICE, P. J.; OSTENDORF, M.; WIGHTMAN, C. W. Prosody and parsing. *In*: LINGUISTICS, A. F. C. WORKSHOP ON SPEECH AND NATURAL LANGUAGE – HLT, 1989, Cape Cod. p. 5-11.

PRONOVOST, W. **An experimental study of the habitual and natural pitch levels of superior speakers**. 1939. Ph.D. State University of Iowa, Iowa, 1939.

ROSA, R. C. D. M. **Percepção e ExProsodia**: correlação entre análise automática e a finalização de frases assertivas isoladas do Português Brasileiro. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras Clássicas e Vernáculas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ROSA, R.; CONSONI, F.; FERREIRA NETTO, W. A questão da correlação entre a análise automática das finalizações prosódicas e a separação intuitiva de frases em textos longos. *In*: FERREIRA NETTO, W. (org.). ExProsodia: resultados preliminares. São Paulo: Paulistana, 2016. p. 61-63.

SCHERER, K. R. Expression of Emotion in Voice and Music. **Journal of Voice**, v. 9, n. 3, p. 235-248, 1995.

SCHOENBERG, A. **Exercícios preliminares em contraponto**. São Paulo: Via Lettera, 2001a.

SCHOENBERG, A. **Harmonia**. São Paulo: Editora UNESP, 2001b.

SHANNON, C. E.; WEAVER, W. **The Mathematical Theory of Communication**. Urbana: The University of Illinois, 1949.

SILVA, E. W. R. D. **A relação entre produção e percepção de pistas prosódicas na segmentação de narrativas espontâneas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

SNIDECOR, J. C. The Pitch And Duration Characteristics Of Superior Female Speakers During Oral Reading. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, v. 16, n. 1, p. 44-52, mar. 1951.

- | Estratégias de finalizações frasais e a análise automática da entoação: um estudo piloto

SNIDECOR, J. C. An objective study of phrasing in impromptu speaking and oral reading. **Speech Monographs**, v. 11, p. 97-104, 1944.

SNIDECOR, J. C. A comparative study of the pitch and duration characteristics of impromptu speaking and oral reading. **Speech Monographs**, v. 10, p. 50-56, 1943.

SPENCER, H. The origin of music. **MInd**, p. 449-468, 1890.

STETSON, R. H. **Motor Phonetics. A study of speech movements in action**. Amsterdam: Springer, 1927.

T'HART, J.; COLLIER, R.; COHEN, A. **A perceptual study of intonation. An experimental-phonetic approach to speech melody**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TAYLOR, P. Analysis and synthesis of intonation using the Tilt model. **Journal of the Acoustical Society of America**, v. 107, n. 3, p. 1697-1714, mar. 2000.

TAYLOR, P. The rise fall connection model of intonation. **Speech Communication**, v. 15, n. 1-2, p. 169-186, out. 1994.

TEIXEIRA, B.; BARBOSA, P.; RASO, T. Automatic Detection of Prosodic Boundaries in Brazilian Portuguese Spontaneous Speech. *In*: VILLAVICENCIO, A.; MOREIRA, V.; ABAD, A.; CASELI, H.; GAMALLO, P.; RAMISCH, C.; OLIVEIRA, H. C.; PAETZOLD, G. H. (ed.). **Computational Processing of the Portuguese Language**. 13th International Conference, PROPOR 2018 Canela, Brazil, September 24–26, 2018 Proceedings. Cham: Springer, 2018. p. 429-437. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-99722-3>

TRAGER, G. L.; SMITH, H. L. **An Outline of English Structure**. Washington: American Council of Learned Societies, 1957.

TRUBETZKOY, N. S. **Principios de fonologia**. Madrid: Editorial Cincel, 1973.

VAISSIÈRE, J. Language Independent Prosodic Features. *In*: CUTLER, A.; LADD, R. (ed.). **Prosody: Models and Measurements**. Heidelberg: Springer Verlag, 1983. p. 53-65.

VAISSIÈRE, J. **On French prosody**. Massachusetts Institute of Technology. Cambridge, 1974. p. 212-223.

VASSOLER, A. M. O.; MARTINS, M. V. M. A entoação em falas teatrais: uma análise da raiva e da fala neutra. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 42, n. 1, p. 9-18, 2013.

VERZEANO, M.; FINESINGER, J. E. An automatic analyzer for the study of speech in interaction and in free association. **Science**, v. 110, n. 2845, p. 45-46, 1949.

XU, Y. Speech prosody: A methodological review. **Journal of Speech Sciences**, v. 1, n. 1, p. 85-115, 2011.

---

COMO CITAR ESTE ARTIGO: NETTO, Waldemar FERREIRA; MARTINS, Marcus Vinícius Moreira. Estratégias de finalizações frasais e a análise automática da entoação: um estudo piloto. **Revista do GEL**, v. 17, n. 3, p. 90-118, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i3.2849>

Submetido em: 17/06/2020 | Aceito em: 16/09/2020.

---

# ASPECTUALIZAÇÃO E INTERAÇÃO EM COMENTÁRIOS DE NOTÍCIAS DIGITAIS

## ASPECTUALIZATION AND INTERACTION IN DIGITAL NEWS COMMENTS

Regina Souza GOMES<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo analisar a enunciação em comentários de notícias veiculadas na rede social Facebook de jornais fluminenses (*O Globo, Jornal do Brasil, O Dia, Extra, O Fluminense*), sob a perspectiva da teoria semiótica de linha francesa. Observaremos, particularmente, a aspectualização discursiva e mostraremos seu importante papel como recurso argumentativo na interação enunciativa nessas mídias. Tomaremos a aspectualização como a presença de um observador que inscreve um ponto de vista no processo de instauração de pessoa, tempo e espaço, avaliando-o e apreendendo-o afetivamente. A análise dos textos mostra como a aspectualização contribui para a compreensão da construção da imagem dos actantes enquanto sujeitos cognitivos e sensíveis, além de mostrar como se organizam, se delimitam e se qualificam os espaços e o tempo da enunciação, percebidos em seu dinamismo.

**Palavras-chave:** Aspectualização. Interação enunciativa. Internet. Semiótica. Discurso jornalístico.

**Abstract:** This paper aims to analyze the enunciation aspects in comments on the Facebook page of newspapers from the state of Rio de Janeiro, as *O Globo, Jornal do Brasil, O Dia*, and *O Fluminense*, according to the perspective of the French semiotics. The discursive aspectualization will be particularly observed to show its importance as an argumentative feature in the interactions that take place in these media. We will therefore consider aspectualization as the establishment of an observer presence that sets up a point of view in the process that inserts the categories of person, time, and space in the text, which determines the affective assessment and apprehension of it. The analysis of the texts demonstrates in what way the aspectualization contributes to understanding the construction of the actants image as cognitive and sensitive subjects. Furthermore, it brings to light how the enunciation space and time are organized, delimited, and qualified, when they are perceived in their dynamism.

**Keywords:** Aspectualization. Enunciative interaction. Internet. Semiotics. Journalistic discourse.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; [reginagomes@letras.ufrj.br](mailto:reginagomes@letras.ufrj.br); <https://orcid.org/0000-0002-7042-8235>

- | Aspectualização e interação em comentários de notícias digitais

## Introdução

Este trabalho tem como objetivo analisar a enunciação em comentários de notícias veiculadas na rede social Facebook de jornais fluminenses (*O Globo, Jornal do Brasil, O Dia, Extra, O Fluminense*), no mês que antecedeu as eleições presidenciais de 2018, sob a perspectiva da teoria semiótica de linha francesa. Demonstraremos, mais especificamente, como a aspectualização, tomada como procedimento discursivo, pode ajudar a explicar os modos de interação enunciativa nessas mídias. A semiótica toma a aspectualização como um procedimento que incide não só sobre o tempo, mas também sobre a pessoa e o espaço, considerando essas categorias enunciativas como processos em marcha. A presença de um observador que inscreve um ponto de vista nesse processo, avaliando-o e apreendendo-o afetivamente, também é fundamental para a descrição do mecanismo da aspectualidade, como veremos adiante. A recolha dos textos de análise se deu por meio da pesquisa de matérias veiculadas pela mídia digital e dos seus comentários veiculados tanto na seção específica na página do jornal no Facebook quanto em compartilhamentos das notícias. A análise dos textos evidencia como a aspectualização contribui para a compreensão da construção da imagem dos actantes enquanto sujeitos cognitivos e sensíveis, além de mostrar como se organizam, se delimitam e se qualificam os espaços e o tempo da enunciação e do enunciado, percebidos em seu dinamismo. Os resultados da pesquisa ratificam as conclusões já demonstradas por Barros (2014, 2015, 2016) sobre a complexidade discursiva nos discursos na internet, constatando a recorrência de um sujeito excessivo.

## A aspectualização na semiótica

A aspectualização tem sido estudada pela semiótica ora como um procedimento do nível discursivo do percurso gerativo do sentido, sobredeterminando as categorias enunciativas do tempo, espaço e pessoa (GREIMAS; COURTÉS, 2008), ora, de forma mais abrangente, como uma abordagem teórico-metodológica que abrange todo o discurso (ZILBERBERG, 2011). Para este trabalho, apoiar-nos-emos principalmente na primeira perspectiva, ao analisar a aspectualização dos comentários de internet como um procedimento discursivo, mas não deixaremos de acolher as contribuições de Zilberberg que tanto dinamizaram o modelo metodológico da semiótica.

Para a semiótica, a aspectualidade não é um procedimento que apenas recai sobre o tempo, como é geralmente tratado na Linguística, mas que também determina o espaço e a pessoa. Segundo Barros (2017, p. 90, tradução nossa), “a aspectualização não se restringe aqui em segmentar o tempo da ação, reduzindo-o a uma duração e uma

pontualidade. Ela determina igualmente a extensão e os limites do espaço, qualifica e quantifica o ator em relação ao seu modo de agir”<sup>2</sup>.

A aspectualização diferencia-se dos procedimentos discursivos da temporalização, espacialização e actancialização por não tomar, necessariamente, a instância da enunciação como ponto de referência. A aspectualização considera essas categorias enunciativas como um processo em marcha, levando em conta: (a) a duração, a pontualidade, a suspensão, as divisões (início, meio, fim), a perfectividade, a imperfectividade, etc., em relação ao tempo; (b) as trajetórias, limites, fronteiras, profundidade, superatividade, interioridade, etc., em relação ao espaço; (c) os modos de realizar a ação pelos actantes, sua facilidade ou dificuldade, a graduação justa, excessiva ou insuficiente dos comportamentos, a multiplicidade ou unicidade dos sujeitos, em relação à pessoa.

A inscrição de um observador que instaura um ponto de vista no processo temporal, espacial ou actancial e que avalia e apreende esse processo afetivamente também é fundamental para a descrição do mecanismo da aspectualidade. Se levarmos em conta o tempo, por exemplo, esse observador pode avaliar as durações como breves ou longas, julgar uma ação como ainda em seu início ou nos seus momentos finais. Esses julgamentos estão sempre em relação a uma expectativa do observador, seja em relação à duração do evento, seja em relação à maneira como este se segmenta em etapas, para ainda ficarmos no exemplo dado anteriormente. Esse actante observador pode também perceber um valor aspectual do ponto de vista afetivo. Por exemplo, um espaço tomado como próximo ou distante pode ser vivido como familiar ou estranho; um espaço concentrado pode ser apreendido como claustrofóbico ou aconchegante.

O observador é, portanto, uma categoria que assume o fazer cognitivo e perceptivo dos processos, podendo estar em sincretismo com o narrador ou com um actante do enunciado. Esse fazer pode também estar implícito, “oculto”, pode ser apreendido como uma “posição de observação” ou como um “se” indeterminado, ou seja, como “uma marca de pessoa e um predicado perceptivo”, como aponta Bertrand (2003, p. 115). A interpretação dos valores aspectuais é decorrente dos recursos empregados pelo enunciador para produzir determinados efeitos aspectuais.

A aspectualização pode ser observada na enunciação (considerando os modos de dizer) ou no enunciado (os valores aspectuais construídos no narrado). No primeiro caso, pode-se identificar, por exemplo, uma duração na extensão da fala ou na presença

---

<sup>2</sup> No original: “[...] l’aspectualisation ne se borne pas ici à découper le temps de l’action, à le réduire en une durée ou une ponctualité. Elle détermine également l’extension et les limites de l’espace, qualifie e quantifie l’acteur par rapport à son mode d’agir”.

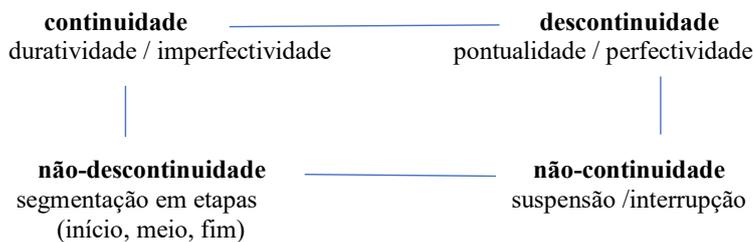
- | Aspectualização e interação em comentários de notícias digitais

de rodeios ao expressar um conteúdo, na opção por construções frasais encaixadas umas nas outras, na dimensão gráfica das letras, no uso de caixa alta etc. No segundo caso, os eventos podem ser descritos como durativos ou pontuais, podem-se segmentar as ações em etapas, se considerarmos a aspectualidade temporal; pode-se construir o espaço como disperso ou concentrado, registrar uma trajetória, organizar os objetos de um enunciado visual no centro ou na periferia do enquadre, etc., se levarmos em conta a aspectualidade espacial. Pode também ser analisada tanto no plano do conteúdo quanto no plano da expressão dos textos.

A aspectualização temporal pode ser sistematizada por meio do quadro a seguir, que tanto apresenta as categorias gerais (continuidade, descontinuidade e seus contraditórios), quanto algumas das categorias discursivas mais especificamente temporais, com que os discursos organizam os processos temporais (duratividade, pontualidade, perfectividade, imperfectividade, incoatividade, terminatividade, suspensão, iteratividade, etc.).

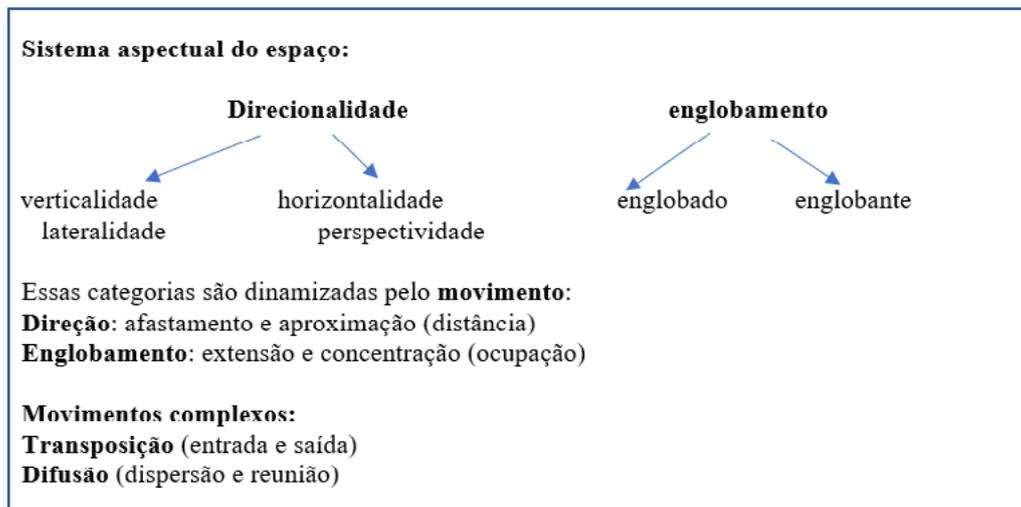
**Quadro 1.** Sistema aspectual do tempo

**Sistema aspectual do tempo:**



**Fonte:** Gomes (2018, p. 110)

Em relação à aspectualização do espaço, Fiorin (2016) também aponta a descontinuidade e a continuidade como categorias gerais a partir das quais são geradas as categorias aspectuais do espaço (direcionalidade e englobamento). O autor ressalta a complexidade da aspectualidade espacial em relação à temporal, considerando que esta é unidimensional e sequencial, enquanto aquela é pluridimensional e apresenta relações simétricas e reversíveis. As categorias espaciais da direcionalidade e do englobamento podem ser dinamizadas pelo movimento, que inscreve mudanças de posição. Fiorin descreve também os movimentos complexos, em que uma categoria pode dinamizar a outra, fazendo surgir novas categorias. O quadro abaixo sintetiza essas categorias:

**Quadro 2.** Sistema aspectual do espaço

**Fonte:** Elaboração própria a partir de Fiorin (2016, p. 233-236)

Outros efeitos como os de profundidade, de volume, de exterioridade, de interioridade também podem ser explicados pela aplicação de categorias aspectuais ao espaço.

A aspectualização actancial é mais polêmica, mas tem sido abordada em semiótica de várias maneiras: (a) como uma qualificação do modo de ser e de agir dos actantes (BASTIDE, 1986; BARROS, 2017); (b) como uma quantificação e uma graduação no comportamento dos atores, percebidos como justos e normais, excessivos ou insuficientes; (c) a partir dos modos de transformação do sujeito, que podem ocorrer de forma harmoniosa e fácil ou de forma desajeitada e difícil; (d) por meio de uma unicidade ou multiplicidade do sujeito, construído com um todo homogêneo ou segmentado e heterogêneo.

As análises do nosso *corpus* concretizarão as várias categorias temporais, espaciais e actanciais aqui sugeridas.

Em relação às contribuições de Zilberberg (2011), é preciso destacar que o autor considera como categorias aspectuais fundamentais aquelas que dinamizam o modelo, em seus movimentos ascendentes e descendentes, construindo uma escala. São elas a *atenuação* e o *recrudescimento*, a *minimização* e o *restabelecimento*. Determinando as valências intensivas da *tonicidade* e do *andamento* e as extensivas da *temporalidade* e da *espacialidade*, controlam os aumentos e diminuições. Aplicadas às categorias aspectuais do nível discursivo, objeto de nossas análises, suas proposições teóricas podem explicar

- | Aspectualização e interação em comentários de notícias digitais

o surgimento dos valores aspectuais discursivizados: a duração, por exemplo, pode ser descrita como produto de um andamento rápido ou lento sobredeterminando a temporalidade, o que acarreta sua qualificação como mais breve ou mais longa; a pontualidade pode ser explicada como um sobrevir, uma compressão das etapas da ação pela rapidez intensa do andamento, de modo que sejam percebidas pelo observador como uma síncope, um ponto. Essa abordagem teórica pode também enriquecer as apreensões sensíveis e graduais do observador em relação às categorias temporais, espaciais e actanciais, fazendo surgir novas categorias de análise (*adiamento, antecipação, fechamento e abertura, interioridade e exterioridade, repouso e deslocamento, etc.*). Tendo sintetizado a formulação teórica da semiótica sobre aspectualização, faremos um breve comentário sobre a forma que assumem as interações na internet, para melhor compreendermos os recursos aspectuais empregados e seus efeitos de sentido.

### As interações na internet

Para caracterizar as interações enunciativas na internet, partimos dos estudos de Barros (2014, 2015, 2016), que se mostram aplicáveis aos comentários de notícias publicadas pelos jornais em páginas do Facebook. A autora destaca o caráter complexo desses enunciados, que reúne características das modalidades oral e escrita da linguagem, do âmbito público e privado, da autoria e do anonimato. Barros (2015, p. 28) resume essas peculiaridades na passagem final do seu artigo “A complexidade discursiva na internet”:

Em síntese, algumas das principais características dos discursos na internet são: exacerbação da intensidade na interação e da extensão na duração e alcance desses discursos (devido à sua complexidade, entre a fala e a escrita); negação da oposição entre público e privado (devido à formação do complexo público/privado); instalação do sujeito discursivo como homem público, embora anônimo, do ponto de vista da autoria do ator da enunciação; e também como sujeito confiável, pois apresenta a verdade e o saber, mas sem responsabilidade sobre o que diz, e como sujeito, portanto, do poder. Complexidade, no sentido semiótico do termo, parece ser o elemento definidor dos discursos da internet. Foram aqui apontadas algumas dessas formações de termos complexos, em geral, desequilibrados.

A exacerbação e a intensidade dos comportamentos enunciativos também são frutos desse desequilíbrio da tensão entre os contrários, caracterizando os internautas como sujeitos apaixonados. Dotados de um poder e saber dizer, sentindo-se autorizados a emitir opinião sobre qualquer assunto, esses sujeitos apoiam-se na ilusão de que a

internet é o espaço da livre expressão. Por meio dos comentários, é possível concluir, além disso, que os comentadores consideram os enunciados que circulam no espaço reservado pelas mídias jornalísticas no Facebook para a interação dos leitores como representativo de uma totalidade ampla – o povo, os brasileiros, os cidadãos do mundo, como se pode comprovar por algumas intervenções de interlocutores que analisaremos a seguir (Cf. GOMES; ANTUNES, 2018).

Em relação à veridicção, esses discursos, como afirma Barros na passagem anteriormente citada, são afirmados como verdadeiros e seus sujeitos, como confiáveis. Muitas vezes, um comentário é julgado como verdadeiro não pelo próprio dito (seus argumentos, suas provas, seus dados e a descrição de eventos reconhecíveis pelo destinatário), mas, independentemente da lógica e da comprovação, é na relação com os outros sujeitos, seus iguais ou seus diferentes, que inspiram a confiança e a desconfiança (LANDOWSKI, 1992). É nessa relação sensível que as crenças se impõem ou se esvanecem; é mais pelo modo de ser e pelo modo de dizer, veiculadores eles próprios de valores ideológicos, que os comentadores se identificam com seus destinatários ou deles se afastam.

Desse modo, a “voz do povo” (assim como os valores compartilhados pela maioria do grupo a que se pertence) se torna digna de confiança. O modo espontâneo, fugaz, contraditório, apaixonado e muitas vezes grosseiro dos comentários é, portanto, significado como sincero, socialmente aceitável e credível. Ao mostrar adesão à moralidade e a um código de comportamento e de ética próprios do chamado “homem de bem”, nos comentários majoritários, o interlocutor merece a confiança de seus iguais, assim como segrega os diferentes, relegados à desconfiança e à repulsa, não importa o que digam, os argumentos que tragam, as ponderações coerentes que emitam.

No entanto, esse dizer monofônico, autoritário e aparentemente hegemônico se calca em vários procedimentos discursivos, entre eles, o emprego da aspectualização temporal, espacial e actancial, como veremos nas análises que seguem.

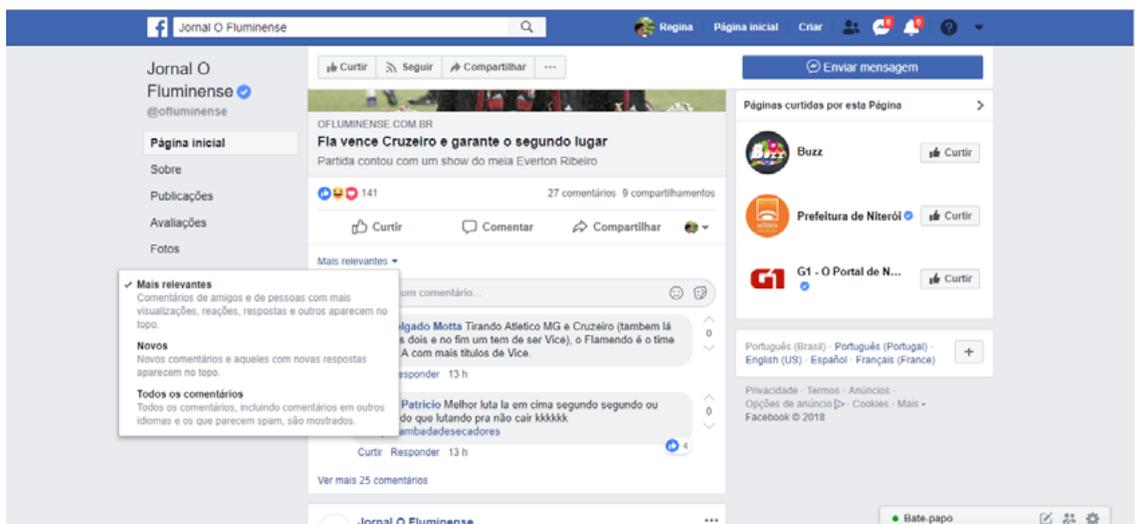
### **Aspectualização e interação nos comentários de notícias no Facebook**

Antes de analisar a aspectualização nos enunciados interativos nas páginas dos jornais no Facebook, é importante descrever como os comentários se mostram nessas páginas. Tanto podem aparecer comentários de leitores para a imagem da capa do jornal impresso, postado na página, quanto abaixo de cada matéria, geralmente apresentada por meio de uma fotografia (principalmente), com a manchete logo abaixo. Pode haver algum curto comentário opinativo do jornal, acima da imagem, introduzindo o assunto e

- | Aspectualização e interação em comentários de notícias digitais

direcionando para a leitura da notícia. Não são todos os comentários que ficam visíveis ao internauta: geralmente apenas alguns do total de intervenções de leitores estão em presença no texto, mas há a possibilidade de se desdobrar, por meio de um *link*, o restante dos comentários (“ver mais 25 comentários”, no exemplo abaixo). No *print* de tela do jornal *O Fluminense*, a seguir, pode-se perceber que, à direita, logo abaixo da notícia, há informações sobre o número de comentários e compartilhamentos (“27 comentários 9 compartilhamentos”), mas apenas dois estão visíveis:

Figura 1. Página do Jornal *O Fluminense*



Fonte: Facebook, 26/11/18

Percebe-se, também, que a forma automática de apresentação dos comentários ocorre pela seleção dos “mais relevantes”: “Comentários de amigos e de pessoas com mais visualizações, reações, respostas e outros aparecem no topo”, segundo informações dadas na página, ao se clicar no *link*. Há também as opções de se selecionar “Novos” – novos comentários ou que aparecem com novas respostas – ou “Todos os comentários” – todos são mostrados, inclusive os escritos em língua estrangeira ou os que parecem *spam*. Desse modo, o internauta acaba tendo imediato acesso aos comentários de seus amigos ou aos mais populares, fazendo com que, numa primeira olhadela, tome conhecimento apenas de um conjunto limitado de opiniões sobre o tema da matéria, criando um espaço de circulação de conteúdos particular para cada sujeito, ou para grupos de sujeitos, reforçando valores ideológicos restritos desse grupo, que podem ser percebidos como abrangentes.

Cada comentário pode se expandir por meio de uma interação mais ou menos intensa e polêmica, por meio de respostas e discussões acaloradas e polarizadas (muito frequentes) ou não, envolvendo outros leitores do jornal.

Outra característica relevante desses enunciados e do modo de interação entre os interlocutores, marcando um modo de ser excessivo e cáustico, é o emprego de ironias, zombarias e outros recursos argumentativos, tais como, a desqualificação do dizer do outro e a do próprio enunciador. Os comentários a seguir corroboram isso, o primeiro (1) em relação à capa de *O Dia*, 01/10/18, o segundo (2) sobre a notícia “Ciro Gomes: declarações de Bolsonaro deixam claro o anúncio de um golpe” (*O Dia*, 30/09/18), o seguinte (3) sobre a matéria “Mulheres são a maioria no eleitorado do RJ: 53,6%” (*O Dia*, 01/10/18) e o último (4) acerca de uma notícia sobre o preço de imóveis em Icaraiá (*O Fluminense*, 30/09/18), em resposta a outra leitora que comenta o “sucesso estrondoso” de uma manifestação a favor de Bolsonaro em Icaraiá:

- (1) **Leonardo Santana** Teve manifestação pró Bolsonaro? 😄
- (2) **Marcelo Rocha** Desespero pq sabe que não ganha nem eleições para síndico de condomínio!!!
- (3) **Haroldo Rego** Faremos como diz MOURÃO e vamos acabar com o 13º SALÁRIO, vamos pagar SALÁRIO MENOR as mulheres e finalmente voltar a ESCRAVIDÃO no Brasil! Avante presidente BOLSONARO!
- (4) **Márcio Silva** Sucesso estrondoso. HAHHAHAHAHHAHAH  
Esses eleitores do NAZISTA surtam!

No enunciado (1), um entre tantos postados a partir da publicação da capa da edição de *O Dia* de 1º de outubro de 2018, em que alguns internautas cobravam maior destaque do jornal em relação às manifestações pró-Bolsonaro, o comentador põe em questão a própria ocorrência do evento e sua representatividade, zombando das críticas dos outros interlocutores, o que é reforçado pelo *emoji* que acompanha o enunciado verbal. No segundo comentário acima (2), o leitor desqualifica o actante do enunciado *Ciro Gomes*, figura em torno da qual se constrói a notícia, apontando-o como um sujeito tomado pela paixão tônica do desespero (um *não querer ser e saber ser*) e incompetente para alcançar um bom desempenho nas eleições presidenciais. No penúltimo comentário (3), a ironia dá o tom, com o emprego, pelo enunciador, de interjeição encorajadora ao candidato Bolsonaro, em contraste com a enumeração e o destaque, em caixa alta, de ações negativas e nocivas à população. Em (4), a retomada da voz do antagonista (“Sucesso estrondoso”), a desqualificação de seu julgamento e o riso são as marcas da voz zombeteira.

Do ponto de vista sintático, há também uma complexidade que deve ser assinalada. O dizer dos comentadores das matérias jornalísticas postadas no Facebook surge por meio de uma debreagem em 2º grau, recurso que instaura os interlocutores, cujas vozes

- | Aspectualização e interação em comentários de notícias digitais

são instadas pelo narrador<sup>3</sup> e por ele controladas (pode suprimi-las, por exemplo). Esse recurso produz no enunciado um simulacro da enunciação, criando efeito de sentido de conversação, de diálogo em presença. Os comentadores, portanto, parecem não só estar em interação comunicativa com os interlocutários, figurativizados como os outros comentadores, mas também, por meio de uma embreagem, com o narrador, guardando um sincretismo com o leitor da matéria. A complexidade ainda se tonifica se considerarmos o Facebook como uma plataforma cuja organização sobredetermina todas as projeções acima descritas (possibilitando a classificação dos comentários em “novos” ou “mais relevantes”, por exemplo).

Em relação ao *corpus* coletado, é importante ressaltar que o período das publicações é particular, por se tratar da ocasião de concorridas eleições presidenciais que se caracterizaram por serem extremamente polêmicas e com posições polarizadas. As formas virulentas das intervenções se asseveraram nesse período, além de os comentários envolvendo posicionamentos políticos e as eleições terem se disseminado em diferentes notícias, com variados assuntos, até as que não tinham qualquer relação com esse tema. Além disso, a alta ocorrência de *emojis*, vídeos, memes, iterações de enunciados, fotografias, *links* para notícias e outros enunciados que não os exclusivamente verbais foram mais frequentes nessa ocasião, o que não se constata em outros momentos, possibilitando conhecer recursos argumentativos e expressivos específicos, voltados para a adesão ao discurso dos candidatos, como veremos.

Tendo esclarecido essas especificidades dos comentários de internet, mostraremos que os recursos aspectuais atuam como procedimento argumentativo eficaz e orientam para a aceitação de valores ideológicos postos em circulação pelos interlocutores em seus comentários.

### Aspectualização temporal

A aspectualidade temporal, como a espacial e actancial, pode incidir, como vimos, na enunciação ou no enunciado. Na enunciação, os recursos aspectuais se aplicam ao modo de enunciar, implicando inclusive escolhas de textualização, de aspectos expressivos relativos a como os enunciados são construídos (se os enunciados são breves ou longos, se há repetição dos conteúdos etc.). No enunciado, os conteúdos temporais são julgados por um observador que toma a temporalidade dos eventos como durativas

---

3 O narrador é uma projeção, numa debreagem em 1º grau, do enunciador, concretizado como o jornal. No discurso jornalístico, o enunciador, ao projetar-se, se desdobra em vários narradores, que são figurativizados como os jornalistas que assumem as matérias jornalísticas.



- | Aspectualização e interação em comentários de notícias digitais

Figura 2. Postagem de vídeos por comentadores



Fonte: Página do *Jornal do Brasil* no Facebook

Além disso, principalmente os comentários de apoiadores do candidato Bolsonaro dominam as interações, pois impõem-se pela repetição, pelo grande número, pela forma ruidosa e agressiva com que se fazem presentes.

Do ponto de vista do enunciado, percebe-se o emprego recorrente do presente do indicativo e de frases nominais com valor aspectual durativo longo, indefinido. Os advérbios “nunca” e “sempre” também surgem com frequência, expressando o mesmo conteúdo aspectual. Nos exemplos seguintes, retirados das notícias “Mulheres são maioria no eleitorado do RJ: 53,6%” (*O Dia*, 01/10/19) (enunciados 8 e 9), “Ciro Gomes: declarações de Bolsonaro deixam claro o anúncio de um golpe” (*O Dia*, 30/09/18) (exemplo 10), “CNT/MDA: Haddad e Bolsonaro registram empate técnico” (*Jornal do Brasil*, 30/09/18) (exemplo 11), “Escola de Samba vai convidar para seu desfile professor humilhado por alunos” (*O Globo*, 01/10/18) (12) e “Parada LGBTI recebe mais de um milhão em Copacabana” (*O Dia*, 30/09/18) (13), respectivamente, verificam-se esses recursos:

- (8) **Francisco Colonia** Ditadura nunca mais! 🍆🍆
- (9) **Márcio Silva** NAZISTA BOLSONAZI NUNCA!
- (10) **Leandro Cabisieri** É mesmo??? Eu sempre dou um golpe quando quero algo... não aceito a derrota, vou lá e conquisto.
- (11) **Márcio Ivam** As urnas eletrônicas sempre funcionaram para o Ogro, ladrão de cofre se eleger parasita federal, 29 anos sem fraude. Agora a derrota se aproxima, começou a choradeira antes do tempo. Tudo porque vão em direção ao pasto.

- (12) **Caio Matheus** Professor precisa é ser valorizado, receber salário digno, material de qualidade e segurança assim como todo o povo brasileiro, tudo sempre acaba em samba no Brasil...
- (13) **Camila Rodrigues** Cristina Toledo, ele é o candidato a presidência da República mais rejeitado da história do Brasil, se ele se eleger, vai ser o presidente da República mais rejeitado da história do Brasil, mas como no segundo turno ele perde pra qualquer um... vc sabe que haverá segundo turno né?

No último exemplo, para além da repetição de expressões (“mais rejeitado da história do Brasil”, “segundo turno”), o que faz durar o enunciado em extensão, a rejeição ao candidato Bolsonaro é intensificada pela amplificação temporal de sua ocorrência – ela abrange toda a história do Brasil.

Esse valor aspectual tem relação estreita com os valores modais da verdade (*saber ser*) e da certeza ou da convicção (*crer ser*), já que o evento é tomado como existente e válido por um período indefinido de tempo.

Outros conteúdos aspectuais constantes nesse período pré-eleitoral foram o da antecipação (a duração do evento é mais breve que a expectativa do observador) e o da iminência (o evento está prestes a acontecer, há uma aceleração e percepção de brevidade entre o momento em que se encontra o observador e o da realização esperada da ação). Essa antecipação das ações também está associada a uma certeza forte de que o evento se realizará, por parte do comentador, especialmente os que se apresentam como apoiadores de Bolsonaro. Os exemplos a seguir corroboram nossa análise:

- (14) **Zezé Costa** Bolsonaro presidente do Brasil, primeiro turno, muda Brasil.
- (15) **NINO Hercus** Ciro meu amigo, vai dormir quando acordares o líder Bolsonaro já é Presidente de todos os Brasileiros!

O enunciado (14), da notícia intitulada “Mulheres são maioria no eleitorado do RJ: 53,6%” (*O Dia*, 01/10/18), antecipa a vitória de seu candidato logo no primeiro turno, toma a ação como já acabada, perfeita; enquanto no enunciado seguinte (15), o interlocutor que comenta a notícia “Ciro Gomes: declarações de Bolsonaro deixam claro o anúncio de um golpe” (*O Dia*, 30/09/18) apresenta como iminente essa vitória, mostrada como inesperada para o actante do enunciado Ciro Gomes, fato marcado no enunciado pelo uso do advérbio “já”.

Ao apresentar os fatos como antecipados e iminentes, os vários interlocutores defensores do candidato Bolsonaro, que inundam as páginas das mídias digitais com seus comentários, também acentuam a existência de uma ruptura com um determinado

- | Aspectualização e interação em comentários de notícias digitais

estado das coisas, tanto indicando a terminatividade e a perfectividade, vista como intensa e brusca, em relação a uma continuidade (a do governo vigente, a do poder de um governo petista percebido como ainda em andamento, a de influência da mídia sobre as narrativas políticas e sociais, etc.) e do irromper de um novo sistema, ou seja, há a identificação de uma transformação em que se delineiam bem definidos o término de um “sistema” e início de um novo (terminatividade, perfectividade, de um lado, incoatividade e imperfectividade, de outro). Os enunciados a seguir são emblemáticos e se repetem em diversos espaços dedicados a comentários em diversas matérias:

- (16) **Ant Garcia** Chegou a hora petralhas... Ou vai mudar ou vai rachar! PARA UM BRASIL MELHOR (<http://clubemilitar.com.br/para-um-brasil-melhor/>)
- (17) **Sandra Duarte** Acabou o poder da mídia, ninguém mais acredita.

No exemplo (16), transcrito da postagem da imagem da folha de rosto da publicação impressa de *O Dia* de 01/10/18, observa-se claramente o anúncio do fim de uma continuidade (“Chegou a hora petralhas...”) e a ênfase na mudança, nem que seja pela força, expressa por meio da escolha do recurso da disjunção argumentativa, ou seja, de uma construção sintática que não se apresenta de fato como uma alternativa de proposições: no nível da enunciação, há uma injunção pela ameaça. Em (17), comentário da matéria “Defensores de Bolsonaro promovem atos de apoio no país” (*O Dia*, 30/09/18), em meio às críticas quanto ao modo que as manifestações em favor do candidato foram noticiadas pelo jornal, não só o valor semântico do verbo “acabar”, mas também o uso do passado perfectivo, ressaltam a transformação tomada como certa e acabada.

Desse modo, tanto nas escolhas enunciativas dos interlocutores quanto no próprio conteúdo enunciado, percebe-se que os procedimentos aspectuais empregados encaminham para uma certa orientação argumentativa, criando uma imagem dos sujeitos por seu dizer, produzindo um discurso majoritariamente impetuoso e autoritário.

### Aspectualização espacial

Considerando-se a enunciação, a ocupação dos comentários no espaço reservado a eles na página dos jornais no Facebook também segue a mesma tendência para a amplificação, percebida na aspectualização temporal. Ocorre, então, o englobamento dinamizado pelo movimento, fazendo surgir a categoria da *extensidade*. Os comentários, então, deixam de tomar a forma costumeira de enunciados verbais de pequena dimensão, com umas poucas linhas, para manifestar-se por meio de fotos, memes, *gifts* e vídeos de tamanho grande, a ponto de não ser possível vê-los inteiros na página, de modo a impor

maior visibilidade em relação aos outros comentários, ganhando mais força persuasiva. Isso pode ser observado nas imagens que seguem, assim como na imagem da Figura 2, acima:

Figura 3. Página do “Jornal do Brasil”



Fonte: Facebook, 01/10/18

Figura 4. Página do Jornal do Brasil



Fonte: Facebook, 01/10/18

- | Atualização e interação em comentários de notícias digitais

Figura 5. Página de *O Dia*



Fonte: Facebook, 01/10/18

Figura 6. Página de *O Globo*



Fonte: Facebook, 01/10/18

Os exemplos acima são representativos do que se evidenciou no *corpus*: a amplificação ocorre num considerável maior número de *posts* dos comentadores que apoiavam a candidatura de Bolsonaro do que em *posts* dos apoiadores de outros candidatos. Nos nossos exemplos, apenas um comentário que utiliza imagem de grandes proporções é contrário a Bolsonaro (Figura 4), em contraposição aos seus apoiadores, que

ainda ampliam a ocupação do espaço e a duração temporal por meio de vídeos e *gifts* (Figura 2 acima e Figura 5)<sup>4</sup>.

Em relação à aspectualização espacial no âmbito do enunciado, a expansão também é uma recorrência no conteúdo dos comentários:

- (18) **José Tadeu** Só acredito se houver o dobro de pessoas ou mesma quantidade do Lgo da Batata em S. Paulo. Ali é o termômetro do Brasil e do mundo.
- (19) **Roberto Moreira Andrade** Quando vejo a qualidade das pessoas que repudiam BOLSONARO, mais me convenço que ele é a opção certa. Em defesa da honra e da Soberania! BOLSONARO, presidente 2018. Vai ser no primeiro turno! 17. PÁTRIA! BRASIL! #Bolsonaro 17.
- (20) **Ramires Valle** O Brasil feliz de novo, derrotando o ódio e a intolerância!

O primeiro enunciado, um dos comentários da notícia “Defensores de Bolsonaro promovem atos de apoio no país” (*O Dia*, 30/09/18), desqualifica a dimensão das manifestações a favor de Bolsonaro, adotando a extensão da manifestação contra o candidato no Largo da Batata como parâmetro, indicando ser este espaço da cidade de São Paulo, metonimicamente, representativo do pensamento dos habitantes de um espaço ampliado – “do Brasil” e até “do mundo”. No enunciado (19), comentário de “As derrotas de Paulo Guedes” (*Jornal do Brasil*, 01/10/18), o candidato Bolsonaro é mostrado como o que se identifica com a “PÁTRIA” e o “BRASIL”. O emprego da caixa alta reitera a ampliação espacial, sobrepujando os que “repudiam BOLSONARO”. Do mesmo modo, apesar da ausência da ênfase da caixa alta, o enunciado (20), comentário de “CNT/MDA: Haddad e Bolsonaro registram empate técnico” (*Jornal do Brasil*, 30/09/18), a paixão da felicidade, com a qual os comentadores de uma das posições políticas se identificam, abrange o espaço total do “Brasil”, englobamento dinamizado pelo movimento, e se estende sobre a posição política contrária, “derrotando-a”, tematizada pelas paixões do ódio e da intolerância<sup>5</sup>.

Outra categoria aspectual do espaço encontrada nos enunciados é a *difusão*, um movimento complexo em que há a dinamização da categoria aspectual espacial do englobamento aplicado à da direção, ora percebida como uma *reunião* totalizante

---

4 É também digno de nota, apesar de não estar diretamente relacionado ao procedimento de aspectualização espacial ou temporal, a identificação das posições políticas pelas recorrências cromáticas: predomínio de amarelo e verde, de um lado, e de vermelho, de outro lado, do ponto de vista da visualidade. Não se pode deixar de acentuar a veiculação de *fake news*, evidente na Figura 6.

5 Do ponto de vista da aspectualização temporal, esse comentário apresenta como antecipado o evento (“o Brasil feliz de novo”), dando como certa a retomada do poder político, pelas eleições, do governo anterior.

- | Aspectualização e interação em comentários de notícias digitais

e una (vista como eufórica), ora como uma multiplicidade, como *dispersão* (vista como disfórica).

- (21) **Fabio Bottoni** 1 milhão na Paulista! E não é de pessoas de vários partidos querendo pescar votos no meio da manifestação não. É apenas por UMA pessoa! Podem juntar tudo e todos que não conseguirão derrubar o SEU e o NOSSO futuro Presidente! #B17. O choro é livre esquerdada!<sup>6</sup>
- (22) **Dudu Costa** Parece verdadeiro e tinha bastante pessoas, mas as fotos que eu vi parecia macumba, povo de roxo e vermelho, a manifestação pró Bolsonaro a maioria estava com a camisa do Brasil, e teve oração e hino nacional.<sup>7</sup>
- (23) **Lúcio Marcos Antonio** Escondem as manifestações a favor do brasil e a favor de Bolsonaro, mais calma, ganharemos no primeiro turno e o Sistema vai mudar na Marra!<sup>8</sup>
- (24) **Alessandro Paiva** Todos contra um. Bolsonaro contra o sistema. Acorda meu povo, está mais nítido que qualquer coisa. 🇧🇷🇺🇸<sup>9</sup>
- (25) **Arnoldo Santos** Se tirar os motoristas que foram obrigados a ficar nesse engarrafamento, não sobram 100 carros que realmente estavam na manifestação.<sup>10</sup>

Nos comentários (21), (22), (23) e (24), pode-se perceber o julgamento de um observador que apreende a construção de espaços opositivos, que reúnem pessoas que se identificam a partir de uma posição política. Esses espaços são interpretados, em (21) e (24), como uma reunião eufórica (a unidade que caracteriza o apoio a um só candidato ou o próprio candidato que se destaca e se distancia, catalisando o apoio homogêneo de seus correligionários e simpatizantes), por um lado, e uma difusão disfórica (a dinamização do englobamento, em relação à direção, por uma força centrífuga, produzindo a dispersão), desqualificando o conjunto de sujeitos opositores como indiferenciados. Para esses sujeitos, a multiplicidade, a diversidade e a heterogeneidade, enfim, a mistura são negativas e devem ser dominadas e homogeneizadas pela força (“na Marra”, segundo o comentador Lúcio Marcos Antonio) ou por meio da imposição de uma posição política ao outro, como pode ser verificado no enunciado (21), em que o comentador utiliza o

---

6 Comentário à postagem da imagem da capa de *O Dia* no Facebook, 01/10/18.

7 Comentário à reportagem “É #fake que foto de protesto mostra prédio que desabou no centro do Rio”, publicado na página do jornal *Extra* no Facebook, 30/09/18.

8 Comentário à notícia “Diretora do Ibope acredita em 2º turno entre Haddad e Bolsonaro, mas admite surpresa” (página no Facebook de *Jornal do Brasil*, 30/09/18).

9 Comentário a partir da notícia “Ciro Gomes: declarações de Bolsonaro deixam claro o anúncio do golpe”, na página do Facebook de *O Dia*, 30/09/18.

10 Comentário a partir da notícia “Defensores de Bolsonaro promovem atos de apoio no país”, na página do Facebook do jornal *O Dia*, 30/09/18.

pronome possessivo “seu”, em caixa alta, anteriormente a “nosso”, de modo a ressaltar a subjugação do antagonista político a um governo antecipadamente tomado como certo. Em (25), o comentador interpreta a carreta em favor de Bolsonaro não como uma reunião coesa, mas como uma dispersão, uma mistura, desqualificando a alegada força do movimento creditada pelos comentadores bolsonaristas.

É preciso ressaltar que a análise da aspectualização espacial, se aplicada ao próprio lugar de interação reservado pelo jornal aos comentários, também mostra, nesse momento pré-eleitoral, a constituição de conjuntos de enunciados que se reúnem em relação a um centro ideológico bem delineado e polarizado em oposição aos demais. Identifica-se, mais que isso, o domínio nesses espaços de uma das posições ideológicas, organizadas em torno do candidato Bolsonaro, por meio de comentários que ocupavam, em número e em tamanho, de forma agressiva e massiva, quase a totalidade dos espaços reservados para a interação dos leitores.

### Aspectualização actancial

Do ponto de vista actancial, como disse Barros (2015), os sujeitos da enunciação na internet caracterizam-se pelo excesso. Em relação à quantidade, os interlocutores sentem-se parte de um conjunto numeroso, tendendo à totalidade e ao absoluto hegemônico, ou pertencem a uma casta que se distingue, porque são únicos e especiais. As porcentagens são próximas da totalidade ou são mesmo a totalidade (ou nulidade), como se vê no enunciado (26), manifestado em resposta à capa de *O Dia* de 01/10/18, e nos enunciados (24) e (1), aqui repetidos:

- (26) **José Medina** Bolsonaro tem 99% do povo, enquanto 1% são seguidores de Demonios.
- (24) **Alessandro Paiva** Todos contra um. Bolsonaro contra o sistema. Acorda meu povo, está mais nítido que qualquer coisa. 🇧🇷👁️👁️
- (1) **Leonardo Santana** Teve manifestação pró Bolsonaro? 😂

Apresentando-se como expressão da voz do povo, no exemplo (26), o comentador José Medina mostra seu candidato como majoritário e apenas concede a insignificante cifra de um por cento para os adversários. Por meio de recurso distinto, mas com igual força argumentativa, em (24), por ser único, Bolsonaro se destaca em relação ao conjunto indiferenciado dos outros (“todos”, o “sistema”), criando a imagem do herói que se torna mais especial, potente e fortalecido por enfrentar um opositor robusto. Em (1), o comentador anula o número de manifestantes em prol de Bolsonaro.

Além desses recursos que aspectualizam o ator produtor dos enunciados, dando-lhe uma feição exagerada, a interação entre os comentadores e entre estes e o jornal se mostra não só por meio da ocupação tônica dos espaços e da amplificação da duração do dizer, como vimos anteriormente ao descrever as escolhas aspectuais do espaço e do tempo, mas também por meio das paixões tônicas como as da raiva, do ódio e da prepotência. É o comentador um sujeito que grita, o que fica evidente pelo uso da caixa alta, das exclamações, das interrogações (e a repetição dos sinais gráficos que manifestam esses modos de enunciar), pela própria repetição de expressões, pelos enunciados virulentos, repletos de xingamentos. Os exemplos (9), (10), (16) e (19), repetidos abaixo, comprovam esse modo de dizer intenso e apaixonado:

- (9) **Márcio Silva** NAZISTA BOLSONAZI NUNCA!
- (10) **Leandro Cabisieri** É mesmo??? Eu sempre dou um golpe quando quero algo... não aceito a derrota, vou lá e conquisto.
- (16) **Ant Garcia** Chegou a hora petralhas...Ou vai mudar ou vai rachar! PARA UM BRASIL MELHOR (<http://clubemilitar.com.br/para-um-brasil-melhor/>)
- (19) **Roberto Moreira Andrade** Quando vejo a qualidade das pessoas que repudiam BOLSONARO, mais me convenço que ele é a opção certa. Em defesa da honra e da Soberania! BOLSONARO, presidente 2018. Vai ser no primeiro turno! 17. PÁTRIA! BRASIL! #Bolsonaro 17.

O emprego da ironia, da zombaria, da desqualificação do outro, tratando-o como inferior (porque não sabe e é ignorante, ou porque não é confiável, porque defende ladrão, porque é moralmente reprovável e desonrado, etc.) também expressa uma forma de interagir que causa ruído, que impede o diálogo, que é mais uma demonstração de poder do que busca de consenso ou acordo. É o dizer beligerante que predomina entre os comentadores, que procuram impor-se ao seu antagonista político.

Caracterizados por um discurso apaixonado e por comportamentos enunciativos excessivos, esses enunciados se distinguem por uma estratégia argumentativa mais baseada nos afetos e nas relações epistêmicas subjetivas da confiança e da desconfiança do que nos juízos éticos e inteligíveis baseados em argumentos credíveis e considerados verdadeiros, como dissemos anteriormente, com base em Landowski (1992). Os comentadores são, assim, sujeitos que se julgam detentores da verdade, aqueles que sabem e sua verdade é onipotente e onipresente. Desse modo, do ponto de vista da veridicção, o sujeito é modalizado como crédulo ou cético – de um lado, a confiança na personalidade pública em quem depositam sua adesão se dá por incorporação afetiva de seus valores, sobrepondo-se à crença judicativa no dito e nos argumentos (nas pesquisas,

nos dados, nas provas, nos fatos), assim como, por outro lado, tudo o que o opositor diz se anula diante da desconfiança e da repulsa que ele inspira, por ser visto como o seu contrário. Daí a penetração das *fake news*, já que apenas precisam, para se disseminar, da disponibilização sensível dos sujeitos ao modo de ser e de dizer de seu candidato. Não importa o que ele diz, mas o fato de ser ele quem diz ou supostamente aprova. Por isso, o sujeito confiável pode se contradizer ou se desdizer, porque não afeta a força com que impõe sua verdade.

Então, diferentemente dos códigos culturais de interação intersubjetiva baseados na justa medida, tidos como eufóricos, desejáveis e esperados na sociedade, como foi mostrado por Fiorin em “A lógica da neutralidade: um caso de aspectualização do ator” (1989), na internet prevalecem as categorias aspectuais extremas: ou a exacerbação ou a insuficiência.

## Conclusões

Apesar de, a princípio, a proposta desse trabalho não ter tido como objetivo analisar comentários de notícias políticas especificamente, dado o período em que foram coletados os dados, antecedente às eleições para presidência da República, Câmara Estadual, Câmara e Senado Federal, havia uma significativa dominância de notícias que abarcavam as campanhas políticas dos candidatos e seus pronunciamentos. Conforme constatamos, mesmo em notícias que, a princípio, não tinham relação com os eventos eleitorais ou políticos, os comentários muitas vezes versavam sobre esses temas, desviando-se do conteúdo das notícias. Como os comentários sobre as eleições foram majoritários, os resultados das análises encaminham para a apreensão do modo como se constituíram os discursos de temática política.

As análises mostraram que os recursos de aspectualização temporal, espacial e atencial utilizados pelos interlocutores em seus comentários constroem um dizer que se reitera, que é iterativo, que estende as durações, que ocupa os espaços em expansão, que promove a reunião e a concentração homogêneas, que se impõe como unanimidade e que anula o outro, o diferente. Os procedimentos aspectuais apontam para um interlocutor que gerencia o tempo e o espaço como um processo que tende para a amplificação, para a aceleração intensa, para a tonicidade.

Há, assim, uma imbricação e uma consonância entre os recursos aspectuais de tempo e espaço empregados, encaminhando para a construção de um ator da interação verbal, nos espaços reservados para a manifestação dos leitores, como um sujeito excessivo, prepotente, autoritário e beligerante. Os discursos de modo geral negam a mistura, o acolhimento, a multiplicidade de pontos de vista e desqualificam, pela ridicularização

- | Aspectualização e interação em comentários de notícias digitais

e pela humilhação, o outro ou o seu dizer. Constroem-se os heróis (não é à toa que um dos candidatos é chamado de “mito”) e os demônios, figuras muitas vezes lexicalizadas nos enunciados. Não há espaço, nessas trocas verbais, para haver verdadeiramente uma interação, um diálogo, não há promoção de consensos ou pelo menos da escuta de outros pontos de vista. Há apenas o reforço e a reafirmação de valores adotados de antemão pelos comentadores, da sua adesão a um grupo fechado, da sua identificação sensível a um modo de ser, da confiança cega a um candidato.

Mesmo sendo recorrentes os procedimentos aspectuais, adotados por interlocutores que assumem diferentes posições políticas, pode-se perceber a predominância, entre os apoiadores do candidato Bolsonaro, de um discurso mais exacerbado, agressivo e autoritário. Estes comentadores eram numericamente dominantes, ocupavam um maior espaço ao empregar mais memes, vídeos, fotos e *gifts*, expandiam a duração dos enunciados com os vídeos e os *gifts*, utilizavam mais a caixa alta, as exclamações e os *emojis*, empregavam com maior frequência clichês e argumentos recorrentes, uniformizavam a paleta cromática em amarelo e verde, pintando sua homogeneidade, empregavam quase exclusivamente expressões verbais e figuras visuais que marcavam o uso excessivo da força e da ameaça como forma de impor-se ao discurso diferente.

Os discursos que se contrapuseram a esse, apesar de utilizarem algumas dessas mesmas estratégias, eram menos numerosos, mais diversos, mais coloridos e, mesmo excessivos, davam lugar para um ou outro dizer mais ponderado.

O estudo da aspectualização, um recurso da sintaxe discursiva, mostrou-se, portanto, bastante operatório para a compreensão de estratégias argumentativas eficazes na transmissão de valores e no envolvimento sensível do enunciatário nos comentários de notícias, servindo para refletirmos sobre as formas de interação que estão tomando lugar nesses espaços de interlocução na internet.

## Referências

BARROS, D. L. P. de. L'aspectualisation en sémiotique. Histoires et perspectives. **Lexia. Rivista de semiotica: Aspettualità**, Torino, v. 27-28, p. 87-105, 2017.

BARROS, D. L. P. de. Estudos discursivos da intolerância: o ator da enunciação excessivo. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 58, n. 1, p. 7-24, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8646151/13239>. Acesso em: 26 nov. 2018.

BARROS, D. L. P. de. A complexidade discursiva na internet. **Cadernos de Semiótica Aplicada**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 13-31, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/8028/5756>. Acesso em: 26 nov. 18.

BARROS, D. L. P. de. O discurso intolerante na internet: enunciação e interação. **Anais do XVII Congresso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina** (ALFAL 2014). João Pessoa, p. 3660-3671, 2014. Disponível em: <http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0716-1.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2018.

BASTIDE, F. Aspectualisation. *In*: GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage II**. Paris: Hachette, 1986. p. 19-20.

BERTRAND, D. **Caminhos da semiótica literária**. Tradução Ivã Carlos Lopes *et al.* Bauru: EDUSC, 2003 [2000].

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Contexto, 2016.

FIORIN, J. L. A lógica da neutralidade: um caso de aspectualização do ator. Estudos linguísticos. **XVIII Anais de Seminários do GEL**. Lorena: GEL, 1989.

GOMES, R. S. Um olhar semiótico sobre a atualidade: a aspectualização a partir de Greimas. **Estudos Semióticos**, São Paulo, v. X, n. X, p. 108-116, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/144314/138713>. Acesso em: 29 nov. 2018.

GOMES, R. S.; ANTUNES, T. A. M. Interações enunciativas em comentários de blogs jornalísticos opinativos. *In*: GOUVÊA, L. H. M.; PAULIUKONIS, M. A. L. **Estudos do discurso: 25 anos do CIAD-Rio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018. p. 564-604. Disponível em: <http://ciadrj.letras.ufrj.br/wp-content/uploads/2018/10/ebook-CIAD-RIO-VERS%C3%83O-ATUALIZADA.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. Tradução Alceu Dias Lima *et al.* São Paulo: Contexto, 2008 [1993]. p. 39-40.

LANDOWSKI, E. **A sociedade refletida**. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

- | Aspectualização e interação em comentários de notícias digitais

ZILBERBERG, C. **Elementos de semiótica tensiva**. Tradução Luiz Tatit, Ivã Carlos Lopes e Waldir Beividas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011 [2006].

---

COMO CITAR ESTE ARTIGO: GOMES, Regina Souza. Aspectualização e interação em comentários de notícias digitais. **Revista do GEL**, v. 17, n. 3, p. 119-142, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i3.2828>

Submetido em: 04/04/2020 | Aceito em: 08/09/2020.

---

# OS DIÁLOGOS NA CONSTRUÇÃO DE TEXTOS E DISCURSOS DE “CARA-DE-BRONZE”, DE JOÃO GUIMARÃES ROSA: DIMENSÃO POÉTICA E CENTROS DE VALOR

*DIALOGUES IN THE CONSTRUCTION OF TEXTS AND DISCOURSES IN “CARA-DE-BRONZE”, BY JOÃO GUIMARÃES ROSA: POETIC DIMENSION AND CENTERS OF VALUE*

José Geraldo MARQUES<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste artigo, faço uma reflexão sobre a importância dos diálogos na construção de textos e discursos da novela “Cara-de-Bronze”, presente no volume *No Urubuquaquá, no Pinhém*, de João Guimarães Rosa. Discutirei também o estatuto da dimensão poética da obra em que o deslocamento e a convergência de seus centros de valor para um único centro de valor – o poético – mostram-se centrais para sua arquitetônica.

**Palavras-chave:** Alteridade. Arquitetônica. Dialogia/Diálogo. Exotopia. Texto-Enunciado.

**ABSTRACT:** In this article, I reflect on the importance of dialogues in the construction of texts and discourses of the novel “*Cara-de-Bronze*”, which is part of the volume “*No Urubuquaquá, no Pinhém*”, by João Guimarães Rosa. I will also discuss the statute of the poetic dimension of the work, in which the displacement and convergence of its centers of value to a single value center – the poetic – reveals themselves as central to its architectonics.

**Keywords:** Alterity. Architectonics. Dialogism/Dialogue. Exotopy. Text-Enunciation.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Irati, Paraná, Brasil; [maframarques@yahoo.com.br](mailto:maframarques@yahoo.com.br); <https://orcid.org/0000-0002-1588-2486>

- | Os diálogos na construção de textos e discursos de “Cara-de-bronze”, de João Guimarães Rosa: dimensão poética e centros de valor

## Introdução

Neste artigo, proponho refletir, do ponto de vista da Análise Dialógica do Discurso (ADD), sobre a importância dos diálogos na construção dos textos e discursos de “Cara-de-Bronze”, novela de João Guimarães Rosa presente em *No Urubuquaquá, no Pinhém*, um dos volumes que compõem a obra *Corpo de Baile*.

Sabemos por meio de diversos textos de Bakhtin e do Círculo que dialogia e diálogo são “coisas” diferentes ou, para ser mais preciso, a dialogia, princípio constitutivo de toda e qualquer linguagem, pressupõe o diálogo. Mas isso não traz nada de concreto. A pergunta mais precisa, acredito, seria a seguinte: o que importa em relação à forma composicional secundária que foi cristalizada na história da cultura ocidental como “diálogo”?

Bakhtin e os demais intelectuais que compuseram o que hoje conhecemos como o “Círculo de Bakhtin” não se interessavam pelo diálogo enquanto estrutura composicional (conversa de personagens e turnos de personagens em um texto dramático ou “o desenrolar da conversação na interação face a face”), mas com aquilo que ocorre “com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali” (FARACO, 2017, p. 60-61).

Faraco se refere a conversas face a face, mas, de uma perspectiva bakhtiniana, acredito que isso é perfeitamente legítimo para um objeto estético específico, se entendemos que “de fato, a vida não se encontra só fora da arte, mas também nela, no seu interior, em toda plenitude de seu peso axiológico: social, político, cognitivo ou outro que seja” (BAKHTIN, 1993, p. 33).

Em síntese, o fundamental para o meu trabalho sobre os diálogos em “Cara-de-Bronze” são as forças que neles atuam, condicionando as formas e as significações do que se diz ali. E o que seriam essas forças que atuam nos diálogos? É evidente que elas, na vida concreta, são consequência do “entrecruzamento das múltiplas verdades sociais [...], isto é, a confrontação das mais diferentes refrações sociais expressas em enunciados de qualquer tipo e tamanho postos em relação” (FARACO, 2017, p. 62). E a essas verdades sociais, axiologicamente transfiguradas pelo objeto estético, soma-se também a estrutura arquitetônica da obra que, simplificada, poderia ser entendida como as relações estabelecidas entre autor-criador, o herói e o leitor a partir de “um colocar-se de fora” (exotopia) do autor-criador.

A dimensão poética, bastante intensa nessa novela de Rosa, servirá de base para minhas reflexões. Ela tem sido atestada por muitos dos estudos dedicados a “Cara-de-

Bronze”, que, não obstante, não foram capazes de elucidar o peso dessa exigência, qual a natureza dela e muito menos qual sua função na arquitetura deste texto singular. Refletir dialogicamente sobre a dimensão poética da obra e conseqüentemente sobre a insuficiência do que foi dito sobre ela será o objetivo central deste artigo. Atestar e defender a dimensão política dos diálogos escolhidos para análise será também ponto importante do trabalho. Não se trata de trazer algo extrínseco à literatura de Guimarães Rosa: na obra de todo grande autor, a dimensão política é algo sempre à espera de uma leitura que possa ressignificá-la.

Bakhtin (2016), em “O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”, conjunto de anotações feitas, segundo Paulo Bezerra, entre 1959 e 1961, considera o texto, oral ou escrito, como o elemento fundante da Linguística, da Teoria Literária, da Filologia e outras disciplinas. Nesse artigo, ele define texto “no sentido amplo, como qualquer conjunto coerente de signos” (BRAIT, 2012, p. 11). E é nessa mesma obra que ele propõe o texto como enunciado, apresentando os dois elementos que o determinam como tal: “a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção” (BAKHTIN, 2016, p. 73).

Alguns estudiosos do pensamento bakhtiniano entendem, a meu ver, acertadamente, “intenção” como *projeto de dizer* e a “realização” desse projeto, *a relação dialógica de autores e interlocutores com outros textos-enunciados*. Bakhtin (2016, p. 73) amplia essa ideia, afirmando que o texto como enunciado deve ser “incluído na comunicação discursiva (na cadeia textológica) de dado campo, (nas) relações dialógicas entre os textos e no interior de um texto”.

Se há interação e se ela se dá, no mínimo, entre duas consciências, ao leitor ou ouvinte (interlocutor) interessa a construção dialógica de um discurso que se dá pela antecipação/compreensão da palavra do outro, pelo tema que se desenvolve na interação e principalmente pelos valores que estão sendo colocados em jogo. Voltando ao trabalho de Brait (2012), um texto é parte do todo de um enunciado completo. Ou seja: o texto-enunciado proposto por Bakhtin, mais do que isso, concretiza uma relação fundamental entre texto e enunciado concreto. Nessa interpretação (ou estudo) do texto-enunciado, haverá necessariamente o encontro entre duas consciências.

Texto-enunciado, dialogia, arquitetura e alteridade serão as principais categorias reflexivas bakhtinianas com as quais trabalharei neste artigo. É fundamental, entretanto, deixar claro que as ideias de Bakhtin e as do Círculo de pensadores do qual fez parte não são passíveis de operacionalização. As reflexões do chamado “Círculo de Bakhtin” não são aplicáveis no sentido da aplicação de conceitos que fariam parte de um universo intelectual restrito a uma ou mais teorias. Bakhtin é, antes de tudo, um descobridor, um

- | Os diálogos na construção de textos e discursos de “Cara-de-bronze”, de João Guimarães Rosa: dimensão poética e centros de valor

pensador, um filósofo que conectou de maneira insolúvel a vida à arte, aos discursos, às esferas de onde estes emanam e à cultura.

Ao pesquisador e/ou estudioso de sua obra, dependendo do campo e do objeto escolhidos para reflexão, cabe delimitar algumas dessas categorias (as mais abertas dialogicamente aos seus objetivos) e iluminar o seu estudo através delas. Os resultados dependerão da competência dialógica na descoberta de alguns caminhos possíveis para viabilizar relações entre o objeto escolhido e o nosso tempo. Entretanto serão sempre – dada a plasticidade, a fluidez e à própria dialogicidade intrínsecas às categorias analíticas bakhtinianas – resultados provisórios, moventes, inacabados, à espera de outros estudos que contemplem os mesmos objetos (ou que tenham afinidade com eles) a partir de outras leituras e que os ampliem.

### **Diálogos, textos e discursos**

Os diálogos conformam cerca de 64% da massa verbal de “Cara-de-Bronze” e as intervenções do narrador, 23%, aproximadamente apenas um terço dos diálogos<sup>2</sup>. Trata-se de diálogos entre os vaqueiros, com a participação, em alguns deles, de três forasteiros que foram comprar bois na fazenda de Segisberto Saturnino Jéia Velho, Filho, o nome completo do Cara-de-Bronze, proprietário da fazenda: linhô Ti, Seo Sintra e Moimeichêgo. Os temas dos diálogos giram em torno à curiosidade geral dos vaqueiros a respeito do patrão, o “Cara-de-Bronze”, que se encontra, naquele momento, doente, praticamente em seu leito de morte, e à curiosidade em torno da viagem de dois anos que o Grivo, um de seus colegas, empreendeu até a Vereda do Sapal a mando do patrão. Esses diálogos, na arquitetônica da narrativa, servem de preparação, de subsídios e pressupostos para o grande momento da *estória*: o relato do Grivo sobre a sua viagem a mando de Segisberto Saturnino Jéia.

Como afirmei acima, as enunciações do narrador somam apenas um terço das enunciações dos diálogos de “Cara-de-Bronze”. Isso não quer dizer que a presença do narrador seja algo desimportante no desenvolvimento do texto de Rosa: ela deixa igualmente pistas para a produção de sentidos de muitas leituras possíveis. No entanto, minha proposta se fixa nos diálogos, pois eles marcam concretamente a dialogia das trocas verbais entre os vaqueiros, personagens fundamentais da narrativa. Evocarei aqui também o narrador em sua “presença anômala” e isso se dá principalmente nos textos

---

<sup>2</sup> Trata-se apenas de números aproximados, chamando a atenção para a importância capital dos diálogos na construção de “Cara-de-Bronze”.

em que “faz dueto” com o Grivo em um tipo de discurso indireto livre instável que não se materializa no texto como tal, mas que se manifesta estranhamente como algo exterior ao acontecimento narrado, “ocupando uma espécie de limbo entre o enunciado e a enunciação” (SANTIAGO, 2012, p. 53).

Os diálogos estão organizados em textos mais ou menos marcados na narrativa que, por sua vez, são atravessados por muitos discursos – os dos vaqueiros, de Moimeichêgo, os do Grivo e também aqueles do Cantador, neste caso, alguns presentes nas cenas enunciativas, outros não. A estrutura arquetônica da narrativa é constituída pela relativa ignorância geral em relação ao patrão (como é fisicamente, qual é sua história, qual é sua concepção de mundo, por que mandou e o que pediu para o Grivo quando exigiu que ele fosse para o Sapal e além etc.) e em relação ao companheiro vaqueiro Grivo (o que trouxe de lá para o Cara-de-Bronze, o que trouxe para si (uma suposta noiva), por que ficou tanto tempo fora...), tudo isso convergindo para o núcleo da narrativa: o relato do Grivo.

Recortei, para este estudo, textos que conformam os diálogos da novela. Entre as páginas 96 e 99 (ROSA, 2016), os vaqueiros especulam se o Grivo, recém-chegado, disse alguma coisa da viagem, se contou alguma coisa a alguém sobre uma moça com quem teria se casado e trouxe para a fazenda, de que maneira foi, como voltou etc. Logo após a primeira fala de Moimeichêgo, muda-se de tema e a conversa gira em torno ao Cara-de-Bronze (ROSA, 2016). Quando o vaqueiro Adino questiona Moimeichêgo (ROSA, 2016, p. 102), afirmando que a curiosidade deste último lembrava-lhe os “assuntos do Cara-de-Bronze”, Moimeichêgo pergunta: Que assuntos dão esses? A partir daí, o essencial da viagem/busca do Grivo, começa a ser tematizado. É esse o primeiro texto escolhido para reflexão e ele vai dessa pergunta do forasteiro até a única fala do vaqueiro José Uéua antes da “Ladainha”.

## Textos e discursos

### **Texto - enunciado nº 1. *A viagem do grivo: quando os discursos dos vaqueiros vagueiam* [p. 102 e 103]**

O vaqueiro Adino: É engraçado... o que o senhor está dizendo, é engraçado: até, se duvidar, parece no entom desses assuntos do Cara-de-Bronze fazendo encomenda deles aos rapazes, ao Grivo...

Moimeichêgo: Que assuntos são esses?

*O vaqueiro Adino: É dilatado p'ra se relatar...*

- | Os diálogos na construção de textos e discursos de “Cara-de-bronze”, de João Guimarães Rosa: dimensão poética e centros de valor

*O vaqueiro Cicica: Mariposices... Assunto de remondiolas.*

*O vaqueiro José Uéua: Imaginamento. Toda qualidade de imaginamento, de alto a alto... Divertir na diferença semelhante...*

*O vaqueiro Adino: Disla. Dislas disparates. Imaginamento em nulo-vejo. É vinte réis de canela em pó...*

*O vaqueiro Mainarte: Não senhor. É imaginamentos de sentimento. O que o senhor vê assim: de mansa mão. Toque de viola sem viola. Exemplo: um boi – o senhor não está enxergando o boi: escuta só o tanger do polaco dependurado no pescoço dele; - depois aquilo deu um silenciosim, dele, dele -: e o que é que o senhor vê? O que é que o senhor ouve? Dentro do coração do senhor tinha uma coisa lá dentro – dos enormes...*

*O vaqueiro José Uéua: No coração a gente tem é coisas igual ao que nem nunca em mão não se pode ter pertencente: as nuvens, as estrelas, as pessoas que já morreram, a beleza da cara das mulheres... A gente tem de ir é feito um burrinho que fareja as neblinas? [...]<sup>3</sup>*

Esse texto joga o leitor pela primeira vez em um registro que não o da linguagem que até então marcara os discursos dos vaqueiros, seja no referir-se ao Cara-de-Bronze, seja na tentativa de entender a viagem do Grivo, ou seja, um registro informal, porém marcado por uma linguagem de comunicação, informacional, pragmática, instrumental, sem nuances ou expressividade. Esse pequeno diálogo não nos joga diretamente na viagem do Grivo, mas nos discursos dos vaqueiros que aqui tematizam os assuntos tratados entre o patrão, “os rapazes, e o Grivo”, assuntos que tinham como foco as exigências que o Cara-de-Bronze fez aos vaqueiros (a encomenda, na primeira enunciação de Adino).

Os discursos dos vaqueiros se dividem: as respostas de José Uéua e Mainarte à pergunta de Moimeichêgo se mostram favoráveis aos assuntos tratados entre o patrão e o Grivo (o escolhido); em oposto, as observações de Cicica e Adino são francamente negativas: para o primeiro, seriam “assuntos de remondiolas” e “mariposices”. Rosa (1981, p. 66) explica, ao seu tradutor italiano, Edoardo Bizzarri, que “remondiolas” são “artes” [...], “traquinadas”, “travessuras”, “maluquices”, “macaquices”. “Mariposar” é “perder-se em devaneios, devanear, fantasiar”. Para Cicica, portanto, aqueles assuntos tratados principalmente com o Grivo pelo Cara-de-Bronze estariam sob os signos da fantasia e da loucura.

---

<sup>3</sup> No subtítulo “A viagem do Grivo: quando os discursos dos vaqueiros vagueiam”, a forma verbal “vaguear” não aparece no sentido de “vago”, ou seja, de “impreciso”, de “incerto”, mas como “andar passeando por (lugares) sem rumo certo, ao acaso”; ou ainda, emulando novamente Rosa, “desandar”, não no sentido de “perder consistência” ou simplesmente “perder-se” na vida ou na conduta, mas como negação dos caminhos retos, cartesianos, objetivos, ou seja, andar por outros caminhos, outras paragens – tortuosas, mais amplas, complexas – que os atalhos da lida e de sua linguagem, instrumental, direta, de ofício.

Adino, em sua segunda enunciação, diz sobre os assuntos tratados entre o patrão e o Grivo: “Disla. Dislas disparates. Imaginamento em nulo-vejo. É vinte réis de canela em pó...”. Ou seja: imaginação inútil, desperdício (ROSA, 2006, p. 102). “Disla”, retomada no início do próximo enunciado como plural, “Dislas”, provavelmente redução de “dislalia”, perturbação na articulação das palavras por lesão de algum dos órgãos fonadores. Os outros dois companheiros de Grivo nas primeiras viagens defendem os assuntos tratados pelas partes, justamente porque, como participantes delas, ouviram-nas e ouvindo-as puderam ponderar a respeito, julgá-las, compreendendo-as<sup>4</sup>, enfim.

José Uéua oferece uma contrapalavra à apreciação negativa de Cicica; Mainarte, à de Adino. Em relação aos argumentos de Cicica (fantasia e loucura), Uéua contrapõe: “Imaginamento. Toda qualidade de imaginamento, de alto a alto... Divertir na diferença semelhante...”, ou seja, para ele, trata-se de imaginação e não de loucura. E continua: “imaginamento de alto a alto” (ROSA, 2006, p. 102), feliz reconstrução da expressão de alto a baixo, supervalorizando o argumento da imaginação. E a surpreendente consideração de divertir na diferença semelhante, enunciado prenhe de sentidos diversos: a diferença semelhante, ou seja, diferença que se faz de nuances sutis, quase imperceptíveis (mas não iguais) e a possibilidade de se divertir dentro desse quadro de diferenças respeitadas, nem tão diferentes assim, mas um pouco semelhantes, sendo que essas semelhanças só seriam possíveis num contexto em que a palavra do outro fosse de fato ouvida e compusesse de algum modo (por relativização, modalização, discordância, concordância, assimilação etc.) uma possibilidade dialógica, de respeito à alteridade. E ainda a ideia da diversão, de alegria, de felicidade, resultante de uma interação que, embora não desconsidere a desigualdade socioeconômica dos interlocutores, reconhece uma *compreensão*, a possibilidade de um fazer em que a alegria seja dialogicamente triste e que a dificuldade de executar a tarefa seja, ao mesmo tempo, facilidade de fazê-la. Em síntese: a possibilidade de divertir-se com a diferença semelhante é a matéria mesma da imaginação, ou ainda, a imaginação é a possibilidade de se divertir (gozar, alegrar-se) no âmbito de diferenças em que alguns pontos se assemelham.

A contrapalavra de Mainarte ao vaqueiro Adino, para quem os imaginamentos de Uéua não passariam de *disparates* e *Imaginamento em nulo-vejo*, ou seja, imaginação sem fins racionais, que não tem os pés no chão, que não usa os olhos (“nulo-vejo”) como possibilidade de crer (“ver para crer”), redefine e predica de outro modo a imaginação: “Não senhor. É imaginamentos de sentimento” (ROSA, 2006, p. 103). À imaginação como causa da alegria de divergir respeitando as alteridades, Mainarte acrescenta os

---

<sup>4</sup> “Compreender” em sentido bakhtiniano, ou seja, oferecendo uma contrarresposta dialógica.

- | Os diálogos na construção de textos e discursos de “Cara-de-bronze”, de João Guimarães Rosa: dimensão poética e centros de valor

sentimentos, ou seja, imaginação subordinada aos sentimentos, imaginação como produto central do sentimento. A contrapalavra de Mainarte coloca em xeque o argumento da imaginação irracional formulada por Adino: agora, a imaginação vem dos sentimentos, se origina neles e o elemento racional será aquela alegria advinda de um entendimento que, embora desigual e diferente (pois enunciados de lugares sociais díspares), opera por alguns de seus pontos de contato. Os exemplos para essa imaginação do sentimento que não desconsidera o outro em uma dialogia complexa e alegre são metáforas de uma sensibilidade extremamente sutil:

[...] O que o senhor vê assim: de mansa mão. Toque de viola sem viola. Exemplo: um boi – o senhor não está enxergando o boi: escuta só o tanger do polaco dependurado no pescoço dele; - depois aquilo deu um silenciosim, dele, dele -: e o que é que o senhor vê? O que é que o senhor ouve? Dentro do coração do senhor tinha uma coisa lá dentro – dos enormes... (ROSA, 2006, p. 103).

Essa mão, que é mansa, que tange a viola prescindindo dela... O boi, que não é enxergado (resposta ao *ver para crer* de Adino), mas permite ouvir o tilintar do polaco e que, no silêncio de um átimo, não ouve mais, confundindo o sujeito que o ouvia, desaqueitando o seu coração... Ora, essas metáforas mostram que os ouvidos enxergam melhor que os olhos, pois pressupõem uma escuta, pressupõem o outro, a alteridade. A razão e os olhos, por outro lado, exigem causas, identificam-nas, dão etiquetas a elas (nomeiam-nas) e as empilham em classificações congeladas. O sentimento, a razão, a alegria e a escuta atenta advindos da compreensão marcam a complexidade de um mundo cujas relações (sobretudo linguísticas e discursivas) passam para muito além de uma razão cartesiana, instrumental e meramente comunicativa.

A *coisa enorme* do coração a que alude Mainarte conecta a subjetividade ao mundo: a sutileza de um sinal sonoro é metonímia de algo grande: o boi. Ele – o sinal – mostra que a subjetividade necessita do real, de seus objetos, de sua materialidade, para que possa se conectar a si mesma a partir do mundo. A última fala de José Uéua explica essa enormidade interior constitutivamente ligada ao real: “no coração cabem as nuvens, as estrelas, as pessoas que já morreram, a beleza da cara das mulheres... [...]”. E a constatação em forma surpreendente de pergunta que anula qualquer certeza: “A gente tem de ir é feito um burrinho que fareja as neblinas? [...]” (ROSA, 2006, p. 103): sugestão, dúvida, compartilhamento do sensível – e nunca certeza, constatação, finalização. Essa belíssima imagem de que cabem em nós, no nosso corpo, o cosmo, a terra, a memória dos mortos e da beleza viva é o corolário do contraponto àquela linguagem instrumental dos vaqueiros nos diálogos anteriores a esse composto pelo texto e pelos discursos considerados aqui.

Não se trata de propor, como tantos admiradores de Rosa e pesquisadores de sua obra fazem, que “Cara-de-Bronze” seria “poesia”, “metapoesia” ou “registro poético” ou “prosa poética” ou que haveria, sobretudo em Cara-de-Bronze, “uma procura da poesia”<sup>5</sup>. Essas categorias genéricas nada esclarecem e criam uma neblina em que mesmo o burrinho da imagem não conseguiria farejar coisa alguma... O que os discursos dos vaqueiros José Adino, Cícica, José Uéua e Mainarte inauguram é um ponto de passagem, de deslocamento para o relato do Grivo, para um único centro de valores que gira em torno do que poderíamos nomear de *poesia*.

Entretanto, de uma perspectiva filosófica materialista e da perspectiva cultural e discursiva bakhtiniana, essa complexa questão não pode ser resumida pela palavra “poesia” simplesmente porque, no âmbito de qualquer análise discursiva literária (não só a dialógica), não se pode chegar a alguma conclusão sobre coisa alguma se não houver um questionamento sobre essa coisa, se ela não for pensada em conexão com o objeto (no caso, estético) de onde provém, se a ela não forem relacionadas outras variáveis – valores, dimensão linguístico-discursiva, especificações culturais etc.

Sem dúvida, podemos considerar poéticos os discursos expressivos, analógicos, imagéticos e altamente sugestivos dos vaqueiros citados. Porém essa constatação, longe de ser um truísmo ou uma verdade inquestionável e naturalizada, traz-nos problemas sérios para reflexão. Em primeiro lugar, no texto de Rosa não encontramos apenas discursos poéticos. Há registros informais mais instrumentais propriamente ligados ao trabalho, à lida dos vaqueiros; há também o discurso do narrador materializado em variedade urbana, como é também o caso do personagem Moimeichêgo, além do registro informal-estético do Cantador, permeando praticamente toda a narrativa. Isso além de registros de muitas variedades desprestigiadas que conformam as falas dos vaqueiros, estando eles na lida ou, em momentos de descanso, conversando entre si.

Em segundo lugar, discursos poéticos não são apenas “discursos poéticos”, ou seja, registros capazes de nos silenciar maravilhados apenas como sequências sonoro-semânticas expressivas que valem *de per se*. Um discurso poético – desde que não seja mera experiência formalista estéril – será sempre um discurso complexo, não porque vai “à essência do ser” ou do humano no homem ou outras considerações metafísicas<sup>6</sup>, mas

---

5 Em hipótese alguma contestamos a dimensão poética confirmada por quase todos os ensaístas e articulistas de muitas esferas do conhecimento humano (não só a literária) que se dedicam ao estudo da obra multifacetada de João Guimarães Rosa. Apenas nos referimos a ela com as categorias de análise que nos couberam segundo nossa orientação teórica e epistemológica.

6 Seria insensatez deslegitimar os estudos dedicados à obra rosiana a partir de um viés filosófico, metafísico, mítico ou mesmo arquetípico. Exemplo extraordinário disso são os vinte e seis artigos e cinco capítulos de

- | Os diálogos na construção de textos e discursos de “Cara-de-bronze”, de João Guimarães Rosa: dimensão poética e centros de valor

porque é profundamente dialógico, ou seja, profundamente *alterado*, no sentido mesmo da alteridade. Porque se constitui a partir do outro e porque constitui o outro a partir de si.

Nos discursos do diálogo em análise do qual participam os vaqueiros Cícica, Adino, Mainarte e José Uéua – a partir de uma pergunta do forasteiro Moimeichêgo – os dois últimos retomam a palavra monológica dos dois primeiros e não a desprezam: antes, dialogam com ela, dialogando entre si também e colocando nesse diálogo outra voz, só que em forma complexa de silêncio – a voz de Segisberto Saturnino Jéia Velho, Filho, o patrão, o Cara-de-Bronze, o Velho. As enunciações de Mainarte e de José Uéua são complexas não porque sejam poéticas, mas porque profundamente dialógicas.

A imaginação, produto essencial dos sentimentos, como consequência da alegria, produto da compreensão de diferenças semelhantes, ou seja, da compreensão (e não cooptação) do outro, das alteridades, segundo José Uéua e Mainarte, é matéria mesma dessa complexidade. Há complexidade porque há essas considerações nos discursos dos vaqueiros. A complexidade não pode ser um signo que paire nas nuvens (assim como a poesia): há de rastreá-lo na neblina de sua materialidade. Sem medo de me contradizer, posso dizer que o estilo de Mainarte e José Uéua é poético porque complexo e não o contrário. A complexidade, de maneira geral, exige recursos linguístico-discursivos que extrapolam a palavra sem nuance, monológica, definitiva, cartesiana, fechada em si mesma, recursos que abracem uma racionalidade imaginativa e um materialismo sensível, construídos em interações intersubjetivas que têm como elemento nuclear a alteridade, a voz do outro, ou seja, interações integralmente dialógicas.

Os discursos do primeiro diálogo vagueiam: andam ou passeiam sem rumo certo, ao acaso, tateando a complexidade dos sujeitos envolvidos nas interações, suas contradições, seu inacabamento constitutivo. Negam os caminhos retos, a linguagem monológica, a palavra definitiva, preferindo os caminhos mais tortuosos, sinuosos e as paragens mais amplas e mais complexas da alteridade e relações dialógicas. Esse primeiro diálogo é, nessa narrativa repleta de nuances, o primeiro índice do deslocamento dos discursos, em movimento centrípeto, para o relato do Grivo, com a convergência dos diversos centros de valor em jogo para um único, identificado com o que podemos chamar, sem muito rigor, de “poesia”.

---

livros de Benedito Nunes dedicados à obra de João Guimarães Rosa dos quais destaco individualmente o estudo “O amor na obra de Guimarães Rosa”, presente no já clássico *O dorso do tigre* (1964). Também a título de exemplificação, como deixar de mencionar os muitos estudos críticos da ensaísta Suzi Frankl Sperber, além das inúmeras dissertações de mestrado e teses de doutorado que tiveram como tema alguma dimensão da obra rosiana, orientados por ela ao longo de sua carreira de professora e pesquisadora no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)? O que estamos dizendo e redizendo neste artigo é que nossa apreciação se filia à concepção dialógica do discurso (bakhtiniana) e os desdobramentos de nossas considerações obedecem naturalmente a essa filiação.

### Textos-enunciados nº 02 e nº 03. *A viagem do grivo: a convergência das vozes*

O relato do Grivo se constitui como o diálogo (ou conjunto de diálogos) mais complexo de “Cara-de-Bronze”. Começa com uma espécie de justificativa do narrador para a dificuldade da sua empreitada em relação aos vaqueiros: como relatar aos vaqueiros os acontecimentos, os acidentes geográficos, as notícias sobre os viventes com a mesma linguagem com a qual o teria feito ao Cara-de-Bronze? E sobre os conteúdos? Aqueles que seriam mais caros a Segisberto Jéia seriam repartidos com a vaqueirama? E as nuances etéreas, os fatos bizarros, a matéria ora clara ora opaca da memória e das percepções? E aquilo que pertenceria só a ele: *Não sei. Eu quero a viagem dessa viagem...* (ROSA, 2006, p. 143) e que não repartiria nem com o Cara-de-Bronze? Ora, a única coisa que sabemos daquele relato é que ele certamente teria sido feito em uma linguagem altamente simbólica e expressiva, pois essa parece ter sido a exigência primeira do padrão.

- (1) – Eu vos conto, por miúdo. Desde daqui saí, do Urubuquaquá, conforme o comum – em direitura. Andei os dias naturais. Fui. Vim-me encostando para um chapadão feio enorme. Lá ninguém mora lá – só em beira de marimbú – só criminoso. Desertão, com uma lepra de relva. Dez dias, nos altos: lá não tem buriti... Água, nem para se lavar o corpo de um defunto...
- (2) – Chapadão de Antônio Pereira?
- (3) Virou dessas travessias.
- (4) – Sempre nos Gerais?
- (5) – Por sempre. O Gerais tem fim?
- (6) Ao que são campinas e chapadas e chapadões e areiões e lindas veredas e esses escuros brejos marimbús – o mato cerrado na beira deles.
- (7) – Subi serra, o sol por cima. Terras tristes, caminho maus...
- (8) Mas beirou a catinga alta, caminhos de caatinga, semideiros. Sertão seco. No aperto da seca. Pedras e os bois que pastam na vala dos rios secos. Lagôas secas, como panos de presépio. Caatinga cheia de carrapatos. Lá é que mais esquenta. A caatinga da faveleira.
- (9) – Acompanhei um gado, de longe, para poder me achar...
- (10) Tornou esquerda, seus Gerais. Todo buriti é uma esperança. Achou os brejos, nos baixões.
- (11) – Na chapada, as motucas não esbarravam de me ferroar: minha cara e minhas mãos empolaram inchadas, dum vermelho só... [...]

A primeira enunciação obviamente é do Grivo: ele conta algo a mais de um interlocutor (*Eu vos conto*) e os verbos estão colocados no pretérito perfeito: *saí, fui, vim-me*. De acordo com essa estrutura verbal, podemos afirmar que as enunciações do

- | Os diálogos na construção de textos e discursos de “Cara-de-bronze”, de João Guimarães Rosa: dimensão poética e centros de valor

Grivo são as de números (1), (5), (7), (9) e (11). O travessão será o indicador de suas falas. Há, porém, enunciações que são marcadas por travessão e que não são do Grivo; elas correspondem às falas (2) e (4). Repare-se que à pergunta (2) não há uma resposta. A única resposta do Grivo é a de número (4) e, mesmo assim, ela traz, na sequência, uma pergunta (*O Gerais tem fim?*).

As ocorrências (7), (9) e (11) são enumerações dos lugares por onde ele passou e não respondem a nenhuma pergunta especificamente. O operador “mas” que inicia a enunciação (8) não é adversativo, pois não se contrapõe à enunciação (7) do Grivo, mas uma enumeração dos lugares por onde o Grivo andou (tendo, portanto, a mesma função que as enunciações (7), (9) e (11)). Essa voz que, além da enunciação (8), se faz presente nas de números (3), (6), (8) e (10), complementando as descrições que o Grivo faz de parte de sua viagem, não são do Grivo, pois não iniciadas por travessão.

De quem seria a voz que, introduzida por travessões, pergunta ao Grivo se ele passou pelo Chapadão de Antônio Pereira e indaga se ele foi ou não para além dos Gerais? E sobre a voz que se manifesta em quatro enunciações, completando as enumerações do Grivo sobre os lugares onde esteve? Não é possível atribuir as falas sem travessões como vozes dos vaqueiros, pois eles estavam ali para indagar do Grivo sobre a viagem e não para “ajudar” o Grivo a descrever lugares de uma viagem da qual não participaram. Por isso, as perguntas com travessões podem ser atribuídas a um vaqueiro (ou a dois deles) e as descrições complementares, ao narrador, chamado, por Santiago (2012, p. 53) de “fantasmagórico”.

A tese de Santiago de um narrador anômalo pode encontrar eco nas partes do diálogo em que o narrador se encontra com as respostas do Grivo sem a participação dos vaqueiros, em um arranjo de vozes bastante estranho e perturbador. Faremos algumas observações sobre isso depois da reprodução do texto n.º 03<sup>7</sup>, abaixo colocado.

- (1) “O Grivo alguma vez parou, duvidou. Que-maneira hesitou?  
- Tenho costume de tristeza: tristeza azul tarde, água assim. Tenho um medo de estar sem companheiro nenhum; não tenho medo desse mundo sendo triste tão grande...
- (2) Estava só. E as árvores?  
- As árvores são cabeças de vento...

---

7 O artifício da enumeração das enunciações dos participantes do diálogo se justifica para melhor localização das minhas considerações para os leitores.

- (3) Alguma saudade?  
- A saudade é braço-e-mão do coração, e que, certas horas, quer segurar demais em alguma pessoa ou coisa. Mas, não se deve-de...
- (4) Ele era bobo?  
- A vida é boba. Depois é ruim. Depois, cansa. Depois a vida não é de verdade... Sendo que é formosa!
- (5) Não podia desistir?  
- Ah, que não podia voltar pra trás, que não tem como. Por causa que quando o velho manda, ordena. Por causa que o Velho começa sempre é fazendo com a gente sociedade..."

Nos diálogos realizados entre os vaqueiros, de maneira geral, suas falas aparecem graficamente introduzidas por travessão ou pela identificação do vaqueiro ("O vaqueiro José Uéua", "O vaqueiro Tadeu" etc.). Na narração do Grivo, temos as contrapalavras e perguntas dos vaqueiros, devidamente introduzidas por travessão, mas encontramos perguntas e indagações que, aparentemente, parecem vir de lugar nenhum. Segundo Santiago (2012, p. 53), essas perguntas, feitas por esse narrador "fantasmagórico", são respondidas pelo Grivo como se ele as intuísse, como se as adivinhasse. Vamos às perguntas do narrador anômalo e as respostas do Grivo: a segunda pergunta (*Estava só. E as árvores?*) bem como a terceira (*Alguma saudade?*) e a quinta (*Não podia desistir?*) colocam o Grivo como interlocutor, embora a segunda e a quinta possam ter como sujeito gramatical uma terceira pessoa: *ele*.

A terceira pergunta poderia pressupor a forma verbal *tinha* e, com isso, também a possibilidade do sujeito oculto *ele*, tudo isso trazendo uma forte perturbação ao (suposto) diálogo entre o narrador anômalo e o Grivo. Além disso, a quarta pergunta (*Ele era bobo?*) e a primeira (*O Grivo alguma vez parou, duvidou. Que-maneira hesitou?*) colocam o Grivo claramente como a terceira pessoa do discurso, acentuando ainda mais aquela perturbação e descaracterizando a possibilidade de diálogo.

As respostas são todas do Grivo (sua inserção nos diálogos são todas marcadas com travessão) em discurso direto, mas a última poderia ser interpretada como discurso indireto livre, ou seja, um discurso marcado por forte presença de alteridade (discurso do narrador e/ou do Grivo). A quarta pergunta (*Ele era bobo?*) mostra uma avaliação/valoração forte desse estranho narrador que, além de não ter sido dirigida ao Grivo, pode ser interpretada como uma manifestação da construção arquitetônica da narrativa: como uma interferência de um centro de valor – o do autor-criador – que vai, aos poucos, se materializando e se impondo à narrativa à medida que os diálogos entre os vaqueiros vão convergindo para o relato do Grivo.

- | Os diálogos na construção de textos e discursos de “Cara-de-bronze”, de João Guimarães Rosa: dimensão poética e centros de valor

É evidente que esse narrador anômalo está se referindo ao Grivo, fazendo uma crítica racionalista à linguagem expressiva e simbólica dele, mas ele não faria isso se referindo ao seu interlocutor em terceira pessoa, o que reforça a ideia de que o Grivo “intui” ou “adivinha” como se uma voz etérea soprasse nos seus ouvidos as perguntas para lhes oferecer, em seguida, uma contrapalavra. Santiago explica estruturalmente esse narrador anômalo através de algumas analogias que faz entre os “influxos modernizantes” e a cultura erudita/letrada e entre “os fundamentos do sistema latifundiário” e a(s) cultura(s) popular(es) e também seus polos opostos – sistema latifundiário/influxos modernizantes e cultura erudita/letrada e cultura(s) popular(es) presentes em “Cara-de-Bronze”, evidenciando, através da estrutura formal de “Cara-de-Bronze”, uma crise da representação. Para ele, “Guimarães Rosa transformou o caráter problemático do nosso processo de modernização num princípio estrutural levado às últimas consequências em ‘Cara-de-Bronze’” (SANTIAGO, 2012, p. 57). A tese de Santiago está fundamentada em perspectiva materialista, não deixando de lado, como boa parte dos intérpretes e estudiosos de Rosa fazem, a dimensão histórico-social da obra.

Sem dúvida, as incursões formais na estrutura do texto como a definição, por parte do autor, de ladainha para o diálogo descritivo dos vaqueiros sobre os aspectos físicos do “Cara-de-Bronze” (ROSA, 2006, p. 103-106) ou ainda a roteirização cinematográfica com nomenclatura técnica – GPG (Grande Plano Geral), P.A (Plano Americano) e P.E.M (Plano de Enquadramento Médio) da preparação para a lida dos vaqueiros com o gado (ROSA, p. 108-112) trazem a cultura letrada para a obra, no caso do roteiro e também a cultura popular, no caso da ladainha, corroborando a sua tese do convívio paradoxal entre o moderno e o arcaico (razão maior para a suposta “crise de representação” instaurada pelo autor-criador) em “Cara-de-Bronze”.

No entanto, gostaria de colocar a questão num campo mais dialógico, bakhtiniano, por assim dizer. Trazê-la para interior do próprio objeto estético criado por João Guimarães Rosa. Minha intenção é a de relativizar a tese de Santiago com algumas inquietações. Essa anomalia do narrador, a meu ver, faz parte da arquitetura mesma dessa narrativa paradigmática que leva às últimas consequências seus limites formais, sejam eles linguísticos, discursivos ou ligados à ordem da representação<sup>8</sup>.

Esse narrador é peça de uma engrenagem poderosa que faz com que os diálogos e os discursos dos vaqueiros, a princípio, com seus próprios centros de valor, sofram um

---

<sup>8</sup> Não estou aqui me opondo à tese de Santiago, elaborada com fundamentação sólida no campo da sociologia e da história. Embora provindas de lugares epistemológicos distintos, não há discordância, mas complementaridade entre a minha tese e a dele.

deslocamento e uma convergência para o relato do Grivo, ou seja, para um único centro de valor identificado com o que (já chamei a atenção para isso) podemos chamar de “poesia” ou, segundo alguns estudos sobre o Cara-de-Bronze, “uma procura da poesia”. Vejamos: a homologia é flagrante. O leitor/interlocutor, aos poucos, através de um discurso que, embora relativizado por registros linguísticos outros, vê adensar-se o estilo poético da linguagem da narrativa, é levado até a poesia, assim como o Grivo saiu à procura da poesia.

Assim, baseado nestas observações, posso afirmar que esse narrador é de fato anômalo não em relação a uma crise de representação do texto literário, mas sim em relação à arquitetônica deste objeto estético. Para além de uma crise de representação (perfeitamente possível nas formas modernas e contemporâneas das narrativas), o que interessa a Bakhtin é a irredutibilidade do objeto estético a explicações e exegeses que não venham do próprio objeto estético, que venham de fora para dentro, como alguns procedimentos analíticos do marxismo ortodoxo. Por outro lado, não são todas as considerações de dentro para fora que mostram o objeto estético em sua inteireza, como, por exemplo, as considerações, no início do século XX, do formalismo russo a respeito da literatura e da poesia.

Não podemos nos esquecer de que aquela irredutibilidade do objeto estético é porosa, é permeável às dimensões éticas (o ato ético) e cognitivas (o conhecimento) da vida concreta, aos seus valores e contradições. Partindo, portanto, do meu ponto de vista, aquela voz ouvida por Santiago (2012) pode ser mais de uma voz (em sentido fortemente dialógico): ecoam neste estranho discurso, aparentemente exclusivo do narrador, a voz de um narrador, a voz do autor-criador e também a do Cara-de-Bronze, se entendermos a voz desse último como potencialidade. Todas devidamente singulares e, ao mesmo tempo, constituindo-se em uma única voz.

O que explica isso é a estrutura arquitetônica do texto de Guimarães Rosa, trabalhada, como já afirmamos, para o deslocamento e a convergência de diversos centros de valor para um único. O autor-criador, que soube distribuir os centros de valor entre os seus personagens vaqueiros, teve que reduzi-los a um único centro de valor; aquilo que era no início heterodiscurso se vê transformado gradativamente em uma narrativa monológica. Por sua vez, o narrador está colado ao autor-criador, fazendo de uma exotopia inicial plena, o colocar-se de fora que permite ao autor-criador criar seus personagens respeitando-se as alteridades, uma exotopia exígua, quase agônica, com a apologia idealista e metafísica do discurso poético.

O Cara-de-Bronze, outra voz situada na mesma frequência da do narrador, merece uma consideração à parte. Esse estranho personagem, que poucos vaqueiros conhecem

- | Os diálogos na construção de textos e discursos de “Cara-de-bronze”, de João Guimarães Rosa: dimensão poética e centros de valor

e que, no final da vida, quis a ressignificação de sua memória através de enumerações poéticas do lugar onde viveu a infância e a juventude; esse personagem misterioso de quem se fala com espanto, medo e perplexidade, foi aquele que, se não pediu para o Grivo trazer-lhe poesia, exigiu dele (ou descobriu nele) um discurso altamente sugestivo, simbólico, nuançado e expressivo, numa expressão: um discurso em estilo poético. Daí sua voz emanar também das enunciações do narrador. É a essa trindade, enfim, que é delegada a responsabilidade do deslocamento e convergência dos discursos que levam a narrativa para um único centro de valor.

O relato do Grivo é de segunda mão: ele, antes de ser dito para os vaqueiros, foi dito ao Cara-de-Bronze. Intuímos (pois não há registro explícito na narrativa desse diálogo entre o Grivo e Segisberto Jéia) que o relato ao Cara-de-Bronze correspondeu à necessidade do patrão de ouvi-lo de maneira poética. No entanto, diante dos vaqueiros, o Grivo não pode fazer uma paráfrase empobrecida do relato original feito ao patrão; ele não pode banalizar algo que, não negando o estilo poético de muitas das falas dos vaqueiros, está na esfera do mistério, do inefável, na esfera da poesia, agora, sim, considerada de um ponto de vista filosófico idealista.

Muitos dos estudiosos que escreveram sobre “Cara-de-Bronze” defendem a tese de que a novela de Rosa seria metapoesia ou que ela poderia ser resumida a uma “busca da poesia” (CINTRA, 1995; HILL, 2009, entre outros). Ao contrário, para mim não se trata de metapoesia e o Grivo não foi “em busca da poesia” e muito menos a trouxe para o Cara-de-Bronze. Não há metapoesia em “Cara-de-Bronze” porque para afirmar-se isso, dever-se-ia ter a integralidade de seus discursos em estilo poético, o que, como já vimos, não há. O que há é um diálogo de linguagens que envolvem registros poéticos e não-poéticos, dialetos sociais e variedades não prestigiadas da língua. Em segundo lugar, esses discursos, mesmo quando expressos em estilo poético, não têm como tema a poesia, mas a viagem do Grivo. Por isso, não podem ser considerados metapoesia.

A única possibilidade de entendimento da novela de Rosa como poesia ou metapoesia seria a consideração do texto todo como uma grande metáfora, o que, de minha perspectiva, faria subsumir os discursos dos vaqueiros (e sua relação com a alteridade), a problemática do narrador e a exotopia e até o centro nevrálgico do texto de Rosa, a viagem do Grivo e o deslocamento e convergência dos centros de valor para um único centro de valor, ou seja, as variáveis mais interessantes para uma leitura dialógica de “Cara-de-Bronze”. Deixando de lado essas variáveis, bastaria ao articulista apenas enumerar as passagens mais “poéticas” da narrativa como argumentos para sua tese.

Mas o Grivo não foi em busca de poesia, pois, embora não saibamos exatamente o que o Cara-de-Bronze pediu a ele, com certeza ele não pediu ao sensível sertanejo que lhe trouxesse poesia. É lógico que o escolhido para a viagem foi o Grivo justamente por causa de sua linguagem poética, mas isso não autoriza ninguém a acreditar que o patrão teria pedido como presente de viagem a “poesia”. Minha certeza tem como base a história de Segisberto Saturnino Jéia Velho, Filho, contada em algumas passagens da novela. Tadeu se refere a ele, quando chegou à região, como “endividado de ambição, endoidecido de querer ir arriba [...]” e que

Arcou, respirou muito, mordeu no couro-crú, arrancou pedaços do chão com seus braços. Mas, primeiro, Deus deixou, e remarcou para ele toda sorte de ganho e acrescentes de dinheiro. Do jeito não teve tarde em fazer cabeça e vir a estado. Tinha de ser dono. Vocês sabem, sabem, sabem: ele era assim. (ROSA, 2006, p. 101).

O mesmo Tadeu lembra, em outra passagem, que o Cara-de-Bronze teve que fugir para lá, pois acreditava que tivesse matado o pai com um tiro, o que, muitos anos mais tarde, foi desmentido: o pai tinha caído, pois estava bêbado e não porque Segisberto o teria alvejado.

O narrador nos conta que, na ocasião em que o Velho conduziu o Grivo, Mainarte e José Uéua às imediações, “mandava-os por perto, a ver, ouvir e saber [...]. Até o cheiro de plantas e terras se espiritava. [...]” e por que Segisberto queria tudo isso? “Tirar a cabeça, nem que seja por uns momentos: tirar a cabeça, para fora do dôido rojão das coisas proveitosas [...]” é a resposta do narrador (ROSA, 2006, p. 122). Além disso, o mesmo narrador nos explica que “o Velho fez o Urubuquaquá, amontoou riquezas. Mas o que fazia, era para se esquecer de si, por desimaginar [...]” (ROSA, 2006, p. 115) e conclui dizendo que “o Cara-de-Bronze tinha uma gota-d’água dentro do seu coração. Achou que tinha. Pensou. Quis. Mas isso são coisas deduzidas, ou adivinhadas, que ele não cedeu confiança a ninguém” (ROSA, 2006, p. 116).

Apesar do despiste das coisas deduzidas, pois Segisberto não teria dito isso a ninguém, o que tem a evidente função de manter o mistério intocável dos diálogos privados no quarto entre o patrão e os três vaqueiros, há indicações fortes de que o Cara-de-Bronze, no crepúsculo de sua vida, teve necessidade de algo novo, algo que escapasse de seu poder, de seu dinheiro, dos bens acumulados *para se esquecer de si, por desimaginar*. E a possibilidade por excelência para isso era ouvir de outra maneira, através de outro tipo de linguagem, mais expressiva e sugestiva, menos direta e mais alusiva e, por isso mesmo, encantatória. Em uma palavra: poética. Como quem escutasse em outra língua sobre as coisas que nos são familiares. Consequências da “gota d’água dentro do seu coração?”.

- | Os diálogos na construção de textos e discursos de “Cara-de-bronze”, de João Guimarães Rosa: dimensão poética e centros de valor

Corro o risco de ser entendido como “mais realista que o rei”, pois Guimarães Rosa, em mais de uma ocasião, afirmou que “Cara-de-Bronze” tratava da “procura da poesia”. Isso está explicitamente em uma das cartas que trocou com seu tradutor do italiano, Edoardo Bizzarri. Diz-nos Rosa: “Assim como ‘Uma Estória de Amor’ tratava de estórias (ficção) e ‘O Recado do Morro’ trata de uma canção a fazer-se, ‘Cara-de-Bronze’ se refere à POESIA” [...]. A conclusão: “O Cara-de-Bronze, pois, mandou o Grivo... buscar poesia. Que tal?” (1981, p. 60). No entanto, Paulo Rónai é também citado na mesma carta em um resumo que faz da novela, afirmando que os elementos em enumeração que o Grivo traz “permitem reconstruir para seu próprio uso a realidade íntima do passado, uma visão poética de seu universo [...]” (1981, p. 59-60).

Ou seja, para o estudioso húngaro-brasileiro, o Grivo trouxe para o Cara-de-Bronze elementos para que Segisberto Saturnino reconstruísse sua memória antes de morrer, hipótese que se coaduna bem mais com a minha. Acredito, portanto, que a reconstrução da memória seja o motivo para que o Velho enviasse o Grivo para seus rincões amados, reconstrução que deveria ser narrada em registro poético.

### **(Possível) conclusão**

Meu trabalho partiu da percepção de que os diálogos, em “Cara-de-Bronze”, são elementos fundamentais na gênese dos textos e dos discursos nas interações verbais entre os vaqueiros, o narrador (algumas vezes, “anômalo”), os personagens forasteiros e o cantador que acompanha, com suas trovas, cada um dos textos e discursos que lhes dão forma. A partir daí, delimitarei três textos-enunciados para uma reflexão que considerou como objetos privilegiados as relações dialógicas desses discursos e a dimensão poética da narrativa.

Esse discernimento adveio de duas constatações que fiz com minha leitura do texto: uma primeira, que se deu a partir de um dado central de sua arquitetônica: o deslocamento paulatino de seus textos, discursos e centros de valor para um único centro de valor, expresso por uma dimensão discursiva mais sugestiva, simbólica, expressiva, metafórica e nuançada, que culmina com o relato que faz o vaqueiro Grivo de sua viagem aos colegas vaqueiros. A segunda constatação me veio de parte da fortuna crítica de “Cara-de-Bronze”: a percepção, por parte de pesquisadores e críticos, de que a novela de Rosa tem uma relação bastante forte com o que se chamou de “poesia”, “discurso poético”, “procura da poesia”, “dimensão poética”, “metapoesia”, entre outras denominações.

Quis, então, a partir dessas constatações, propor uma discussão mais nuançada da dimensão poética do texto de Rosa, esforçando-me por não perder as relações dialógicas

de textos e contextos e por fazer do fenômeno poético, sua linguagem, ressonâncias, estrutura e valores, algo terreno, palpável, material, inserido na linguagem de homens e mulheres em determinada cultura e sociedade e determinado momento histórico. Tentativa de resgate da poesia das nuvens em que sempre foi colocada seja pelo senso comum, seja por uma apreciação idealista de estudiosos, que a colocam como algo inalcançável, sublime, superior; portanto, elitista.

Quando o vaqueiro Maçapira coloca mais lenha na fogueira e assopra, alumando, com as chamas, as caras dos vaqueiros, agora vermelhas (ROSA, 2016), começa a finalização e o ápice do relato do Grivo. A resposta do Grivo à pergunta de Cicica sobre o que teria trazido da viagem – *Ninguém não enxerga um palmo atrás do seu nariz...* – só reforça a guinada da estória para o campo do entendimento poético: o que estaria atrás dos narizes? O interior do homem? O hemisfério direito do cérebro, responsável pela intuição, pela sensibilidade, pelo “terceiro” sentido? A própria poesia?

A poética do relato, neste momento, torna-se mais densa: O Grivo lembra uma pergunta do Velho: “Como é rede de moça – que moça nôiva recebe, quando se casa?”, respondida por ele da seguinte maneira: “É uma rede grande, branca, com varandas de labirinto...” e completada por Mainarte: “Jogou a rede que não tem fios”. O Grivo retoma: “Eu quero a viagem dessa viagem...”.

O que está sendo sugerido aqui através das forças que operam a transformação de centros de valor diversos em um único centro de valor, que gira em torno da poesia, é que só o discurso encantatório da poesia pode reunir os contrários, pacificar as vontades, expandir o mundo humano para além dos seus limites e resolver os conflitos.

Não é por acaso que a necessidade de relatos poéticos parte, contraditoriamente, de um homem rude, voltado ao poder e de todo avesso à sensibilidade e – em uma palavra – à própria poesia. Volta-se, portanto, à palavra primeira, à palavra primeva, ancestral. Volta-se à ideia de que, ao contrário do que nos diz a filosofia na história moderna do Ocidente, foi a poesia que criou a linguagem e não o contrário.

Para Bakhtin, o autor-criador é o princípio organizador da obra de arte. Essa é sua responsabilidade, sua responsabilidade no ato ético da criação. Mas, também segundo Bakhtin, cabe aos estudiosos de uma determinada obra, complementá-la e ampliá-la com seus comentários críticos, enlaçando-a assim a uma rede dialógica de muitas outras vozes, que só a enriquecem no passar dos anos no “grande tempo”. Essa, a minha responsabilidade. A nossa.

- | Os diálogos na construção de textos e discursos de “Cara-de-bronze”, de João Guimarães Rosa: dimensão poética e centros de valor

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. *In*: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: editora 34, 2016. p. 71-107.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética** (a teoria do romance). Tradução Aurora Fornoni Bernardino *et al.* São Paulo: Hucitec/Editora da UNESP, 1993.
- BRAIT, B. Perspectiva dialógica. *In*: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-29.
- CINTRA, E. C. A viagem de Moimeichêgo – Um estudo da metapoesia em Cara-de-Bronze. **Itinerários**, n. 8, p. 67-76, 1995.
- FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**. As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2017.
- HILL, A. G. Cara-de-Bronze. **Navegações**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 91-94, jul./dez. 2009.
- HOLANDA, S. A crítica de Guimarães Rosa. **Revista Cult** (blog UOL). Disponível em: [revistacult.uol.com.br/home/critica-de-guimarães-rosa](http://revistacult.uol.com.br/home/critica-de-guimarães-rosa). Acesso em: 02 out. 2020.
- NUNES, B. O amor na obra de Guimarães Rosa. *In*: COUTINHO, E. F. **Guimarães Rosa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p. 144-169.
- ROSA, J. G. Cara-de-Bronze. *In*: ROSA, J. G. **No Urubuquaquá, no Pinhém**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. p. 89-144.
- ROSA, J. G. **Correspondência com seu tradutor italiano Edoardo Bizzarri**. São Paulo: T.A Queiroz, Editor, 1981.
- SANTIAGO, E. Como burro no arenoso. As contradições da forma em “Cara-de-Bronze” de Guimarães Rosa. **Revista Magma**, São Paulo, n. 10, p. 50-57, 2012.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: GOMES, MARQUES, José Geraldo. Os diálogos na construção de textos e discursos de “Cara-de-bronze”, de João Guimarães rosa: dimensão poética e centros de valor. **Revista do GEL**, v. 17, n. 3, p. 143-163, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i3.2866>

Submetido em: 26/07/2020 | Aceito em: 22/10/2020.

---

# CREADOR Y CRIATURA: PERCEPCIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL SOBRE LA PRODUCCIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO

*CREATOR AND CREATURE: SPANISH TEACHERS'  
PERCEPTIONS ABOUT THE PRODUCTION OF TEACHING  
MATERIAL*

Ana Karla Pereira de MIRANDA<sup>1</sup>

Álvaro José dos Santos GOMES<sup>2</sup>

Daniela Sayuri Kawamoto KANASHIRO<sup>3</sup>

**Resumen:** Nuestro estudio forma parte del proyecto de investigación acerca de la formación de profesores de español del *Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Educação* (Geple), de la *Universidade Federal de Mato Grosso do Sul* (UFMS). En este trabajo, discutimos la percepción de tres alumnas del curso de Letras acerca de sus experiencias como productoras de materiales didácticos para cursos modulares con fines académicos, vinculados al *Programa Idiomas sem Fronteiras* (IsF). Fundamentamos nuestros análisis en Leffa (2007), Vetromille-Castro (2011), Paiva (2011) y Morin (2016), cuando discutimos la educación lingüística, los Sistemas Adaptativos Complejos (SAC) y la producción de materiales didácticos. Los aspectos metodológicos llevados a cabo en la selección y análisis de los datos están basados en la investigación cualitativa, mediante aplicación de cuestionario semiestructurado (DUARTE, 2004; GIL, 2010). Los análisis se organizan en seis bloques: (i) acerca de las informantes; (ii) análisis del contexto; (iii) desarrollo del material; (iv) implementación del material; (v) evaluación del material; (vi) formación docente. Por fin, consideramos que la experiencia de elaboración de material didáctico, bajo la orientación del coordinador pedagógico, fue significativa para la formación de las profesoras, pues les permitió nuevos aprendizajes y la vivencia del protagonismo docente.

**Palabras clave:** Formación docente. Idiomas sem Fronteiras. Español como Lengua Extranjera. Sistemas Adaptativos Complejos.

**Abstract:** Our study is part of the project about Spanish teacher education related to the Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Educação (Geple), from Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). In this paper, we discuss the perception of three Portuguese and Spanish Education students about their experiences as teaching material producers for modular courses with academic purposes, bound to Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). Our analysis is founded in Leffa (2007), Vetromille-Castro (2011), Paiva (2011), Morin (2016), regarding linguistic education, complex adaptive system and the elaboration of teaching materials. The methodological procedures employed for data selection and analysis are based on the principles of qualitative research, by applying a semi-structured questionnaire. The analysis is organized in six blocks: (i) about the informants; (ii) context analysis; (iii) material development; (iv) material implementation; (v) material evaluation; (vi) teacher education. At last, we consider that the experience of elaborating teaching materials, under the guidance of the pedagogical coordinator, was relevant for the education of the teachers, as it fostered new learnings and the practice of teacher protagonism.

**Keywords:** Teacher education. Language without borders. Spanish as a Foreign Language. Complex adaptive system.

---

1 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil; [ana.miranda@ufms.br](mailto:ana.miranda@ufms.br); <https://orcid.org/0000-0002-2151-0021>

2 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil; [alvaro.brt@gmail.com](mailto:alvaro.brt@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-9123-7729>

3 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil; [daniela.ead.ufms@gmail.com](mailto:daniela.ead.ufms@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0001-5017-1420>

- | Creador y criatura: percepción de profesores de español sobre la producción de material didáctico

## Introducción

El presente estudio objetiva discutir la percepción de tres profesoras de lengua española, aún en formación, acerca de sus experiencias en la elaboración de materiales didácticos con fines específicos. Durante el grado, los estudiantes del curso de Letras de la *Universidade Federal de Mato Grosso do Sul* (UFMS), campus de Campo Grande, tenían, entre las varias oportunidades académicas, la de actuar como profesores en los cursos presenciales de lenguas del *Programa Idiomas sem Fronteiras* (IsF), bajo la orientación de un docente de la institución. Para eso, se seleccionaban alumnos que se presentaban a convocatorias divulgadas durante el año, conforme las plazas disponibles.

El programa brasileño IsF, del Ministerio de Educación (MEC), se constituyó por medio de la ordenanza nº 1.466, de 18 de diciembre de 2012 (BRASIL, 2012), inicialmente con el nombre de *Inglês sem Fronteiras*. Tenía, entre otros objetivos, el de desarrollar acciones para la internacionalización de la enseñanza superior a través de la consolidación de una política lingüística de las instituciones acreditadas y de la formación de profesores de lenguas extranjeras.

La internacionalización “[...] en nivel nacional, sectorial e institucional se define como el proceso en lo cual se integra una dimensión internacional, intercultural o global en los propósitos, funciones y oferta de educación en nivel superior”<sup>4</sup> (KNIGHT, 2003, p. 2<sup>5</sup> apud COURA; COURA, 2017, p. 3). Es decir, la internacionalización es una integración de enseñanza, investigación y servicios, cuya necesidad es resultante de una sociedad globalizada (AMORIM; FINARDI, 2017).

Conforme mencionamos, el IsF debería contribuir para ese proceso de internacionalización. El programa estaba organizado por Núcleos de Lenguas (NL) en diferentes universidades públicas. Cada NL debía planificar y desarrollar la oferta de cursos modulares con fines académicos. Los alumnos de los cursos de formación de profesores de idiomas elaboraban materiales didácticos e impartían clases, según mencionamos, bajo la orientación de un coordinador pedagógico que debía ser un docente de la institución. También se ofertaban cursos en línea de inglés, alemán e italiano, además de los cursos presenciales de esos idiomas y de otros como español, francés, japonés y de portugués para extranjeros. Los NL eran igualmente responsables de la aplicación de

---

4 Todas las traducciones son versiones libres nuestras. En el original: “[...] em nível nacional, setorial e institucional é definida como o processo no qual se integra uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções e oferta de educação pós secundária”.

5 KNIGHT, J. Updating the definition of internationalization. **Internacional Higher Education**, Fall, n. 33, 2003.

pruebas de competencia y examen de nivel. Es importante evidenciar que, en 2020, el Programa IsF se desvinculó del MEC y, desde entonces, está relacionado con la *Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior* (Andifes), identificado ahora como Red Andifes IsF. Cabe igualmente mencionar que a causa de la necesidad del aislamiento físico determinado por la pandemia de Covid-19, en 2020, la forma de oferta de cursos sufrió cambios.

En la UFMS, las actividades del IsF empezaron en 2013 con la aplicación de exámenes de dominio, el *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL). En 2014, iniciaron los cursos presenciales de inglés y, a finales de 2017, el de español y el de portugués para extranjeros. También se desarrollaron cursos de francés de 2016 a 2018, cuando la institución tenía un lector de la Embajada de Francia. Desde 2020, la UFMS no forma parte de la Red Andifes IsF.

Nuestro foco, en esta investigación, es la formación docente en lo que se refiere a la experiencia en producción de material didáctico con fines académicos. Para eso, fundamentamos el estudio en las contribuciones teóricas de Vetromille-Castro (2011), Paiva (2011), Morin (2016) y Souza (2019) respecto a la formación de profesores, el lenguaje como un sistema complejo y métodos de enseñanza bajo estas perspectivas; y de Eres Fernández (2000) y Leffa (2007) acerca de la producción de materiales didácticos para la enseñanza de lengua extranjera. A continuación, analizamos la percepción de tres estudiantes del curso que impartieron clases en el Programa IsF. Concluimos el estudio en las consideraciones finales, cuando evidenciamos que la experiencia fue significativa en lo que se refiere a la formación de las estudiantes en cuanto profesoras de español, sobre todo debido a la oportunidad que tuvieron de vivenciar el protagonismo docente en su propia práctica.

## **Marco teórico**

La formación académica se constituye por un conjunto de procedimientos que involucra varias etapas. Como un sistema complejo, compuesto de muchos elementos que se relacionan y se ajustan, la formación académica no siempre es resultado del todo formativo, las partes no representan el todo y el todo no puede ser representado por la suma de las partes (MORIN, 2016). En ese contexto, disyuntivo y complejo, el reto que se plantea es de ¿cómo la formación inicial docente es posible y viable considerando la multiplicidad de elementos que componen dicho sistema? O aún, ¿cómo planificar un curso de formación inicial docente frente a la complejidad de elementos que se interrelacionan? El eje de esas cuestiones se relaciona con la forma que el alumnado y el

- | Creador y criatura: percepción de profesores de español sobre la producción de material didáctico

profesorado aprenden y enseñan a la vez (FREIRE, 1996)<sup>6</sup>, así como su percepción sobre lengua y cultura (SOUZA, 2019). En este apartado, proponemos una discusión reflexiva acerca de esas inquietudes que se nos presentan a diario en los múltiples contextos de la formación inicial docente: el desafío de aprender y de enseñar lenguas.

Es corriente en los cursos de formación docente de las universidades, en sus componentes curriculares, asignaturas que buscan, por medio de métodos y enfoques específicos, proponer una reflexión acerca del proceso de aprendizaje del alumno, o sea, de qué modo él aprende y cómo lo hace. Una u otra vez, en los cursos de grado, los profesores formadores intentan llevar a cabo en sus clases una aproximación entre el método de enseñanza y el aula, relacionándolo al estudiante, profesor y al contenido, como si fuera posible reproducir artificialmente un sistema tan heterogéneo como es el espacio escolar, que es dinámico, abierto y extremadamente complejo en lo que se refiere a las relaciones interpersonales. Dicha cercanía, es una de las muchas estrategias para que los futuros profesores tengan experiencias en el campo práctico de la docencia asimilando las teorías de aprendizaje antes de las pasantías, asignaturas obligatorias en los cursos de formación de profesores. Queda claro, sin embargo, a lo largo de las investigaciones científicas en el área de la Pedagogía, que no hay única fórmula o un manual de instrucciones para lograr éxito en el proceso de aprendizaje (GATTI, 2010).

Los procesos de enseñanza y aprendizaje durante un largo período, y basados en teorías educativas, concibieron el aula como un espacio privilegiado para la concretización de conocimientos. El espacio interactivo, destinado a tal efecto, se presenta en el imaginario de profesores, alumnos y comunidad escolar, como un lugar caótico y, en gran medida, complejo. La indisciplina, la vida palpitante de los alumnos, la maraña de acciones intermitentes, la dificultad de asimilar los contenidos, entre una miríada de otros factores, corroboran para la visión de que el aula sea un *caos* o algo *complejo* (VETROMILLE-CASTRO, 2011). Esa visión del aula, aunque los términos utilizados no dialoguen directamente con conceptos científicos, no es del todo errónea, sin embargo, está bastante alejada de los principios del caos y de la complejidad.

En el campo de la Lingüística Aplicada (LA), bajo el diálogo y la perspectiva de los Sistemas Adaptativos Complejos (SAC), sabemos que la adquisición de una segunda lengua, por ejemplo, no ocurre de una misma forma o siguiendo un patrón didáctico o metodológico, lo que conlleva a pensar el modo por lo cual concebimos la propia lengua

---

<sup>6</sup> Para Freire (1996), el profesor aprende al enseñar y el alumno enseña al aprender. Así que se comprende que enseñar no es una transferencia de contenidos como si solo el docente conociera todo y otros nada supieran.

y el proceso de aprendizaje (LARSEN-FREEMAN, 1997). Durante muchos años y por mucho tiempo, hemos visto que la enseñanza de lenguas tradicionalmente está basada en distintos métodos y enfoques, sea el audiolingual, directo, traducción, entre tantos otros; la reproducción de los métodos implica pensar que todos los alumnos aprenden de la misma forma o al mismo tiempo. En los presupuestos teóricos de los SAC, lo cual representa un giro epistemológico en el campo científico (MORIN, 2016), el aula, el propio lenguaje y todos los fenómenos de aprendizaje se relacionan al principio del *caos* y de la *complejidad*<sup>7</sup>. Para Vetromille-Castro (2011, p 118, nuestra traducción<sup>8</sup>),

Los estudiantes utilizan una variedad de recursos, como diccionarios, lectura de libros, música y películas y, en un entorno de aprendizaje virtual, consultan los foros, comentan los portafolios, leen textos en línea, con frecuencia y secuencias aleatorias. No hay forma de predecir que, siguiendo los pasos X, Y, Z, el alumno aprenderá. El aprendizaje, en general, no sigue un orden, una secuencia de pasos preestablecidos y que se encaja en todo y cualquier sistema educativo.

En la misma línea, según Paiva (2011), se puede predecir mínimamente que, en contextos formales de aprendizaje, ya sea en la modalidad presencial ya sea a distancia, los estudiantes serán capaces de memorizar reglas y vocabulario, sin embargo, no podemos predecir si todos adquirirán el idioma, es decir, si ellos van a empeñarse en prácticas sociales de lenguaje mediadas por la lengua extranjera. Si bien no podemos predecir el conocimiento de la lengua meta que un alumno adquirirá durante su vida, podemos predecir que, en promedio, será más competente si tiene la oportunidad de usar la lengua en contextos auténticos. Así que la adquisición no es predecible y varía según la naturaleza de las interacciones entre todos los elementos del sistema de adquisición del aprendiz.

---

7 La teoría del caos es un campo de estudio en matemáticas, con aplicaciones en varias disciplinas, incluyendo la Física, la Ingeniería, la Economía, la Biología y la Filosofía. La teoría del caos se ocupa de sistemas complejos y dinámicos estrictamente deterministas, pero que presentan un fenómeno fundamental de inestabilidad llamado sensibilidad a las condiciones iniciales que, al modular una propiedad de recurrencia adicional, los hace impredecibles en la práctica a largo plazo. (MORIN, 2015)

8 En el original: “Os alunos lançam mão de recursos variados, como dicionários, leitura de livros, músicas e filmes, e, em ambiente virtual de aprendizagem, consultam aos fóruns, comentários em portfólios, leitura de textos *on-line*, com frequência e sequências aleatórias. Não há como prever que, seguindo os passos X, Y, Z, o aluno aprenderá. A aprendizagem, de um modo geral, não acompanha uma ordem, uma sequência de passos pré-estabelecidos e que se encaixa em todo e qualquer sistema educacional.”

- | Creador y criatura: percepción de profesores de español sobre la producción de material didáctico

Aunque la palabra caos, en su uso actual, también se refiere a una expresión de la vida cotidiana, que está directamente relacionada con la desorganización, la imprevisibilidad y la inestabilidad, en el ámbito científico, el caos es un requisito previo para el orden (OLIVEIRA, 2011). La teoría del caos aquí utilizada dialoga con los conceptos formulados en los campos de la Física, Matemáticas y de la Filosofía, en los que las condiciones iniciales de un sistema dan como resultado infinitas posibilidades y combinaciones. Los supuestos teóricos del caos y SAC se aplican al contexto del aprendizaje y del aula fundamentalmente porque las condiciones iniciales tienen un fuerte impacto en las acciones posteriores. La autoorganización, a través de la emergencia de nuevos comportamientos como resultado de las múltiples interacciones, es lo que mejor define este proceso. Para Morin (2016, p. 59, nuestra traducción<sup>9</sup>), “[...] la complejidad comprende efectivamente el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, acasos que conforman nuestro mundo fenomenal”. El caos establece el desequilibrio inicial, el sistema se autoorganiza promoviendo un equilibrio, luego y a partir de la influencia del entorno (sistema abierto), se puede desequilibrar nuevamente, generando otros comportamientos, para que a continuación se reequilibre (MORIN, 2015). Lo que define el equilibrio de este sistema es la condición inicial y la interacción de las relaciones entre los entornos internos y externos. En resumen, el aula es caótica no porque sea un choque de fuerzas opuestas que provoquen un desequilibrio *ad aeternum*, sino porque presenta patrones de comportamiento predecibles desde las condiciones iniciales y porque tiene autoorganización a partir de esa configuración.

Por una parte, es innegable el hecho de que hemos avanzado en la comprensión de los fenómenos de adquisición de segunda lengua y lengua adicional. Teorías de la LA y de otras áreas nos permitieron, con más claridad, comprender el lenguaje en su concepción dinámica y viva: el contexto práctico de su uso efectivo, de modo único, por el hablante. Por otra parte, y desafortunadamente, si evolucionamos en la comprensión de dicho fenómeno, no hemos sido capaces de articular el conocimiento acerca de la lengua con el universo del aprendizaje. ¿Cómo pensar un método para algo que no es replicable? ¿Cómo personalizar varios métodos de acuerdo con las características del alumnado considerando el aspecto bancarizado de la educación<sup>10</sup>? ¿Cómo preparar al

---

9 En el original: “[...] a complexidade compreende, efetivamente, o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem o nosso mundo fenomenal.”

10 La educación bancaria es una concepción del educador brasileño Paulo Freire, y criticada por él, que designa al proceso de enseñanza basado en una concepción de que los alumnos son “vasijas” o recipientes que deben ser “llenados” por el educador. En la obra *Pedagogía del Oprimido* (FREIRE, 2019), en el segundo capítulo titulado “La concepción bancaria de la educación como instrumento de opresión”, el autor analiza la forma poco democrática como las instituciones de enseñanza basan sus métodos partiendo del supuesto de que el alumnado no posee conocimientos y que el acto educativo es demasiado pasivo, centrado en una narrativa única, en este caso la del profesor.

nuevo profesor de lenguas bajo esa perspectiva? Todas las preguntas se relacionan con el papel del profesor, ¿mediador, curador, gerente de interacción?

Con respecto a esta nueva concepción de lenguaje, método y aprendizaje de lenguas extranjeras, poniendo de relieve también las voces de otros autores que comparten esta comprensión del fenómeno lingüístico, consideramos que las reflexiones de Souza (2019, p. 249, nuestra traducción<sup>11</sup>) acerca de los objetivos de enseñanza son, a la vez, más relevantes y necesarios que los propios métodos. El autor sugiere que “[...] lo que más importa no es el método X, Y o Z, sino para quién estamos enseñando, para qué y cuáles son los recursos disponibles”. El conocimiento de la audiencia se relaciona con la perspectiva de lo que quieren aprender y de lo que pueden ofrecer de conocimiento previo para contribuir con la enseñanza y con su propio aprendizaje. Lo que hemos visto, en el marco de la crítica de las teorías pedagógicas, es que hay un alejamiento entre el propio concepto de lenguaje, la realidad formativa dissociada de ese concepto y la ausencia de conocimiento de las características del alumnado. El triple aspecto cuando está desarticulado promueve la construcción de barreras que se vuelven difíciles de ser superadas, sobre todo en el campo de la formación inicial docente.

Este es otro problema: la cuestión no es el método, la cuestión es el concepto de lengua. El método, que es el “cómo hacerlo”, es irrelevante, porque una vez que tenemos el concepto de lo que es y lo que no es la lengua, podemos utilizar técnicas de varios métodos para lograr nuestro objetivo. [...] el concepto de lengua ha cambiado. Ahora estamos hablando de translingualismo, cómo usar la lengua de forma fluida, etc. Eso es un cambio en el concepto de lengua.<sup>12</sup> (SOUZA, 2019, p. 248-249).

En ese sentido, conforme Souza (2019), en los cursos de formación, se debería preparar profesores protagonistas, que fueran capaces de analizar quiénes son sus alumnos, cuál es su contexto de actuación, cuáles son las necesidades de ese entorno y de los estudiantes, cuáles son los recursos disponibles para, a partir de ahí, poder definir lo que se puede hacer y desarrollar en la enseñanza. Para él, eso es más importante que cualquier método.

---

11 En el original: “[...] o que mais importa não é o método X, Y ou Z, mas sim para quem estamos ensinando, para que e quais são os recursos disponíveis.”

12 En el original: “Esse é outro problema: a questão não é o método, a questão é o conceito de língua. O método, que é o “como fazer”, é irrelevante, porque uma vez que temos o conceito do que é e do que não é a língua, podemos lançar mão de técnicas de vários métodos para atingir o nosso objetivo. [...] o conceito de língua mudou. Agora estamos falando de translingualismo, como se usar a língua de forma fluida, etc. Isso é mudança no conceito de língua.”

- | Creador y criatura: percepción de profesores de español sobre la producción de material didáctico

A partir de eso, preguntamos: ¿Dónde empieza la formación inicial docente? Este interrogante es un camino posible para que podamos reflexionar acerca de las experiencias formativas en los cursos de grado. ¿El proceso que se lleva a cabo para formar nuevos profesores se inicia tan solo en los bancos de las universidades? ¿Cuáles experiencias anteriores del aprendiz podría formar parte de este futuro docente? ¿Hay habilidades que se deben considerar? Todas estas preguntas entretienen un complejo entramado de prácticas en el tejido de la formación inicial docente. Con las perspectivas teóricas de los SAC, basado aún en los campos de la LA respecto a la lengua, el universo formativo se expande y forma parte de la complejidad del sistema. El reto que se nos afronta es justamente, sabiendo de estas características, ¿cómo preparar al nuevo docente para los desafíos de enseñar lengua?

Para Sabota (2011), aprender a ser profesor es un proceso que conlleva la complejidad en su esencia. Aunque todos los profesores que quieran enseñar idiomas en contextos formales pasen por la misma etapa, o sea, la formación inicial en un curso de Letras, la diversidad de conocimientos previos que esos estudiantes traen desencadenará una serie de implicaciones, a partir de las cuales, habrá una gran variedad en su formación individual. La autora destaca que la actuación del profesor se compone no solamente de los aspectos profesionales, sino también de todo lo que le constituye como un ser humano. De ahí, sus valores, creencias, identidad, sentimientos, entre otros aspectos, se involucran en su construcción como profesor.

Considerando la formación docente como un sistema complejo, Sabota (2011) propone ocho categorías que forman parte de ese fractal, a saber: contexto socio histórico; aspectos políticos; *input* teórico; creencias; expectativas; aspectos propios de la interacción; experiencia previa con el alumnado de lengua extranjera; factores bio-cognitivos y afectivos. De ese modo, observamos que sujetos que participan del mismo proceso formativo pueden tener percepciones distintas sobre ese momento, dependiendo no solamente de sus experiencias y vivencias, sino también de cómo las reciben.

En los estudios de Gatti (2010) y Gatti e Barreto (2009), que investigan las políticas docentes en Brasil, se encontró que en el análisis de los planes de estudios de las asignaturas de formación profesional (metodologías y prácticas de enseñanza, por ejemplo), también predominan tan solo referencias teóricas sin asociación con prácticas educativas y, en la gran mayoría de los cursos analizados, se abordan de forma genérica o superficial. En el mismo sentido, identificaron que una “[...] parte de estas titulaciones promueve especialización temprana en aspectos que podrían abordarse en especializaciones o posgrados, o que, claramente, apuntan a la formación de un profesional distinto al

profesor”<sup>13</sup> (GATTI, 2010, p. 1374). A esta realidad se añade a lo que hemos discutido, la formación inicial docente es un proceso lo cual necesita ser revisado desde los objetivos de lo que sea enseñar y aprender bajo la complejidad de este fenómeno.

Aunque este apartado teórico trajo más interrogantes que caminos posibles y efectivos, consideramos que ellas, las preguntas, son relevantes porque forman parte de las preocupaciones que se nos han surgido, como, por ejemplo, cómo preparar mejor a nuestros alumnos, o de generar discusiones acerca de cómo instruirlos a preparar de modo más adecuado materiales didácticos o qué enfoque adoptar para ello. En esta investigación, basados en los marcos teóricos y en los resultados que presentamos, creemos que pensar el aula y el aprendizaje como un SAC nos permite ver al fenómeno educacional sin moldes, barreras o métodos fijos, y que la formación inicial docente debe estar relacionada con las múltiples posibilidades de un organismo vivo y pulsante que es la sala de clase.

Otro aspecto importante del proceso educativo, que también es parte integrante de los SAC, son los materiales didácticos. Según el documento oficial brasileño, las *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* – OCEM (BRASIL, 2006, p. 154, nuestra traducción<sup>14</sup>), material didáctico “[...] es un conjunto de recursos de los cuales el profesor se vale en su práctica pedagógica”, entre ellos, un libro didáctico, textos, vídeos, gramáticas, diccionarios.

La elaboración de materiales didácticos es un importante tema que debe ser contemplado en los cursos de formación docente. Aunque el profesor de la educación básica trabaje con un libro de texto, normalmente distribuido por el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), o con cuadernillos, bastante comunes en escuelas particulares brasileñas, no raras veces, tendrá que elaborar alguna actividad para complementar determinado aspecto previsto en el curso.

De acuerdo con las OCEM (BRASIL, 2006), es importante considerar el libro de texto como una de las posibilidades de los recursos pedagógicos, no el único. Además de eso, Silva (2005, p. 182) afirma que no hay teorías y tampoco métodos de aprendizaje de lenguas “que expliquen o que den la fórmula definitiva de cómo aprender una lengua, con una estrategia infalible” y Salaberri Ramiro (1990, p. 109) añade que “ningún libro se

---

13 En el original: “[...] parte dessas licenciaturas promove especialização precoce em aspectos que poderiam ser abordados em especializações ou pós-graduação, ou que, claramente, visam a formação de outro profissional que não o professor.”

14 En el original: “[...] é um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica”.

- | Creador y criatura: percepción de profesores de español sobre la producción de material didáctico

adapta totalmente a una situación de aprendizaje concreta”, es decir, aunque el profesor utilice un libro de texto en sus clases, no hay uno que atienda a todas las necesidades de los alumnos. De ese modo, consideramos concierne que los profesores sean capaces de construir o de adaptar un material didáctico que sea lo más adecuado posible a los propósitos del curso y a los objetivos de aprendizaje de los alumnos.

Es importante aclarar que la producción en el área de español tuvo un *boom* en los años 90, conforme explica Eres Fernández (2000), en consecuencia de la creciente demanda de los cursos, resultado de la valoración de ese idioma en el mercado laboral. En Brasil, hubo aumento en la publicación de libros de texto, de profesiones y oficios, de ejercicios, de lectura, de apoyo gramatical, diccionarios, materiales lúdicos, para el autoaprendizaje, de cultura y literatura, además de revistas y publicaciones periódicas (ERES FERNÁNDEZ, 2000).

Sin embargo, cuando se trata de fines específicos, la necesidad de crear o adaptar todas las actividades didácticas es aún más frecuente, ya que no tenemos tantas opciones de libros de texto, en el ámbito editorial, que versen sobre fines académicos. En ese caso, tenemos que incluir también otros materiales didácticos como vídeos, informes, artículos, carteles, resúmenes para eventos académicos, etc. Bedin (2017) afirma que un libro de texto con fines generales no atiende satisfactoriamente a cursos con fines específicos (académicos y profesionales), una vez que esos tienen propósitos bastante distintos que exigen el desarrollo de temas y conocimientos lingüísticos acorde a ese ámbito.

Leffa (2007) afirma que la elaboración de materiales didácticos debe suponer por lo menos cuatro etapas que forman un ciclo: análisis, desarrollo, implementación y evaluación. En la primera etapa, hay que considerar las necesidades de los estudiantes. Según Leffa (2007, p. 16, nuestra traducción<sup>15</sup>), “Lo que el alumno ya sabe debe servir de andamio para que él alcance lo que aún no sabe. Nadie aprende algo que es totalmente conocido, ni algo que sea totalmente nuevo.”. En el segundo momento – el desarrollo – se definen: los objetivos, conforme las necesidades de los alumnos, el enfoque, el contenido, las actividades, los recursos y la secuencia de las actividades. En la tercera etapa, la de implementación, vamos a considerar que el material será usado por el propio profesor, ya que también podría ser utilizado por otro docente o por el alumno sin la presencia de un profesor como ocurre en los cursos autoinstructivos. En el momento de la implementación, el autor del material/profesor normalmente añade comentarios orales, durante la clase, acerca de las tareas, de modo que la observación de algún problema en

---

<sup>15</sup> En el original: “O que aluno já sabe deve servir de andaime para que ele alcance o que ainda não sabe. Ninguém aprende algo que é totalmente conhecido e nem algo que seja totalmente novo.”

la comprensión o en el desarrollo de las propuestas permite que estas sean reformuladas posteriormente. La evaluación, último momento, puede realizarse informalmente o por medio de cuestionarios, entrevistas o protocolos. Los resultados de la evaluación deben retroalimentar el proceso, es decir, subsidiar el desarrollo de la reelaboración del material.

## Metodología

En esta investigación se buscó analizar la percepción de alumnos del curso de grado en Letras Portugués y Español en cuanto a la producción de materiales didácticos para fines académicos. Para tanto, se seleccionaron los sujetos de la investigación, representados por tres alumnas que impartieron clases en el programa IsF y que produjeron sus propios materiales didácticos. El período de esta experiencia fue de octubre de 2017 hasta julio de 2019. En el cuadro siguiente, en que se describe la organización de los cursos de español, las nombramos como informantes 1, 2 y 3.

**Cuadro 1.** Cursos de español desarrollados en el programa IsF/UFMS<sup>16</sup>

Informantes	Curso	Carga horaria	Periodo
Informante 1	<i>Competências Interculturais em Contexto Acadêmico de Língua Espanhola</i>	16	Oferta 2 - 2017 23/10 a 21/11
Informante 1	<i>Competências Interculturais em Contexto Acadêmico de Língua Espanhola</i>	16	Oferta 3 - 2017 27/11 a 21/12
Informante 2	<i>Competências Interculturais em Contexto Acadêmico de Língua Espanhola</i>	16	Oferta 1 - 2018 26/3 a 18/4
Informante 2	<i>Bem-vindo ao Espanhol: Língua Internacional</i>	32	Oferta 2 - 2018 30/4 a 26/6
Informante 2	<i>Espanhol para Eventos Internacionais</i>	32	Oferta 5 - 2018 13/8 a 13/10
Informante 2	<i>Bem-vindo ao Espanhol: Língua Internacional</i>	32	Oferta 7 - 2018 22/10 a 18/12
Informante 3	<i>Espanhol para Acolhimento</i>	32	Oferta 3 - 2019 30/4 a 25/6
Informante 3	<i>Compreensão leitora de textos acadêmicos em espanhol</i>	16	Oferta 5 - 2019 1/7 a 4/7

**Fuente:** Elaboración propia de los autores.

<sup>16</sup> El cuadro presenta los datos de los cursos ofertados hasta julio de 2019, porque realizamos la aplicación del cuestionario acerca de la percepción de las informantes en ese período. Sin embargo, conviene aclarar que la informante 3 desarrolló otros cursos hasta diciembre del referido año.

- | Creador y criatura: percepción de profesores de español sobre la producción de material didáctico

Los datos fueron recolectados mediante la aplicación de un cuestionario semiestructurado en la plataforma *Google Forms*. La técnica elegida para la recogida de datos, a partir del cuestionario semiestructurado, permite, al mismo tiempo, la libertad de expresión del entrevistado y el mantenimiento del enfoque por parte del investigador (GIL, 2010). Duarte (2004, p. 215, nuestra traducción<sup>17</sup>) añade un razonamiento similar, para la autora:

La entrevista o cuestionario semiestructurado es un recurso metodológico que busca, con base en teorías y supuestos definidos por el investigador, recolectar respuestas a partir de la experiencia subjetiva de una fuente, seleccionada por tener informaciones que se desea conocer.

El cuestionario constaba de 18 preguntas divididas en siete apartados, que son: 1) presentación – descripción del objeto investigado e invitación a participar de la encuesta; 2) información personal – reporte de experiencias previas en la producción de materiales didácticos; 3) análisis – conocimiento previo de las características de los alumnos que iban a utilizar el material didáctico producido; 4) desarrollo – identificación de la percepción del proceso de elaboración del material didáctico; 5) implementación – *feedback* sobre la calidad del material producido y su aplicación; 6) evaluación – identificación de la percepción del estudiante sobre la calidad del material producido; 7) formación docente – percepción de las entrevistadas sobre el marco general de la formación inicial docente como productoras de materiales didácticos.

Aunque los datos obtenidos en esta perspectiva metodológica no nos permita compilarlos en una estadística, como suele ser en las investigaciones de naturaleza cuantitativa, consideramos que incluso el componente metodológico de esta investigación dialoga con la orientación teórica del trabajo en cuanto a la formación inicial docente: un sistema adaptativo complejo, abierto, dinámico, que sufre interferencias externas, caótico, que se retroalimenta, que posibilita nuevas emergencias y que se autoorganiza. Estas características están presentes y señaladas en la discusión de los resultados presentados en el próximo apartado. En síntesis, cada participante posee una visión distinta de la formación inicial docente y de la producción de materiales didácticos.

---

17 En el original: “A entrevista ou questionário semiestruturado é um recurso metodológico que busca, com bases em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer”.

## **Análisis de datos**

Según mencionamos, el formulario presentaba preguntas con posibilidades de selección de respuestas y otras con espacios para escribir los comentarios. Estaba organizado en las cuatro etapas de preparación de materiales, propuestas por Leffa (2007), además de una primera parte acerca de datos personales y la última, sobre formación docente.

## **Sobre las informantes**

En cuanto a los datos de ese apartado, estos se refieren a las experiencias previas de las participantes de la investigación con relación a la docencia antes de ingresar en el IsF. Como mencionado, analizamos las respuestas de tres alumnas del curso de Letras Portugués y Español que actuaron como profesoras de cursos ofrecidos en dicho Programa.

Entre las tres, dos ya habían tenido experiencias en cursos libres, una en escuelas de idiomas particulares y en el *Programa de Extensão de Ensino de Línguas* (Progeli) de la UFMS y otra solamente en este último. La informante 2, por su vez, tuvo experiencias con la docencia en el ámbito del curso de Letras durante las asignaturas prácticas.

En cursos libres, normalmente se usan materiales propios de cada empresa. En el Progeli, se suele utilizar libros de texto de editoriales extranjeras, no específicos a estudiantes brasileños. De ese modo, ninguna de las informantes había tenido experiencia en elaboración de materiales didácticos, sobre todo en contexto tan específico, como cursos con fines académicos.

## **Elaboración de materiales. Etapa 1 – Análisis**

Es importante resaltar que cuando empiezan a elaborar el curso, las becarias no conocen el público. Los cursillistas, muchas veces, poseen un dominio variado de la lengua, aunque los cursos tengan un nivel específico. Eso ocurre porque hay estudiantes que recurren al IsF para repasar contenidos o mantener su contacto con la lengua meta. Además, la exigencia para que se inscriban es que tengan la competencia mínima para acompañar las clases, pero no hay impedimentos si tienen un dominio superior a lo exigido.

Para Leffa (2007), el examen de las necesidades de los estudiantes, de sus deseos, expectativas y preferencias es parte importante de la elaboración del material didáctico y debe ser realizado previamente. En el caso de nuestra experiencia, las profesoras no

- | Creador y criatura: percepción de profesores de español sobre la producción de material didáctico

tenían contacto con los cursillistas antes de que empezara la oferta, imposibilitando este conocimiento anterior del público. Sin embargo, todas mencionaron que el hecho de no conocer a sus alumnos antes de preparar el material no fue un aspecto dificultador. Posiblemente, esa constatación esté relacionada con que los cursos tenían objetivos muy específicos acerca de estudios en ámbitos académicos, tales como, comprensión lectora de textos académicos, español como lengua internacional, eventos académicos, etc. En ese sentido, el programa de los cursos fue un recurso fundamental para guiarlas en la etapa de elaboración, como se explica más adelante.

A ese respecto, la informante 3 señala que, aunque no sea un aspecto dificultador, no conocer a los alumnos puede obstaculizar el estudio del profesor para la preparación del material. Para ella, ese estudio debe ser más abarcador cuando no se conoce al público. De ese modo, observamos que la profesora traza estrategias para remediar esa carencia, o sea, de cierta manera, demuestra su protagonismo en cuanto docente, como señala Souza (2019).

También destacamos que, debido al hecho de no conocer al público en un momento anterior a la oferta, en los materiales, se formulaban algunas actividades con un carácter nivelador, o sea, tareas que permitían a las profesoras conocer la etapa del aprendizaje de sus estudiantes y adaptar la propuesta a su nivel. Así, aunque pensemos que conocer al público podría haber facilitado el trabajo de las docentes en la tarea de preparar un material que fuera específico a sus alumnos, sus respuestas indican que trazaron otras estrategias para suplir esa ausencia, tales como apoyarse en el programa de los cursos y hacer una planificación más abarcadora, lo que revela que, en ese aspecto, las profesoras fueron protagonistas de su práctica.

## **Elaboración de materiales. Etapa 2 – Desarrollo**

Conforme resaltamos, el programa del curso resultó ser fundamental como directriz para la elaboración de los materiales didácticos. Dos participantes mencionaron que: “Conocer el objetivo de la oferta hace el trabajo de investigación para la producción de material más puntual”<sup>18</sup>. Otra informante argumentó que ese documento “[...] garantiza directrices de cómo elaborar el material didáctico”<sup>19</sup>. Además de eso, el hecho de ofrecer un curso tan específico también determina un público, formado por alumnos, docentes y técnicos, con objetivos igualmente específicos.

---

18 En el original: “Conhecer o objetivo da oferta torna mais pontual a pesquisa para a produção do material.”

19 En el original: “[...] garante diretrizes de como elaborar o material didático”.

Al respecto del programa, este abarca los más diferentes aspectos del curso, de modo a estandarizar las ofertas en los distintos lugares donde ocurren en Brasil. Entre los elementos que figuran en el programa están: objetivos; justificación; metodología; contenidos (funcionales, lingüísticos, culturales, etc.); recursos; evaluación y referencias. Dado su carácter orientador, observamos que ese recurso actuó como un facilitador en lo que se refiere al desarrollo del material didáctico.

Conforme Leffa (2007), el desarrollo del material didáctico presupone la definición de: i) los objetivos; ii) el enfoque; iii) el contenido; iv) las actividades; v) los recursos; vi) el orden de las actividades y vii) la cuestión de la motivación. En el referido programa, los objetivos, el contenido y el enfoque, aunque este último de manera indirecta, ya estaban establecidos por el Núcleo Gestor (NG). Cabía a las profesoras, de esa manera, seleccionar/elaborar las actividades y los recursos, así como ordenarlos de modo a facilitar el aprendizaje y a motivar a los estudiantes.

En cuanto a eso, todas afirmaron que utilizaron libros de texto, gramáticas, recursos didácticos de la internet, materiales auténticos (vídeos, textos, etc.) y diccionarios. Además, una participante utilizó materiales elaborados por otros profesores. Señalamos que estos últimos se refieren a los materiales elaborados por otras becarias en ofertas anteriores. Esta preocupación de las autoras demuestra un cuidado especial con los contextos auténticos de aprendizaje de lenguas y con la diversidad de fuentes que pueda contribuir para ampliar el abanico de posibilidades de enseñanza, lo que dialoga con lo que propone Paiva (2011) acerca de las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Todas consideraron que la orientación del coordinador pedagógico contribuyó para la elaboración de los materiales. En ese sentido, destacamos el papel de la supervisión en la formación del profesor, que sirve para facilitar el acceso a conocimientos sobre el proceso educativo, así como ayuda en la creación de objetivos y estrategias para que dicho proceso suceda. Para Zabalza (2014), las prácticas hechas sin asistencia pierden, en parte, su carácter formativo y tienen reducida su capacidad de originar nuevos significados y de garantizar competencias positivas. De ese modo, para que las experiencias prácticas con la docencia contribuyan, de hecho, para la formación del profesor, la supervisión tiene un papel importante, pues por medio de ella: se ajustan los propósitos formativos; se potencia la sinergia entre los involucrados; se controlan las posibles desviaciones del plan central, entre otros.

Entre las dificultades encontradas, relacionaron: sintetizar el material considerando el grupo bastante heterogéneo en lo que se refiere al conocimiento del idioma y al origen del curso (había alumnos de diferentes áreas); saber la cantidad de actividades suficientes

- | Creador y criatura: percepción de profesores de español sobre la producción de material didáctico

para cada clase; adecuar el material a la propuesta del curso, que era el español en contexto académico. Aunque las becarias ya hubieran tenido alguna experiencia previa como docentes, es importante mencionar que se trataba de otros contextos. O eran cursos libres o cursos de idiomas del Progefi, donde, por lo general, se utilizan libros de texto. En el caso de los grupos del IsF, las profesoras en formación tenían que construir todo el material con poquísimas referencias, ya que no es común encontrar libros de texto que traten de cómo elaborar resúmenes, hacer presentaciones orales en eventos científicos, escribir artículos académicos. Además de eso, volvemos a mencionar que la dificultad de adecuación del material a la propuesta del curso puede estar relacionada al hecho de que los alumnos eran siempre de carreras diferentes con distintos conocimientos del idioma. Así que el contenido del material debería contemplar también amplias áreas de formación.

### **Elaboración de materiales. Etapa 3 – Implementación**

En el caso de la experiencia en el IsF, la implementación del material se hace por el propio autor que lo elaboró, o sea, el profesor en formación. Es, por ese motivo, un recurso que se explica oralmente a los alumnos y que funciona en distribución complementaria con el profesor, conforme alude Leffa (2007). En cuanto a su adecuación, dos personas consideraron que el material didáctico estaba muy adecuado a los objetivos del curso y una informante juzgó que estaba un poco adecuado. En el caso de que el material no esté adecuado, Leffa (2007) señala que los errores más grandes o los malentendidos que dificultan la implementación pueden ser apuntados o reformulados para una nueva edición. Sin embargo, en el caso de nuestra experiencia, pocas veces se repitió el curso.

Al respecto de ajustes a lo largo de las clases, una participante tuvo que modificar o adaptar el material durante el desarrollo del curso y explicó que tuvo que añadir más actividades. Otra manifestó que propuso actividades de refuerzo, según la necesidad del grupo. Eso, en su percepción, no era una adaptación o modificación del material producido. En cuanto al aspecto relativo a la implementación, es importante percibir el aula como un SAC, pues a partir del comportamiento de los elementos (alumnos, profesores, materiales didácticos, entre otros factores), emergen nuevos atractores en el sistema, promoviendo nuevos comportamientos, lo que resta claro que las principales características de este fenómeno es la autoorganización y la retroalimentación del sistema. De ahí, que las autoras tuvieron que adaptar el material o añadir otros elementos para que el funcionamiento del sistema se mantuviese.

Es posible relacionar el tipo de adaptación hecha por la informante – incremento de actividades – a una de las dificultades encontradas durante el desarrollo de los cursos: saber la cantidad de tareas suficientes para cada clase. En ese sentido, subrayamos la necesidad de una profesionalización docente que no remita solamente a una formación técnica, sino que también sume “[...] la sensibilización y percepción para el contexto, el entorno, las diferencias, las resignificaciones, los cambios” (MONTE MÓR, 2015, p. 39, nuestra traducción<sup>20</sup>). Las profesoras, en nuestra investigación, eran autoras de sus propios materiales didácticos y, de ese modo, necesitaban además de tener un conocimiento técnico, o sea, metodológico, didáctico y lingüístico, saber seleccionar los recursos que serían utilizados, elaborar las actividades – ya que, como hemos dicho, son escasos los materiales para fines específicos – y adaptarse a situaciones no previstas, lo que configura una de las características del SAC.

#### **Elaboración de materiales. Etapa 4 - Evaluación**

Sobre la etapa de evaluación, Leffa (2007) menciona que cuando se trata del trabajo de solo un docente, la evaluación de una propuesta didáctica es, normalmente, informal. El profesor prepara una actividad, aplica, observa, reformula, aplica de nuevo y así sucesivamente. Cuando tenemos a varios docentes que utilizan el mismo material elaborado por compañeros de una institución, se puede hacer una evaluación más formal, por medio de consulta a especialistas, aplicación de cuestionarios o entrevistas con alumnos.

En los cursos desarrollados en el IsF/UFMS, no hubo momentos de evaluación formal del material didáctico, o sea, no aplicamos cuestionarios, tampoco desarrollamos entrevistas, protocolos o informes. Las oportunidades de evaluación se realizaron informalmente, sea por medio de comentarios de la coordinadora pedagógica realizados en los materiales o encuentros de orientaciones y diálogos entre la coordinadora y las alumnas del curso de Letras, participantes del programa, sea por las profesoras en formación observando el uso del material durante las clases, o por medio de comentarios y reacciones del público que utilizó el cuadernillo.

A ese respecto, una informante contestó negativamente sobre la falta de oportunidad para evaluar el material didáctico producido, sea formal o informalmente, por medio de informes, formularios, charlas, etc. Según esa alumna, los materiales siempre

---

20 En el original: “[...] a sensibilização e percepção para o contexto, o entorno, as diferenças, as resignificações, as mudanças”.

- | Creador y criatura: percepción de profesores de español sobre la producción de material didáctico

pasaban por la aprobación de coordinadores, sin embargo, no se hacía una evaluación acerca de lo que podría mejorar. Esa respuesta nos parece contradictoria, ya que, tras pasar por la aprobación de coordinadores, se sobrentiende una evaluación del material. Además de eso, aspectos relacionados con lo que era posible perfeccionar siempre eran tratados en encuentros de orientaciones.

Los alumnos de los cursos del programa pudieron evaluar el material didáctico producido, según respuesta de dos participantes. Posiblemente, estas profesoras deben haber propiciado discusión acerca de cómo sus estudiantes valoraban las actividades propuestas.

Las informantes tuvieron pocas oportunidades de utilizar más de una vez el material didáctico elaborado, porque impartieron el mismo curso para públicos diferentes. Una de ellas mencionó que su producción sufrió algunos cambios con base en la primera experiencia. Seguramente, si tuviera la oportunidad de utilizarla por tercera vez, algunas actividades pasarían por nuevos ajustes. Conforme Leffa (2007), tenemos un ciclo en el cual la evaluación debe llevar al inicio de una nueva etapa de análisis, desarrollo, implementación y evaluación, de modo sucesivo.

## **Formación docente**

Preguntamos si juzgaban importante tener una formación específica para elaborar materiales didácticos. Una participante contestó que no y explicó que el curso de grado garantizaba un aporte teórico pertinente para desarrollar los contenidos. Otras respuestas argumentaron que era importante más estudio en el idioma, espacio para testar el material y que la formación específica para aquel caso, sería el grado en Letras. Respuestas distintas para integrantes del mismo curso evocan la idea del aula como un SAC (MORIN, 2015) en la medida que el todo no es la suma de las partes y que las partes no representan el todo, es decir, que el curso de formación inicial docente, aunque tenga el mismo componente curricular, repercutió de modo distinto entre las informantes (SABOTA, 2011) en el momento en que produjeron sus materiales. Evidentemente, si nuestros futuros profesores, no poseen el mismo comportamiento frente al aprendizaje, es de esperar que los alumnos de los cursos del IsF, de un modo general, así también lo tengan.

Entre los elementos propuestos, los que más contribuyeron para el proceso de elaboración de materiales fueron las clases del curso de Letras, la orientación del coordinador pedagógico y el conocimiento de la lengua española. Dos personas señalaron que la experiencia profesional también ayudó en la construcción de materiales didácticos. De ahí, es importante poner de relieve, lo que ya se ha demostrado hace

mucho, sobre todo en las producciones de Freire (1996, 2019), que el papel del profesor pasa por la mediación, curaduría y facilitación del proceso de aprendizaje del alumno que ya viene con sus propias experiencias y percepciones sobre el mundo y sobre lo que es ser profesor.

Todas fueron unánimes en afirmar que la experiencia como elaboradoras de material didáctico contribuyó mucho para su formación profesional.

Informante 1: La producción del material propicia una profundización del conocimiento sobre la lengua, ya sea gramatical o funcional, lo que me convierte en una profesora con más base para ayudar a los alumnos, al mismo tiempo que me hace más segura en mi práctica docente.<sup>21</sup>

Informante 2: Sin duda, ha contribuido mucho. En la escuela donde trabajo actualmente, son los profesores quienes elaboran los materiales didácticos utilizados en las clases, que se actualizan cada dos años. Si quizá me asignan la misma misión, además de ya tener una idea de cómo hacerlo, me sentiré mucho más segura debido a la experiencia adquirida en el IsF.<sup>22</sup>

Informante 3: Sí, pues la experiencia de elaboración de material didáctico en el IsF fue algo nuevo en mi vida profesional, nunca antes vivida. Fue algo novedoso. Muy provechoso.<sup>23</sup>

Los comentarios evidencian la experiencia significativa de elaboración de material didáctico, en el proceso de formación docente. Todo el desarrollo involucró etapas como analizar el contexto de uso, producir propiamente el material, implementarlo y evaluarlo. En esa trayectoria, hubo interacciones con los alumnos y con la coordinadora pedagógica que también contribuyeron para reflexiones acerca del proceso y de su propia actuación como docente.

---

21 En el original: "A produção do material propicia um aprofundamento no conhecimento sobre a língua, seja ele gramatical ou funcional, o que me transforma em uma professora com mais embasamento para ajudar os alunos, ao mesmo tempo em que me torna mais segura na minha prática docente."

22 En el original: "Com certeza, contribuiu muito. Na escola onde trabalho atualmente, são os professores quem elaboram os materiais didáticos utilizados em sala de aula, que são reatualizados de dois em dois anos. Se porventura me incumbirem a mesma missão, além de já ter uma noção de como fazer, sentirei muito mais segurança devido à experiência adquirida no IsF."

23 En el original: "Sim, pois a experiência de elaboração de material didático no IsF foi algo novo na minha vida profissional, nunca antes vivida. Foi uma novidade. Muito proveitoso."

- | Creador y criatura: percepción de profesores de español sobre la producción de material didáctico

## Consideraciones finales

En esta sección, sintetizamos algunos aspectos observados en esta investigación. Acerca de las tres profesoras en formación, evidenciamos que ninguna había tenido experiencia en elaborar un material didáctico, implementarlo y evaluarlo.

Sobre las etapas de producción, mencionadas por Leffa (2007) – análisis, desarrollo, implementación y evaluación – observamos que, en la primera, no se caracterizó como un aspecto dificultador, el hecho de que no conocieran el público antes de iniciar el proceso. Eso nos parece contradictorio, sobre todo si consideramos los argumentos del mencionado investigador cuando afirma que es importante conocer el público antes de elaborar el material, hay que considerar las necesidades, expectativas y preferencias de los estudiantes. Sin embargo, las estrategias trazadas por las profesoras para superar esa ausencia demuestran su protagonismo docente.

En cuanto al desarrollo, destacamos que el programa del curso sirvió como directriz que orientó la elaboración del material didáctico y auxilió su planificación. También observamos que el coordinador pedagógico actuó como facilitador del proceso educativo, así como destacamos su papel en lo que se refiere a la supervisión en la formación docente, promoviendo asistencia y reflexiones. Las dificultades encontradas estaban centradas en la especificidad de la propuesta del curso, o sea, el español para fines académicos.

Al respecto de la etapa de implementación, las participantes consideraron que, en general, el material producido estaba adecuado a los objetivos del curso y, algunas veces, hubo la necesidad de hacer ajustes o modificaciones. Señalamos que fueron pocas las oportunidades de repetir un curso, lo que dificultó su reformulación. Además, observamos características del SAC en las prácticas de las profesoras.

Acerca de la etapa de evaluación, el estudio identificó que no hubo momentos específicos con ese objetivo. Sin embargo, informalmente, las profesoras en formación tuvieron la oportunidad de discutir sus propuestas con la coordinadora pedagógica y también con los alumnos. Desafortunadamente, fueron pocas oportunidades de volver a utilizar el mismo material, ya que eso podría propiciar momentos para perfeccionar el trabajo.

Evidenciamos que la percepción de las informantes acerca del proceso de elaboración del material didáctico con fines académicos, desde su uso y adaptación, dialogó con la concepción del aula y la formación inicial docente como un sistema complejo: autoorganizado, no-linear, sensible a las condiciones iniciales, abierto,

dinâmico, que se retroalimenta, que sofre cambios a partir de la emergencia de nuevos comportamientos y que está en constante cambio. Lo que conlleva a la idea de que la formación inicial docente, como propone Sabota (2011), es en parte resultado de un fractal compuesto por varias características y múltiples aspectos.

## Referencias

AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. Internacionalização do ensino superior e línguas estrangeiras: evidências de um estudo de caso nos níveis micro, meso e macro. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 614-632, nov. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n3/1982-5765-aval-22-03-00614.pdf>. Fecha de consulta: 14 jun. 2019.

BEDIN, M. C. **Espanhol para fins específicos no ensino superior tecnológico e formação docente**: articulações, rumos e possibilidades. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.48.2017.tde-31072017-162103. Fecha de consulta: 13 out. 2020.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Fecha de consulta: 30 jul. 2020.

BRASIL. **A internacionalização na Universidade Brasileira**: resultados do questionário aplicado pela Capes. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2107. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nas-IES-brasileiras.pdf>. Fecha de consulta: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.466**, de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF. 19 dez. 2012. p. 28. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria\\_normativa\\_1466\\_2012.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf). Fecha de consulta: 30 jul. 2020.

COURA; K. V.; COURA, K. V. Internacionalização do Ensino Superior: razões políticas, econômicas, socioculturais e acadêmicas. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 23., 2017, Foz do Iguaçu. **Anais do 23º Congresso Internacional ABED de Educação a distância**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/213.pdf>. Fecha de consulta: 30 jul. 2020.

- | Creador y criatura: percepción de profesores de español sobre la producción de material didáctico

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. In: **Anuario brasileño de estudios hispánicos**: Suplemento – El hispanismo en Brasil. Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación y Ciencia. Brasília: Thesaurus Editora de Brasília, 2000, p. 59-80. Disponível em: [https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=15654](https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=15654). Fecha de consulta: 30 jul. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. Edición Kindle.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Fecha de consulta: 25 ago. 2020.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Annual Review of Applied Linguistics**, Oxford, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (org.). **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2007. p. 15-41. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod\\_mat.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf). Fecha de consulta: 10 jun. 2019.

MONTE MÓR, W. A Profissionalização do Professor de Línguas Estrangeiras e o Projeto Educacional. In: TONELLI, J. R. A.; BRUNO, F. A. T. C. (org.). **Ensino-Aprendizagem de Inglês e Espanhol no Brasil**: práticas, desafios e perspectivas. Coleção NPLA, v. 43, p. 21-41, 2015.

MORIN, E. **O método 1: a natureza da natureza**. Tradução Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, R. A. de. Complexidade: conceitos, origens, afiliações e evoluções. *In*: PAIVA, V. L. M. de O.; NASCIMENTO, M. (org.). **Sistemas Adaptativos Complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 13-34.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Caos, complexidade e aquisição de segunda língua. *In*: PAIVA, V. L. M. de O.; NASCIMENTO, M (org.). **Sistemas Adaptativos Complexos: Língua(gem) e Aprendizagem**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 187-203.

SABOTA, B. A formação do professor de LE perante os desafios da complexidade: um convite à reflexão. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4., 2011, Goiânia. **Anais do IV Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**. Goiânia: PUC-Goiás, 2011, n. p. Disponível em: [http://cepedgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/conferencia\\_de\\_abertura\\_de\\_gts/literatura\\_estrangeira\\_gtlingua.pdf](http://cepedgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/conferencia_de_abertura_de_gts/literatura_estrangeira_gtlingua.pdf). Fecha de consulta: 15 out. 2020.

SALABERRI RAMIRO, S. El libro de texto: selección y explotación. *In*: BELLO, P. *et al.* **Didáctica de segundas lenguas: estrategias y recursos**. Madrid: Santillana, 1990. p. 109-123.

SILVA, L. M. P. Enseñanza de español para brasileños: elaboración de material didáctico. *In*: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 182-194.

SOUZA, L. M. T. M. de. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. *In*: FERRAZ, D. de M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (org.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 291-306.

VETROMILLE-CASTRO, R. A entropia sociointerativa e a sala de aula de (formação de professores de) língua estrangeira: reflexões sobre um sistema complexo. *In*: PAIVA, V. L. M. de O.; NASCIMENTO, M. (org.). **Sistemas Adaptativos Complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 113-129.

- | Creador y criatura: percepción de profesores de español sobre la producción de material didáctico

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2014.

---

COMO CITAR ESTE ARTIGO: MIRANDA, Ana Karla Pereira de; GOMES, Álvaro José dos Santos; KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. Creador y criatura: percepción de profesores de español sobre la producción de material didáctico. **Revista do GEL**, v. 17, n. 3, p. 164-187, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i3.3005>

Submetido em: 16/10/2020 | Aceito em: 11/11/2020.

---

# CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS: (DES)ENCONTROS ENTRE OS DISCURSOS OFICIAL E PEDAGÓGICO

*COMPETENCE-BASED CURRICULUM: (DIS)AGREEMENT  
BETWEEN OFFICIAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSES*

Jozaes Assunção NUNES<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste artigo, focalizamos discursos oficiais da educação e discursos de professores integrantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE) de Cursos de Letras de uma universidade pública, com o objetivo de analisar a reação-resposta desses professores à prescrição legal de organização do currículo com base no conceito de *competência*. Para tanto, analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras e Formação de Professores e o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Literatura da instituição pesquisada, reformulado pelos professores do NDE. Orientam a pesquisa pressupostos bakhtinianos, bem como outros aportes teóricos levantados para construir inteligibilidades sobre os dados. De modo geral, o estudo do Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Literatura sinaliza que a proposta curricular elaborada pelos sujeitos da pesquisa apresenta caráter próprio, produzindo sentidos diferenciados dos das Diretrizes, no que diz respeito à noção de competência como princípio de organização curricular.

**Palavras-chave:** Diretrizes Curriculares Nacionais. Projeto Pedagógico de Curso. Responsividade.

**Abstract:** In this article, we focus on official discourses of education and discourses of professors from the Structuring Professoriate Groups (NDE) of the Language Teacher Education Undergraduate Program at a public university, aiming to analyze these professors' reaction-response to legal prescriptions of curricular organization based on the concept of competence. Therefore, we analyzed the National Curricula Guidelines for the Language Teacher Education and Training Undergraduate Program and the Pedagogical Project of the Literature and Portuguese of the institution researched, reformulated by the NDE professors. Bakhtinian assumptions, as well as other theoretical contributions collected to build intelligibility about the data, guide the research. Overall, the Pedagogical Project study of the Literature and Portuguese Language Teacher Education Undergraduate Programs indicates that the curricular proposal elaborated by the research subjects has its own character, producing different meanings from those of the Guidelines, in relation to the notion of competence as a curricular organization principle.

**Keywords:** National Curriculum Guidelines. Pedagogical Course Project. Responsiveness.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil; [jozaes@globob.com](mailto:jozaes@globob.com); <https://orcid.org/0000-0002-4299-4037>

- | Currículo por competências: (des)encontros entre os discursos oficial e pedagógico

## Introdução

Este trabalho versa sobre alguns resultados de uma pesquisa de doutorado que buscou compreender a complexidade do processo de reforma de cursos de Letras na esfera acadêmica, a partir do estabelecimento de relações dialógicas entre discursos de professores integrantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE) de cursos de Letras de uma universidade pública mato-grossense e discursos oficiais da educação que dispõem sobre a reestruturação curricular de cursos de licenciatura (NUNES, 2017). O NDE é uma instância colegiada constituída por um grupo de professores com atribuições de formulação e acompanhamento do Projeto Pedagógico de um curso de graduação, formalmente indicado pela instituição (BRASIL, 2010).

Dentre os cursos de graduação presenciais ofertados pela instituição pesquisada, cinco são da área de Letras, a saber: Português e Literatura, Português e Francês, Português e Inglês, Português e Espanhol e, a partir de 2014, Letras-Libras. Com exceção desse último, todos os cursos tiveram os projetos pedagógicos reestruturados, no período de 2014 a 2015, tendo o Núcleo Docente Estruturante como responsável pela reformulação. Um dos fatores que impulsionaram tal reestruturação foi o desempenho insuficiente dos cursos no Conceito Preliminar de Curso do Exame Nacional de Desempenho de Estudante (ENADE) de 2011.

Conforme prescrição da Resolução CONAES n. 1/2010, uma das atribuições do NDE é “zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação” (BRASIL, 2010). Nesse sentido, na reformulação de Projetos Pedagógicos de Cursos de Letras, a primeira determinação aos integrantes do Núcleo para sua elaboração é que estes estejam de acordo com as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Em tais Diretrizes, a noção de competência como norteadora da organização curricular e dos projetos pedagógicos dos cursos ocupa espaço privilegiado.

Assim, neste artigo, objetivamos analisar a reação-resposta dos integrantes desse Núcleo aos preceitos legais de organização do currículo com base no conceito de *competência*, examinando, primeiramente, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras e para Formação de Professores e, posteriormente, o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Literatura<sup>2</sup>, reformulado pelos integrantes do NDE.

---

2 Selecionamos o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Literatura, tendo em vista que “Língua Portuguesa” e “Literatura” são áreas comuns aos demais cursos de Letras da instituição pesquisada, que tiveram os PPCs reformulados pelos professores do NDE.

Com vista à consecução do objetivo, tomamos como base epistêmica e metodológica a Análise Dialógica do Discurso advinda dos estudos de Bakhtin e do Círculo. Consoante os preceitos bakhtinianos, trataremos da comunicação verbal, cujo exame será desenvolvido com o suporte dos conceitos de *compreensão/resposta*, *discurso/relações dialógicas* e *avaliação*. Partimos do pressuposto de que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) reformulado pelos sujeitos da pesquisa marca o posicionamento do grupo e dos professores dos cursos em tal fenômeno dialógico, estando nele presentes aquelas vozes que buscam a centralização, as diretrizes curriculares, ditando um modelo de formação do licenciando, e aquelas que relativizam essa centralização, apresentando, desse modo, um (in)tenso diálogo.

A pesquisa é relevante, uma vez que abrange movimentos e temas extremamente pertinentes na atualidade, como as discussões na academia em torno da reestruturação curricular de cursos nesse contexto em que a formação de professores tomou lugar nos discursos oficiais e as vozes das universidades buscam assentar seus valores no âmbito da qualidade do ensino. Condicionada a esses aspectos está também a relevância de apresentar estudos no campo da análise dialógica do discurso a partir de aspectos curriculares, com propósitos que revelem seu impacto nos resultados alcançados, enfocando, principalmente, a responsividade dos reestruturadores dos cursos de Letras aos discursos legais.

Na elaboração do artigo, inicialmente discorreremos sobre o embasamento teórico-metodológico que ancora a pesquisa. Em seguida, abordamos a noção de competência nos documentos oficiais que orientam as reformas curriculares nos cursos de Letras e Formação de Professores. A seção analítica se desdobra em resultados da análise dos discursos oficiais acerca das competências, enquanto princípio de organização curricular, e análise dos discursos dos sujeitos da pesquisa constantes no Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Literatura, enfocando sua reação-resposta àqueles discursos. Após, apresentamos as considerações finais.

### **Aspectos teórico-metodológicos**

À luz dos estudos de Bakhtin e do Círculo, neste trabalho, partimos da compreensão de que todo enunciado nasce e se desenvolve a partir da interação entre os sujeitos, dialogando com os enunciados já-ditos, seus precedentes e direcionando-se aos enunciados futuros dos quais se espera uma resposta. Nesse sentido, o enunciado se faz pela posição ativa dos sujeitos falantes no processo de comunicação, o que torna o papel do outro excepcional nesse processo.

Tal pensamento remete aos conceitos de compreensão e resposta (responsividade), que muito interessa ao percurso analítico deste trabalho. Para Bakhtin (2011b), a palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la. Nessa direção, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado do discurso, passa a ocupar, em relação a ele, uma ativa posição responsiva que ocorre sempre concomitantemente ao ato discursivo do locutor, formando-se “ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante” (BAKHTIN, 2011b, p. 271). Em outros termos, o ouvinte expressa sua posição de concordância ou discordância (total ou parcialmente) frente ao conteúdo do enunciado. Assim, “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.” (BAKHTIN, 2011b, p. 271).

Nessa ótica, a compreensão nasce no meio de um processo dialógico, já que o eu espera a resposta do outro e a alternância desses sujeitos coloca o ouvinte como falante, completando, desse modo, a interação discursiva. Para Bakhtin (2014, p. 90), a resposta “cria o terreno favorável à compreensão de maneira dinâmica e interessada. A compreensão amadurece apenas na resposta. A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra”.

Assim, não há compreensão sem uma *antipalavra*<sup>3</sup>, no dizer de Volóchinov (2017), isto é, sem resposta. E resposta na acepção bakhtiniana de posicionamento axiológico diante do enunciado do outro. Mesmo o silêncio constitui uma resposta. Nesse sentido, o sujeito discursivo só estará apto a responder se ele se posicionar, seja concordando, seja discordando, seja de modo indiferente. As respostas que provêm da atitude do interlocutor, esperadas pelo locutor, representam o reconhecimento do discurso, a compreensão de seu significado, além de conterem uma apreciação (posição valorativa) e a participação desse interlocutor. O locutor, por seu lado, também é um respondente ativo, dado que seus próprios enunciados estabelecem uma relação com outros anteriores aos seus, que servem de base para a construção de seus próprios enunciados, avaliados pelo interlocutor.

---

3 Utilizamos neste artigo a nova tradução de *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (MFL), de Valentin Volóchinov, feita por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, realizada diretamente do original russo. Nessa nova versão, o termo “contrapalavra” da tradução anterior, utilizado há quatro décadas por pesquisadores brasileiros que se debruçam sobre o pensamento bakhtiniano, foi substituído por “antipalavra”, opção adotada neste trabalho, conservando o sentido de resposta à palavra do outro.

É sob esse entendimento que analisaremos os discursos-respostas dos professores do NDE, constantes no Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Literatura. A partir da forma como esses professores reelaboram os enunciados oficiais que normatizam e regulam os cursos de Letras, criticando, questionando, concordando ou não com o discurso das competências, enquanto princípio de organização curricular, consignado em tais documentos, buscaremos apreender, em seus discursos, os valores que defendem para a formação do licenciando em Letras.

Considerando que a natureza do enunciado é dialógica, a relação discurso-resposta dos professores que compõem o NDE dos cursos de Letras estudados neste trabalho será considerada na produção dos sentidos, visto que somente no diálogo eles são gerados. Desse modo, os sentidos aflorarão a partir do estabelecimento das relações dialógicas entre os discursos dos integrantes do NDE presentes no Projeto Pedagógico de Curso e Discursos oficiais da educação que orientam a construção desse documento, uma vez que “os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros” (BAKHTIN, 2011b, p. 297).

Para que as relações dialógicas aconteçam, é necessário que haja, apenas, uma convergência ou uma confrontação de sentidos entre dois enunciados diferentes. As relações dialógicas que a obra bakhtiniana formata não se reduzem a relações lógicas, linguísticas ou mecânicas, mas pressupõem a linguagem, pensada no grande diálogo da comunicação discursiva. Desse modo, elas não podem ser separadas do campo discursivo, dado que o verdadeiro campo da linguagem é constituído pela comunicação dialógica. É somente nesse âmbito que é possível estabelecer relações de sentido com a palavra do outro, as quais acarretam atitudes responsivas oriundas do encontro de posições axiológicas.

Essa visão está associada a outro prisma da análise dialógica do discurso de fundamental importância para o estudo aqui proposto que é considerar o enunciado como instância da expressão do posicionamento valorativo do locutor frente ao objeto de seu discurso. Conforme teoriza Bakhtin (2011a, p. 173-174, grifo do autor):

O *eu* e o *outro* são as categorias axiológicas basilares, que pela primeira vez tornam possível qualquer *juízo de valor efetivo*, e um momento desse juízo, ou melhor, a diretriz axiológica da consciência não ocorre só no ato na verdadeira aceção do termo, mas em cada vivenciamento e até na sensação mais simples: viver significa ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida, significa firmar-se axiologicamente.

- | Currículo por competências: (des)encontros entre os discursos oficial e pedagógico

Isso significa que a interação entre os interlocutores é formada por uma ênfase valorativa; conseqüentemente, as ênfases valorativas são ideológicas e sociais e estão ligadas à composição de um auditório social, pois o falante interage discursivamente a partir do horizonte axiológico (valorativo) que tem de uma época e de um grupo social específico.

Logo, os Pareceres que instituem as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras e para Formação de Professores, assim como o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Literatura, estudados neste trabalho, estão inerentemente associados às instâncias institucionais em que foram produzidos e, por isso, refletem e refratam seus valores ideológicos, remetendo a uma posição axiológica. Tais enunciados *são acompanhados por uma ênfase valorativa determinada, uma vez que, como explica Volóchinov (2017, p. 233), “sem uma ênfase valorativa, não há palavra”*. E “palavra”, aqui, é tomada na acepção de enunciado, como signo ideológico no plano do uso da língua, produzindo sentidos.

Desse modo, as palavras, enquanto signos ideológicos, só ganham sentido a partir da valoração individual e da valoração social, estando aquela intrinsecamente imbricada com as valorações sociais circundantes. Isso acontece porque a palavra é parte de uma realidade social. Nesse aspecto, a avaliação social é elemento primordial do processo de refração de sentidos no signo ideológico.

Essas perspectivas se constituem em referenciais importantes para o estudo que nos propusemos a realizar, cujo *corpus* é formado por enunciados de duas esferas de produção de saberes: Estado (Pareceres exarados pelo Conselho Nacional de Educação que fundamentam as Diretrizes Curriculares, emitidas em 2001 e 2015, voltadas para os Cursos de Letras e de formação de professores) e universidade (Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Literatura, reestruturado pelos integrantes do NDE).

Para análise dos dados, partimos da ordem metodológica sociológica de análise da linguagem, proposta por Volóchinov (2017, p. 220), que apresenta as seguintes etapas para o estudo da língua:

- 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas;
- 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica;
- 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual.

Assim, seguindo essas orientações, para a análise do caráter de responsividade dos integrantes do NDE dos cursos de Letras estudados aos discursos das competências que atravessam os documentos oficiais, é indispensável, antes, estudarmos tais enunciados. Nesse sentido, após abordarmos a noção de competência enquanto princípio de organização curricular, analisaremos, num primeiro momento, os Pareceres CNE/CES n. 492/2001 e Parecer CNE/CP n. 009/2001 que fundamentam, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (DCL) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCF), com objetivo de apreender os sentidos relacionados ao conceito de competência. Posteriormente, analisaremos o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Literatura, focalizando os discursos-respostas dos sujeitos da pesquisa ao conceito de competência como princípio organizador do currículo, defendido nas referidas Diretrizes.

### **A noção de competência enquanto princípio de organização curricular**

De acordo com Bakhtin (2011b, p. 294), “em cada época, em cada círculo social [...] sempre existem essas ou aquelas ideias determinantes dos ‘senhores do pensamento’ de uma época [...]”. Tais ideias encontram seu auge e seu declínio a partir da maneira como são valoradas pelos sujeitos que constituem a esfera de comunicação social.

No contexto de produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (DCL) e Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de professores da Educação Básica (DCF), publicadas em 2001, uma das “ideias determinantes” que se destacaram como eixo norteador da organização curricular é a do ensino por competências, que toma como ponto de partida o discurso da necessidade de melhoria da qualidade educacional. Por essa perspectiva, a competência se torna base para a formação comum dos licenciandos e para inserção de uma nova concepção de ensino e de organização curricular.

A palavra “competência”, na história do currículo, está relacionada à atuação em circunstâncias concretas ou à experiência profissional. Para ela se realizar, necessita de ação, ou seja, de uma atividade prática, de situações concretas e contextualizadas. Esse sentido é perceptível no Parecer CNE/CP n. 009/2001 que estabelece as DCF. Conforme o Parecer, competência é a capacidade de mobilizar e colocar em ação conhecimentos indispensáveis para o desempenho das atividades demandadas pela característica do trabalho:

- | Currículo por competências: (des)encontros entre os discursos oficial e pedagógico

As competências tratam sempre de alguma *forma de atuação*, só existem ‘em situação’ e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, *definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação*, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, *para responder às diferentes demandas das situações de trabalho*. (BRASIL, 2001b, p. 30, grifo nosso).

Tal definição dialoga com o pensamento de Perrenoud (2000, p. 13), que define competência como sendo a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”, explicando que a definição compreende os seguintes aspectos:

1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais *recursos*; 2. Essa mobilização só é pertinente em *situação*, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outra, já encontrada; 3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por *esquemas de pensamento* [...]; 4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da *navegação* diária de um professor [...] (PERRENOUD, 2000, p. 13-14, grifo do autor).

As perspectivas apresentadas no excerto apontam para a compreensão da competência como a incorporação e a mobilização de saberes para a ação. Em outras palavras, a competência significa, sobretudo, a capacidade de mobilizar recursos cognitivos para atuar em certas circunstâncias, diferenciando-se dos saberes, do saber fazer e das atitudes, uma vez que ela é a mobilização de recursos relativos às situações enfrentadas pelo sujeito, de modo singular e único.

A formação, nessa ótica, sinaliza para o perfil profissional de um educador cumpridor de tarefas circunstanciais. Nesse sentido, os professores seriam formados para aprender aquilo que é de utilidade imediata, o que torna a sua formação superficial e pragmática, voltada para o mundo do trabalho. As DCL e DCF, assim, têm sofrido várias críticas devido ao seu perfil instrumental-tecnicista, que supervaloriza o pragmatismo praticista, embasado no conceito de competência.

Respondendo a anseio de educadores (FREITAS, 2015), em 2015, o Conselho Nacional de Educação (CNE) revogou a Resolução CNE/CP n. 1/2002 que institui as DCF, fundamentadas no conceito de competências, aprovando as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (NDCF), estabelecidas pelo Parecer CNE/CP n. 002/2015 e instituídas pela Resolução CNE/CP 002/2015.

Nunes (2017), em estudo realizado nos Pareceres CNE/CP n. 002/2015 e CNE/CP 009/2001, a partir da perspectiva dialógica, constatou que os enunciadores do Parecer de 2015 não pronunciam o termo “competência” no texto, substituindo, inclusive, a expressão “competências e habilidades” (largamente utilizada nos discursos oficiais) por “informações e habilidades”, “conhecimentos e habilidades”. Não obstante, analisando vozes presentes no referido Parecer, o autor observou que tais enunciadores respondem favoravelmente ao discurso da formação para as competências, ao prescreverem que parte da formação do professor deve ocorrer em diferentes espaços escolares, enfatizando, desse modo, o conhecimento construído “na” e “pela” experiência, “em situação”. Ademais, constata-se, no documento, a reenuniação de vozes presentes no conjunto das competências definidas no Parecer CNE/CP n. 009/2001, assim como a assimilação da perspectiva de formação veiculada nos discursos oficiais que defendem o ensino por competência.

Assim, se por um lado os enunciadores tentam negar vinculação com o modelo de formação baseado em competências, apagando e substituindo termos a ele relacionados, por outro, seus discursos apresentam grande convergência com os discursos das DCL e DCF, que tomaram o conceito de competências como nuclear para a formação de professores.

Cabe destacar que, nas NDCF, os princípios que fundamentam o conceito de competência estão presentes, mas este não é tomado como nuclear na orientação dos cursos de formação de professores. Nas DCF (revogadas) e nas DCL (em vigência), ao contrário, a concepção de competência é adotada como norteadora da proposta pedagógica.

Nessa perspectiva, na seção seguinte, analisaremos os Pareceres CNE/CES n. 492/2001 e CNE/CP n. 009/2001, que fundamentam, respectivamente, as DCL e as DCF. A análise desses enunciados se faz necessária, para que possamos apreender, no Projeto Pedagógico reformulado pelos professores que integram o NDE, quais diretrizes tecem seus discursos<sup>4</sup>.

---

4 Destacamos que os professores do NDE começaram o trabalho de reformulação dos PPCs, oficialmente, em janeiro de 2014. A coleta de dados iniciou-se nesse mesmo ano, encerrando-se em 2015, ano em que as NDCF foram publicadas, revogando-se as DCF.

- | Currículo por competências: (des)encontros entre os discursos oficial e pedagógico

## Sentidos de Competência nas DCL e DCF

Nesta parte do trabalho, analisaremos os Pareceres CNE/CES n. 492/2001 e CNE/CP n. 9/2001 que estabelecem, respectivamente, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (DCL) e as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores (DCF), a partir do estabelecimento de relações dialógicas, observando, com base no conceito bakhtiniano de valoração, como eles dialogam entre si para produzir sentidos quanto ao princípio das competências como organizador do currículo. Em consonância com o pensamento bakhtiniano, consideramos que os discursos dos dois Pareceres se entrelaçam com interações complexas, como as estabelecidas com as estruturas sociais e acontecimentos de cunho político-educacional do contexto em que foram produzidos.

No texto do Parecer CNE/CES n. 492/2001 que apresenta e fundamenta as DCL, o termo competência é usado recorrentemente, aparecendo nove vezes, considerando-se a introdução e os cinco itens de diretrizes curriculares. A introdução traz o seguinte posicionamento:

Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser *constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar.*

Assim, define-se currículo como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integram um curso. Essa definição introduz o conceito de atividade acadêmica curricular – aquela *considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador*, conceito que não exclui as disciplinas convencionais. (BRASIL, 2001a, p. 29, grifo nosso).

Conforme o excerto, a adoção das competências no currículo objetiva que se organize o processo de ensino em função delas, exigindo uma lógica para o curso que priorize atividades consideradas relevantes “para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias à sua formação”. Percebe-se também que no Parecer o conceito de competência está intimamente relacionado à avaliação de resultados e sinaliza, a um só tempo, para o controle da formação e do exercício da profissão.

A afirmação de que o conceito de “atividade acadêmica curricular” não “exclui as disciplinas convencionais” opera como uma antecipação de respostas a críticas de que as DCL estariam negando a importância das disciplinas na formação inicial do professor.

Desse modo, busca-se rebater a alegação de que as disciplinas convencionais não seriam necessárias ao processo formativo do licenciando em Letras.

Ainda no Parecer que fundamenta as DCL, no item 2 - “competências e habilidades”, lemos:

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, *deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades* adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.

[...] o curso de Letras deve contribuir para o *desenvolvimento das seguintes competências e habilidades*:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas. (BRASIL, 2001a, p. 30, grifo nosso).

No Parecer CNE/CES n. 492/200, que fundamenta as DCL, percebemos, em sua globalidade, a existência de uma luta ideológica em que prevalece a perspectiva centrada no desenvolvimento de competências, cujo modelo de formação supervaloriza o pragmatismo praticista. Todavia, no excerto em análise, extraído do item “competências e habilidades”, percebemos que o discurso é interpelado por outros discursos provenientes de uma concepção que valoriza a reflexão teórica do processo formativo. Essa valoração

- | Currículo por competências: (des)encontros entre os discursos oficial e pedagógico

se manifesta em expressões como “domínio do uso da língua”, “reflexão analítica e crítica sobre a linguagem”, “visão crítica das perspectivas teóricas” e “domínio dos conteúdos básicos”. Observa-se, desse modo, que tais diretrizes demonstram ser marcadas também pelo discurso da racionalidade técnica, por valorizarem um conjunto de saberes caracteristicamente teóricos.

Ouvem-se, então, no excerto, pelo menos duas vozes, cujo processo de produção de significados é carregado de tensões: uma que defende a emissão de um juízo prático e outra que prioriza o domínio de teorias. As DCL são, assim, consoante o pensamento bakhtiniano, um espaço de luta entre as diferentes vozes e suas perspectivas axiológicas.

Quanto às DCF, no Parecer CNE/CP n. 009/2001 que as fundamenta, a concepção de competência é apresentada como um “paradigma curricular novo” (BRASIL, 2001b, p. 8), sendo considerada nuclear tanto para organização do currículo quanto para a organização do curso como um todo:

Conceber e organizar um curso de formação de professores implica: a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; b) tomá-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação. (BRASIL, 2001b, p. 35-36).

Com base na concepção de competência, há, no documento, a definição de um conjunto de “competências a serem desenvolvidas na formação da educação básica”, a saber: (i) competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; (ii) competências referentes à compreensão do papel social da escola; (iii) competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; (iv) competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; (v) competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; (vi) competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Enquanto nas DCL há o destaque para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas do Curso de Letras, nas DCF, as competências elencadas figuram como gerais para todos os cursos de licenciatura. Nessa direção, a partir do estabelecimento de relações dialógicas entre o Parecer CNE/CP n. 009/2001 e o Parecer CNE/CES n. 492/2001, buscaremos verificar como ocorre o diálogo entre as vozes que perpassam os enunciados, partindo sempre do conjunto de competências definidas no Parecer que fundamenta as Diretrizes para Formação de Professores.

Nas “competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática” (BRASIL, 2001b), o Parecer que fundamenta as DCF aborda aquelas voltadas para o trabalho e para a cidadania, enfatizando os valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade. No que tange a essa abordagem, as DCL apoiam-se em um vago aceno à “*percepção* de diferentes contextos interculturais” (grifo nosso). No entanto, quanto à diversidade e à multiculturalidade, tanto nas DCF quanto nas DCL, a diferença é entendida como resultado (“reconhecer e respeitar a diversidade”, nas DCF, e “*percepção* de diferentes contextos interculturais”, nas DCL) e não como um processo resultante do uso da linguagem no âmbito das relações sociais (GONDIN; FERNANDES, 2011). Nesse aspecto, pode-se observar uma relação dialógica de consonância entre os discursos das duas diretrizes.

As “competências referentes à compreensão do papel social da escola” (BRASIL, 2001b, p. 41-42) são voltadas para o contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como “participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola”. As competências elencadas ratificam a ideia defendida no Parecer que fundamenta as DCF de que o preparo do futuro professor deve envolver ações nos diferentes espaços escolares. Nas DCL, no item que trata das competências, há silenciamento acerca dessa questão.

Quanto às “competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar” (BRASIL, 2001b, p. 42-43), estas abordam a necessidade de o professor “conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente”. Tal discurso dialoga com as DCL, que esperam do profissional da área de Letras “domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio”. Nessa ótica, entende-se, conforme as duas Diretrizes, que o processo formativo deve ter como referência, principalmente, o nível de escolarização no qual o futuro professor trabalhará.

As “competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico” (BRASIL, 2001b, p. 43), como o nome anuncia, estão voltadas para as questões pedagógicas, relacionadas às formas de ensinar e aos modos de o professor lidar com os alunos. Pesquisas de estudiosos como Gatti e Nunes (2009) e Libâneo (2010a, 2010b, 2013) explicam que um dos nós da formação docente são as dificuldades dos professores em incorporar e articular na sua prática pedagógica dois quesitos essenciais no desempenho de suas funções: o “domínio dos conteúdos a serem socializados” e o “domínio do conhecimento pedagógico”, ou seja, das habilidades para ensinar tais conteúdos. As DCL também fazem referência a essa questão, mas a abordam de modo restrito, orientando que o curso de

- | Currículo por competências: (des)encontros entre os discursos oficial e pedagógico

Letras deve contribuir para o desenvolvimento do “domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino”.

Nos itens elencados das “competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica” (BRASIL, 2001b, p. 43-44), constatamos um discurso com forte ênfase na pesquisa sobre a prática docente, com a preocupação de que o professor desenvolva uma postura investigativa sobre a sua área de atuação e que aprenda a usar procedimentos de pesquisa como instrumentos de trabalho.

Essas competências estão alinhadas à ideia de pesquisa ligada diretamente à prática, defendida no próprio Parecer que fundamenta as DCF: “a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução, mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento” (BRASIL, 2001b, p. 24). O discurso do Parecer encontra suporte na premissa de que o saber docente e a prática são elementos essenciais para o processo de investigação e que a pesquisa do professor não precisa seguir a mesma orientação metodológica da pesquisa científica acadêmica, por estar relacionada a diálogos ligados a ações de ensino-aprendizagem que vão sendo construídas no contexto escolar, não se caracterizando, desse modo, como teorias explicativas de algo (DINIZ-PEREIRA; LACERDA, 2009). Cabe destacar, porém, que essa forma de conceber a pesquisa como uma dimensão prática, instrumental, associada às necessidades advindas da prática cotidiana e à resolução de problemas, pode comprometer a formação dos professores. No que tange às DCL, no item “competências e habilidades”, não há menção à pesquisa.

Nas “competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2001b, p. 44) definidas nas DCF, percebemos um discurso de supervalorização do caráter individualizado do conhecimento, como o próprio nome evidencia, estimulando o professor, entre outras ações, a “elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho”. Embasa tais competências a ideia de que o sujeito competente é aquele capaz de mobilizar, de executar, de maneira eficaz, as diferentes funções de um sistema, envolvendo uma diversidade considerável de recursos. Sob essa perspectiva, ele será capaz de gerenciar o seu próprio desenvolvimento profissional.

A posição defendida nessas competências acaba por eximir o governo e a sociedade da responsabilidade de formar continuamente o professor, deixando essa tarefa a cargo do sujeito, que será responsável pelo seu (in)sucesso. Nesse sentido, há um deslocamento da responsabilidade social para o plano individual (FRIGOTTO, 1998),

cabendo ao docente mobilizar competências diversas diante das exigências de uma sociedade em constante transformação. As DCL não abordam diretamente a competência referente ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional, mas o próprio conceito de competência adotado em seu discurso pressupõe um constructo teórico de caráter individualista.

Faz-se mister registrar que, tanto no Parecer que fundamenta as DCL quanto no que fundamenta as DCF, os conteúdos são vistos como meio e suporte para a construção de competências, como podemos observar nos excertos abaixo:

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que *constitua o processo de aquisição de competências* e habilidades necessárias ao exercício da profissão. (BRASIL, 2001a, p. 31, grifo nosso).

Os conteúdos definidos para um currículo de formação profissional e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências. (BRASIL, 2001b, p. 33, grifo nosso).

De tudo que discutimos até aqui, podemos dizer que os discursos presentes no Parecer CNE/CES n. 492/2001 mantêm relação dialógica de convergência com o discurso da formação para as competências, professado no Parecer CNE/CP n. 009/2001, marcando o posicionamento valorativo dos enunciadores em relação ao tema. Em vários momentos, o discurso de tais enunciadores se entrelaça com o discurso do Parecer CNE/CP n. 009/2001, fundindo-se com algumas vozes nele presentes, completando ou silenciando outras, atualizando, desse modo, sentidos sobre a formação docente.

Podemos inferir que os sentidos atribuídos à competência, no bojo das relações dialógicas estabelecidas entre os Pareceres, remetem à capacidade real do sujeito para atingir um objetivo ou um resultado num dado contexto. No sentido utilizado nos Pareceres, competências são aquisições, aprendizados construídos ao longo da formação. Assim, os documentos apresentam uma lista de resultados esperados, de desempenhos considerados satisfatórios em uma dada situação, em consequência desse processo de formação. O Parecer que fundamenta as DCF ainda orienta que as competências “devem ser complementadas e contextualizadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação” (BRASIL, 2001b, p. 41). Portanto, ao currículo por competências devem estar associados desempenhos que demonstrem a sua aquisição.

- | Currículo por competências: (des)encontros entre os discursos oficial e pedagógico

Passemos, na seção seguinte, à análise do Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Literatura, com objetivo apreender o diálogo existente entre esse documento e os Pareceres examinados.

### **Diretrizes Curriculares e Projeto Pedagógico de Curso: os discursos sobre os princípios da formação por competência em confronto**

Nesta seção, a partir do estabelecimento de relações dialógicas entre o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Literatura e os Pareceres CNE/CES n. 492/2001 e CNE/CP n. 009/2001, buscaremos verificar como os discursos das competências materializados nesses Pareceres são compreendidos e implementados pelos integrantes do NDE no PPC, buscando desvelar a reação-resposta desses sujeitos aos dispositivos legais. Conforme Volóchinov (2017), compreender é apresentar à palavra do locutor uma *antipalavra*. Desse modo, “a significação não está na palavra, nem na alma do falante, nem na alma do ouvinte. A significação é um efeito da interação entre o falante e o ouvinte no material de um dado conjunto sonoro” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232-233, grifo do autor). Assim, para a análise do Projeto Pedagógico, serão fundamentais os conceitos de *compreensão/resposta*, *discurso* e *relações dialógicas*, que implicam relações de convergência ou divergência, de harmonia ou de conflitos, possibilitando a apreensão dos sentidos da formação docente, a partir dos princípios presentes na arena discursiva do documento.

O Projeto Pedagógico de Curso constitui um gênero discursivo com uma configuração que o tipifica e o diferencia de outros gêneros da esfera acadêmico-universitária. Conforme o pensamento bakhtiniano, é na dialogia possível da prática que estão inseridos os gêneros do discurso ou os diversos tipos de enunciados, relativamente estáveis do ponto de vista temático, composicional e estilístico, caracterizados pelos contextos nos quais são utilizados. O Projeto Pedagógico de Curso é produção institucionalizada, de circulação social pública, constituído por enunciados concretos escritos, com informações acerca da concepção e da estrutura do curso e seus elementos regulares internos, sendo considerado o norteador das atividades desenvolvidas no processo de formação do estudante. Esse instrumento de relação social reflete a posição axiológica de seus autores no momento de sua elaboração, funcionando como o centro organizador das atividades dos professores do quadro do curso<sup>5</sup>.

---

5 Para a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Literatura, levantamos dados da “Introdução”, das seções “Organização didático-pedagógica”, “Operacionalização do curso”, “Gestão do curso” e “Ementário”. As outras partes do documento, por tratarem de informações de ordem estrutural/organizacional, não foram focalizadas. Na parte introdutória do PPC, constam o “Histórico do curso” e

Na introdução do Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Literatura (PPCP), há a informação de que o curso “se preocupa em oportunizar ao acadêmico a participação em atividades que lhe proporcionem o crescimento como profissional e cidadão autônomo e responsável, valorizando seus interesses e suas necessidades”. Há ainda o esclarecimento de que busca “desenvolver habilidades e *competências necessárias às realidades*, com vista à inserção do acadêmico na sociedade e ao exercício da cidadania e da profissão” (PPCP, 2015, p. 7, grifo nosso).

Observamos que a introdução do PPCP é uma resposta positiva às deliberações das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (DCL) e Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (DCF), ao esclarecer que o curso tem como propósito possibilitar ao licenciando o desenvolvimento de competências e habilidades, conforme preconizam tais documentos oficiais, com vista a preparar e adequar os professores em formação para uma nova ordem que se define pelas diferentes competências e habilidades com que devem enfrentar os desafios profissionais e sociais. Nesse aspecto, desenvolver “competências necessárias às realidades” significa desenvolver no licenciando a capacidade de mobilizar conhecimentos e habilidades para resolver os problemas da vida cotidiana. Para sustentar o posicionamento manifesto, os enunciadores trazem para o texto as vozes das Diretrizes para os cursos de Letras ao tratarem da Concepção do Curso:

*De acordo com as diretrizes, os profissionais em Letras devem “ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais”. Deles se esperam múltiplas competências e habilidades para atuarem como ‘professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades’. Vale lembrar que o processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso. (PPCP, 2015, p. 21, grifo nosso).*

No excerto, mostrando-se favorável à noção de competência, os enunciadores, professores que integram o NDE, destacam que “o processo articulatório entre habilidades

---

a “Justificativa para reelaboração do PPC”. A seção “Organização didático-pedagógica” está dividida em “Contexto Educacional, Profissional, Laboral” e “Concepção do curso”. O primeiro item dessa seção é a explicitação das demandas efetivas que justificam a oferta do curso. O segundo é a apresentação do que é o curso no contexto social e institucional. Na seção “Operacionalização do curso”, há a explicação sobre como o curso funciona. Em “Ementários”, estão as ementas das disciplinas e em “Apêndice”, os regulamentos do Estágio Supervisionado e das Atividades Complementares.

- | Currículo por competências: (des)encontros entre os discursos oficial e pedagógico

e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático”, explicitando, desse modo, uma concepção alinhada àquela propugnada nas DCL e DCF, sobretudo nessas últimas, em que a noção presente é de que a competência para se realizar necessita de ação, ou seja, de uma atividade prática, de situações concretas e contextualizadas. Ressaltam também que o curso “visa a desenvolver uma série de competências e habilidades, embasadas numa tradição de educação humanista com uma concepção teórico-crítico-ideológica” (PPCP, 2015, p. 24).

Em resposta ao princípio regulamentado constante do Parecer CNE/CP n. 009/2001, que fundamenta as DCL, de considerar a competência como concepção nuclear na orientação do curso, bem como as orientações das DCF, os enunciadores do PPCP assim se posicionam no item “Perfil do Egresso e Objetivos do Curso”:

Trata-se, portanto, de uma urgente ressignificação do ensino de Língua Portuguesa: é preciso formar professores capazes de (re)construir suas concepções sobre língua, linguagem, gramática, texto, produção escrita e oral, a fim de que tenham a prática docente adequada à proposta de ensino de língua que se pretende mais reflexivo, mais contextualizado e menos fragmentado; *que desenvolva no aluno as competências sociointerativas, linguísticas e reflexivas, como sugerem os documentos oficiais.*

Tais pressupostos envolvem, segundo as diretrizes, o desenvolvimento das seguintes *competências e habilidades básicas*:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;

- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Assim, o Curso Letras Língua Portuguesa/Literatura visa a:

- aperfeiçoar a competência de comunicação escrita e oral na Língua Portuguesa;
- oferecer ao aluno subsídios para a leitura, análise e crítica de textos literários e não literários;
- promover a compreensão do funcionamento da Língua Portuguesa, seus usos e variações;
- capacitar o aluno a identificar questões de análises relativas tanto à forma linguística e literária como aos seus conteúdos. (PPCP, 2015, p. 31-32).

É interessante observar, no excerto, que os enunciadores exibiram as mesmas competências elencadas no Parecer CNE/CES 492/2001, reportando o discurso do documento (“segundo as diretrizes”), mas não apresentaram nenhuma reflexão sobre elas. Utilizando-se do operador argumentativo “assim”, após apresentar *ipsis litteris* cada uma das competências do documento, passam para os objetivos do curso, como se concordassem com aquela listagem, mas sem apresentar sua apreciação explícita sobre a questão, nem mesmo expondo a constituição de outras competências requeridas do futuro professor de língua materna no curso. Uma rápida leitura poderia nos levar a entender que a autonomia universitária se encontra comprometida com essa posição dos autores por associarem o documento oficial ao próprio texto sem manifestação de suas antipalavras.

Todavia, tal posicionamento, instaurado no discurso do PPCP, promove sentidos que, ao contrário, entram em tensão com o discurso das DCL. Entendemos que os autores mencionaram as competências porque as Diretrizes assim exigem, apresentando uma aparente concordância com o discurso das DCL. Mas a forma adotada para atender ao dispositivo legal, em que os enunciadores não se envolvem com o discurso oficial, estabelece um efeito de sentido, evidenciando, na verdade, um não comprometimento de tomá-las, quando da construção da proposta curricular, como referencial para sua organização.

- | Currículo por competências: (des)encontros entre os discursos oficial e pedagógico

Essa percepção se confirma quando analisamos o documento como um todo. O exame revela que a concepção de competência não foi adotada como base da organização curricular, objetivando a sua sintonia com a “nova organização do mundo do trabalho”, conforme as orientações das DCL e DCF. Constatamos que a matriz curricular parte de uma listagem de disciplinas obrigatórias e específicas e respectivas cargas horárias, sem dar mostras de que a competência tenha sido tomada como concepção nuclear da organização do currículo. Conforme Santos (2011, p. 91-92), a construção de uma proposta curricular utilizando o princípio das competências não pode estar “presa a um ensino por conteúdos, fragmentado, pouco flexível, pautado no encadeamento de disciplinas e desprovido do dinamismo necessário para atender às frequentes demandas por mudanças do mundo atual”. O autor destaca ainda que:

O ponto de partida para a estruturação curricular devem ser as DCNs, que estabelecem as competências e habilidades a serem enfatizadas na graduação, cabendo a cada instituição definir sua matriz de competências, estabelecer e descrever claramente sua composição, estratificar seu desenvolvimento ao longo do currículo e elaborar um sistema de avaliação devidamente ajustado aos objetivos educacionais estabelecidos. (SANTOS, 2011, p. 92).

No PPCP, observamos que, apesar de os sujeitos enunciativos mencionarem o rol de competências extraídas do Parecer CNE/CES n. 492/2001, que fundamenta as DCL, os critérios de organização curricular adotados priorizaram a descrição de uma matriz nos moldes do ensino por conteúdos, sem fazer constar as competências reportadas das DCL. Também não são as competências que orientam a seleção e o ordenamento de conteúdos, nem a definição de tempos e espaços curriculares do curso.

No que diz respeito às DCF, as competências listadas nos seis grupos de demandas para a formação docente, como analisamos na seção anterior, estão relacionadas à capacidade de ação frente a uma determinada situação específica, distanciando-se, desse modo, do âmbito disciplinar, como se estrutura o currículo do PPCP. No currículo da formação docente baseada nas competências, há uma alteração no foco da aprendizagem, de modo que os conteúdos e as disciplinas passam a ter valor apenas como meios para constituição de competências. Não é isso que observamos no projeto pedagógico em análise.

Conforme as DCF, as avaliações do desempenho dos alunos também deverão incluir competências: “Tomando-se como princípio o desenvolvimento de competências para a atividade profissional, é importante colocar o foco da avaliação na capacidade de acionar conhecimentos e de buscar outros, necessários à atuação profissional” (BRASIL,

2001b, p. 40). Esforçando-se em manter uma sintonia com o discurso desse documento, os enunciadores do PPCP (p. 58, grifo nosso) destacam que, no curso,

[...] a avaliação deve refletir a aquisição de habilidades e o *desenvolvimento das competências* adquiridas gradativa e permanentemente, por atividades diversas distribuídas durante o período letivo, totalizando, minimamente, *três instrumentos diferentes de avaliação*.

Percebe-se aí uma relação dialógica de acolhimento do discurso das DCF, que destacam também que “os instrumentos de avaliação da aprendizagem devem ser diversificados – para o que é necessário transformar formas convencionais e criar novos instrumentos” (BRASIL, 2001b, p. 40).

Nessa direção, na avaliação do licenciando em Letras, a abordagem dos aspectos cognitivos deve contemplar não apenas a aquisição do conhecimento factual, mas habilidades mais complexas relacionadas ao rol de competências estabelecidas que se almeja desenvolver no acadêmico. Esse aspecto nos incita a perguntar: quais competências serão avaliadas? Como elas serão avaliadas? Não encontramos respostas para essas questões no PPCP. Todavia, o próprio Parecer CNE/CP n. 009/2001, que fundamenta as DCF, admite dificuldade para avaliar competência, afirmando que “tendo a atuação do professor natureza complexa, avaliar as competências no processo de formação é, da mesma forma, uma tarefa complexa” (BRASIL, 2001b, p. 34). Essa situação evidencia a complexidade que envolve o conceito de competência e o paradoxo que o cerca no processo de reforma curricular, marcado por vozes em conflito.

Cabe lembrar que nas DCF, assim como nas DCL, o paradigma das competências na formação docente atende à construção de um novo tipo de professor, mais facilmente regulado no desenvolvimento de seu trabalho e acentuado nas diversas atividades que surgem na esfera escolar. O discurso assentado na categoria competência presente nesses documentos é voltado para a adaptação do profissional ao mercado de trabalho, associado a uma visão mercadológica.

Na análise do PPCP, constatamos que se, por um lado, o discurso das competências não se materializa na proposta curricular do documento, por outro, os posicionamentos dos enunciadores quanto à formação voltada para o mercado de trabalho se relacionam dialogicamente de modo complementar ao discurso presente nas Diretrizes. Essa relação dialógica é perceptível no fragmento extraído do item “Justificativa da Reestruturação do Projeto Pedagógico de Curso”:

- | Currículo por competências: (des)encontros entre os discursos oficial e pedagógico

Esta proposta de reestruturação curricular é, portanto, o resultado de esforços empreendidos para ofertar aos futuros profissionais de educação do estado de Mato Grosso um curso que busca estar em consonância com as teorias modernas de ensino e de aprendizagem de linguagem e línguas, além de *cumprir as exigências legais* de formação de professores, para atuarem no ensino fundamental e médio, *assegurando a qualidade acadêmica em contexto de aceleradas mudanças na conjuntura social e no mundo do trabalho. Porém, posicionando crítica e reflexivamente* em relação a inconsistências de determinados modos de pensar e ‘fazer’ a educação e, por extensão, a formação profissional. (PPCP, 2015, p. 14).

Os enunciadores justificam que a proposta de reestruturação curricular apresentada está “em consonância com as teorias modernas de ensino e de aprendizagem de linguagem e línguas” e, ligando argumentos em favor de uma mesma conclusão, por meio do operador argumentativo “além de”, deixam claro que ela também cumpre “as exigências legais”. As vozes da legalidade que ouvimos no excerto, especialmente no enunciado “assegurando a qualidade acadêmica em contexto de *aceleradas mudanças na conjuntura social e no mundo do trabalho*”, são das DCL que assim se posicionam:

Esta proposta de Diretrizes Curriculares leva em consideração os desafios da educação superior diante das *intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho* e nas condições de exercício profissional. (BRASIL, 2001a, p 29, grifo nosso).

Cabe observar o conectivo “porém”, presente no excerto do PPCP, que marca um posicionamento mais forte no enunciado, em que prevalece a orientação argumentativa por ele iniciada de que, na sua atuação profissional, o professor saberá se posicionar de forma “crítica e reflexivamente em relação a inconsistências de determinados modos de pensar e ‘fazer’ a educação e, por extensão, a formação profissional”. Nessa perspectiva, prevalece a ideia de uma formação que possibilite ao futuro professor a compreensão crítica da realidade educacional e do fazer educativo.

No item “concepção do curso”, o documento acrescenta ainda a ideia de uma formação direcionada para a construção da cidadania consciente e ativa: “o curso pretende preparar o profissional para o mercado, mas que, através da linguagem, *também saiba e vivencie os aspectos de cidadania para que se realize como profissional e como pessoa*” (PPCP, 2015, p. 24, grifo nosso).

É inquestionável como a constituição do PPCP aponta para a formação de um professor de língua materna que seja ciente de seu compromisso com a sociedade, como cidadão crítico e consciente. Por meio da ênfase constante nesse aspecto, ao longo do documento, verificamos uma constituição de currículo que, simultaneamente, se preocupa em dar plenas condições para que o licenciando ingresse no mercado de trabalho e empenha-se na sua formação para a cidadania, na formação humana, não deixando este aspecto em segundo plano.

Assim, no bojo da materialidade discursiva do documento, constatamos uma preocupação em assumir um papel muito mais concreto, intelectual, social e culturalmente, revelado, sobretudo, quando o documento se refere a “formar profissionais aptos a desenvolverem pesquisas em linguagem, bem como preparados para formar cidadãos aptos a dominarem as diferentes práticas sociais de escrita”, “profissionais capazes de desenvolver uma prática didático-pedagógica com posicionamento crítico e criativo”; “críticos e comprometidos com a intervenção social”; “que tenham domínio teórico e prático na área de linguagem”; “competentes quanto ao conhecimento das teorias linguístico-literárias, estabelecendo relações entre a língua-cultura materna e a literatura brasileira e portuguesa”; “profissionais cidadãos comprometidos com o desenvolvimento social em nível local e global”. Há, nesses posicionamentos, uma aspiração de assumir-se como instituição/curso a serviço da comunidade e da sociedade em geral.

Os dados evidenciam que o modelo de competências das DCL e DCF não foi concretizado na proposta curricular do PPCP, ainda que a voz defensora de tal princípio organizador do currículo não tenha deixado de ecoar na discursividade do documento. Não obstante, ecoou mais alto, no documento, a voz defensora do ensino por conteúdos, que lutou pela manutenção de certos padrões do currículo por aquisição de conhecimentos.

Desse modo, como observa Bakhtin (2014), todo enunciado aponta para a existência de jogos de poder entre as vozes que circulam socialmente. No caso do PPCP, na luta entre as vozes defensoras da organização curricular por competência, presentes nas diretrizes e as vozes do ensino por conteúdos, do currículo por aquisição de conhecimentos, a vitória, evidentemente, não foi das primeiras.

### **Considerações finais**

Neste trabalho, analisamos a reação-resposta dos professores do Núcleo Docente Estruturante (NDE) de uma Universidade Pública mato-grossense aos discursos legais de organização do currículo com base no conceito de *competência*, constantes nos Pareceres

- | Currículo por competências: (des)encontros entre os discursos oficial e pedagógico

CNE/CES n. 492/2001 e CNE/CP n. 009/2001, que fundamentam, respectivamente, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras e Diretrizes Curriculares para Formação de Professores. Para verificarmos a responsividade dos professores que integram o NDE aos discursos da legalidade, examinamos o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Literatura reformulado por esses sujeitos. A pesquisa orientou-se pelos pressupostos teórico-epistemológicos e metodológicos de Bakhtin e o Círculo, o que nos possibilitou compreender os enunciados em suas dimensões discursivas.

A partir do estabelecimento de relações dialógicas entre os Pareceres, focalizando o posicionamento valorativo dos enunciadore com relação ao discurso da formação para as competências, verificamos que há uma articulação entre formação docente e mercado de trabalho, concebida de maneira pragmática e instrumental, sobretudo no Parecer que fundamenta as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (DCF), no qual há a defesa de que o professor deve ter o conhecimento técnico para desempenhar sua função e, concomitantemente, investir em habilidades e competências a serem evidenciadas enquanto saber docente.

Compactuamos do entendimento de que as necessidades do mercado não podem e nem devem ser excluídas do conjunto de interesse das universidades, tendo em vista seu papel central na criação, conservação e transmissão do conhecimento. Todavia, ter presentes essas necessidades não significa transformá-las em princípio, meio e fim do ser/fazer das universidades, as quais devem exercer na integralidade sua condição de espaço privilegiado de produção de conhecimento, em que a reflexão e a análise crítica devem se instalar permanentemente. Dito de outro modo, a lógica das reformas de vinculação da educação ao mercado, calcadas no paradigma do desenvolvimento de competências, tendo como objetivo preponderante as demandas do setor produtivo, provoca o distanciamento da universidade das suas tradicionais funções.

A análise dialógica do Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Literatura evidenciou que as competências não norteiam a organização curricular. Pelo contrário, o conceito aparece na materialidade discursiva do documento, mas o novo currículo não orienta a prática formativa a partir de tal conceito, tendo sido estruturado por uma listagem de disciplinas obrigatórias e específicas, evidenciando que as Diretrizes podem tomar um sentido diferente daquele proposto por seus legisladores. Percebemos no PPC analisado que há uma preocupação em atender as demandas do mercado de trabalho, mas a ênfase recai sobre um modelo formativo ancorado no princípio de uma formação teórica e prática do futuro professor, alicerçado numa base humanística e crítica da realidade. As vozes que ressoaram mais alto nesse instrumento foram as DCL, que são específicas para os cursos de Letras, e as das DCF, que foram revogadas em 2015.

Vale ressaltar que cabe aos membros do NDE, na perspectiva de uma implementação participativa e de avaliações constantes dos PPCs, discutir conjuntamente uma agenda de trabalho visando à introdução de debates que abordem os limites e as possibilidades do complexo processo de reforma curricular, tomando as Diretrizes como uma oportunidade para discussões sobre o que nelas está posto e buscando possíveis cenários para o aperfeiçoamento da formação em Letras.

Os princípios organizadores do currículo constantes nas Diretrizes devem ser um dos itens centrais da discussão, a fim de se buscar caminho para a construção de projetos pedagógicos inovadores. A tarefa coletiva não pode prescindir da oportunidade de reflexão sobre as constatações de que o conceito de competência não é tomado como central na organização do currículo, nas Diretrizes de 2015, tendo sido, inclusive, apagado da discursividade do documento, mas, por outro lado, tal conceito, nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (DCL), é nuclear na organização dos cursos e deve predominar nas propostas curriculares como eixo condutor do paradigma da formação docente.

Discutir esse impasse e outras contradições que cercam a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras e de licenciatura, marcadas pela interseção de diferentes vozes, é requisito indispensável para construção de propostas curriculares alicerçadas em princípios orientadores que proporcionem aos futuros professores uma sólida formação teórica, contemplando distintas dimensões: científica, pedagógica, técnica, ético-moral, política, estética, entre outras.

## Referências

BAKHTIN, M. M. [1934-1935]. O discurso no romance. *In*: BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 3. ed. Tradução Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: UNESP, 2014.

BAKHTIN, M. M. [1920/1922]. O autor e a personagem na atividade estética. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011a. p. 03-192.

BAKHTIN, M. M. [1952-1953]. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011b. p. 261-306.

- | Currículo por competências: (des)encontros entre os discursos oficial e pedagógico

BRASIL. 2001a. **Parecer CNE/CES 492/2001**. Conselho Nacional de Educação – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 04 out. 2013.

BRASIL. 2001b. **Parecer CNE/CP 009/2001**, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2014.

BRASIL. 2010. **Resolução Nº 01, de 17 de junho de 2010** – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15712&Itemid=1093](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15712&Itemid=1093). Acesso em: 04 out. 2013.

BRASIL. 2015. **Parecer CNE/CP 002/2015, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=21123&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21123&Itemid=866). Acesso em: 07 jul. 2015.

BRASIL. 2015b. **Resolução CNE/CP 002/2015**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf). Acesso em: 07 jul. 2015.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; LACERDA, M. P. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1229-1242, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000400015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400015). Acesso em: 16 dez. 2016.

FREITAS, H. C. L. **CNE discute Diretrizes para Formação de Professores**. 2015. Disponível em: <http://formacaoprofessor.com/2015/04/05/cne-discute-diretrizes-para-formacao-de-professores/>. Acesso em: 13 nov. 2015.

FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GATTI, B. A.; NUNES, M. R. (org.). **Formação de Professores para o Ensino Fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 2009.

GONDIN, J. P.; FERNANDES, Â. M. D. Interrogações sobre políticas de formação e ensino de arte nos currículos dos cursos de pedagogia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 497-512, 2011.

LIBÂNIO, J. C. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. *In*: GATTI, B. A. *et al.* (org.). **Por uma Política Nacional de Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, 2013. p. 73-94.

LIBÂNIO, J. C. Integração entre Didática e Epistemologia das Disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. *In*: DALBEN, A. *et al.* (org.). **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente:** didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 81-104.

LIBÂNIO, J. C. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, 2010b.

NUNES, J. A. Discursos (re)velados: uma análise dialógica das novas diretrizes para formação docente. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 56, n. 1, p. 9-35, 2017.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, W. S. Organização Curricular Baseada em Competência na Educação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 86-92, 2011.

VOLÓCHINOV, V. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

- | Currículo por competências: (des)encontros entre os discursos oficial e pedagógico

---

COMO CITAR ESTE ARTIGO: NUNES, Jozanes Assunção. Currículo por competências: (des)encontros entre os discursos oficial e pedagógico. **Revista do GEL**, v. 17, n. 3, p. 188-215, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i3.2121>

Submetido em: 29/06/2018 | Aceito em: 25/09/2020.

---

# RUMO A UM ENSINO SUPERIOR 4.0: UMA EXPERIÊNCIA COM FÓRUM ON-LINE SÍNCRONO PARA ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DAS METODOLOGIAS ATIVAS

*TOWARDS HIGHER EDUCATION 4.0: AN EXPERIENCE  
WITH A SYNCHRONOUS ONLINE FORUM FOR  
ENGLISH TEACHING FROM THE PERSPECTIVE OF ACTIVE  
METHODOLOGIES*

Mariana Backes NUNES<sup>1</sup>

Patrícia da Silva Campelo Costa BARCELLOS<sup>2</sup>

**Resumo:** Cada vez mais podemos perceber profundas mudanças na educação superior, principalmente com a onipresença dos aparatos digitais que permitem acesso a um número ilimitado de informações. O maior desafio dos professores atualmente é saber como integrar essas novas tecnologias em sala de aula, desenvolvendo habilidades inovadoras para viver em uma sociedade futura ainda em construção, promovendo uma Educação 4.0 (WALLNER; WAGNER, 2016). Assim, o objetivo deste trabalho é analisar a aplicação de metodologias ativas, como o ensino híbrido (MORÁN, 2015b), no ensino de língua inglesa, tendo as tecnologias digitais como mediadoras do processo de aprendizagem. Os participantes dessa pesquisa são graduandos em Letras com proficiência intermediária em inglês. Ao longo da pesquisa, foram aplicadas tarefas envolvendo ferramentas tecnológicas, tendo como temática principal a vida universitária. O foco do presente trabalho é a interação dos aprendizes em um fórum *on-line* realizado em uma aula presencial utilizando o Moodle. Foi observado que os alunos responderam positivamente à utilização do fórum *on-line* de forma síncrona, participando ativamente da discussão. Espera-se, com esse trabalho, incentivar a inserção das novas tecnologias no Ensino Superior, principalmente nos cursos de licenciatura, de maneira a expandir o leque de possibilidades que o ensino-aprendizagem de língua inglesa pode propiciar.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Inglesa. Novas Tecnologias. Ensino Híbrido. Educação 4.0. Fórum *On-line* Síncrono.

**Abstract:** Increasingly we can see profound changes in higher education, especially with the ubiquity of digital devices that allow access to an unlimited amount of information. The biggest challenge for teachers today is to integrate these new technologies into their lessons, developing innovative skills for our students to live in a future society still under construction, promoting Education 4.0 (WALLNER; WAGNER, 2016). Thus, the objective of this paper is to analyze the application of active methodologies, such as blended learning (MORÁN, 2015), in English language teaching, having digital technologies as mediators of the learning process. The participants in this research are undergraduates in Letters with intermediate English proficiency. Throughout the research, tasks involving technological tools were applied, having as main theme the university life. The focus of this study is the interaction of learners in a synchronous online forum using Moodle. It was observed that the students responded positively to the use of the forum, actively participating in the discussion. This study hopes to encourage the insertion of new technologies in higher education, especially in undergraduate courses, in order to expand the range of possibilities that English language teaching/learning can provide.

**Keywords:** English language teaching. New technologies. Blended learning. Education 4.0. Synchronous online forum.

---

<sup>1</sup> Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil; [marianabackesnunes@gmail.com](mailto:marianabackesnunes@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0003-3315-6370>

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; [patricia.campelo@ufrgs.br](mailto:patricia.campelo@ufrgs.br); <https://orcid.org/0000-0002-5142-4730>

- | Rumo a um ensino superior 4.0: uma experiência com fórum *on-line* síncrono para ensino de língua inglesa na perspectiva das metodologias ativas

## Introdução

A educação superior está passando por profundas mudanças com a inserção das novas tecnologias no ensino, e tais sinais devem ser levados em conta na organização do currículo acadêmico, bem como na formação de professores. Um dos maiores desafios dos professores atualmente é saber como integrar essas novas tecnologias em sala de aula, desenvolvendo habilidades inovadoras para viver em uma sociedade baseada em novas tecnologias ainda em construção.

Vemos em nosso cotidiano que novas habilidades e competências estão sendo constantemente cobradas, tais como, pensamento crítico e não linear, habilidades sociais e interculturais, assim como criatividade, autonomia, capacidade de resolução de problemas e colaboração são igualmente importantes (KERSCH; MARQUES, 2017). No entanto, a carência de discussões aprofundadas em cursos de licenciatura sobre as novas tecnologias e as habilidades que elas demandam está levando os professores a buscar conhecimento fora do ambiente universitário – seja em cursos livres, oficinas, *blogs* e *websites*, tutoriais do YouTube ou ainda com os próprios alunos (PAIVA, 2013). Por isso, é preciso urgentemente trazer tais discussões para dentro da universidade, aliando conhecimentos informais ao fazer acadêmico, de maneira a se preparar para um futuro nebuloso em que não sabemos como a tecnologia influenciará as nossas vidas. Precisamos, assim, de uma Educação 4.0.

Para tanto, o presente estudo tem como objetivo analisar a aplicação de metodologias ativas, como o ensino híbrido (MORÁN, 2015b), no ensino de língua inglesa, tendo as tecnologias digitais como mediadoras do processo de aprendizagem. Utiliza-se, então, da aplicação de forma síncrona de um fórum *on-line* em uma disciplina de estudo da língua inglesa para compreender esse fenômeno.

## Desafios para um Ensino Superior 4.0

Atualmente, a educação superior vive um grande paradoxo. Segundo Valente (2014), ao mesmo tempo em que temos uma grande demanda de pessoas querendo entrar para a universidade, temos um percentual baixo de alunos que frequentam as aulas e, entre os estudantes que são assíduos, muitos estão fazendo outras coisas quando estão presentes em sala de aula. Vemos, então, que o modelo tradicional de ensino baseado na transmissão de conhecimento a partir da figura do professor não se sustenta mais, pois ele parte do pressuposto de que todos aprendem da mesma forma e no mesmo ritmo, o que não é o caso. Tal modelo foi implantado em uma era industrial em que o ensino tinha como

objetivo formar trabalhadores eficientes, modelo denominado por Paulo Freire (1998) de educação bancária. No entanto, o novo modelo de educação, influenciado pelo advento das novas tecnologias de informação, exige um papel ativo dos aprendizes, em que esses estejam aptos a tecer conexões entre os conhecimentos adquiridos via educação formal e as situações concretas vivenciadas no dia a dia.

Para Wallnear e Wagner (2016), a onipresença dos aparatos digitais e das redes sociais mudou a forma com que os alunos possuem acesso a informações. O professor não é mais a única fonte do saber, pois o aluno encontra informações em todos os lugares, bastando estar conectado a *web*. Além de ter acesso rapidamente aos conteúdos, o aluno também tem contato com diferentes tipos de conhecimento, seja através de textos acadêmicos e apresentações, ou até mesmo através de tutoriais e vídeos da internet.

O rápido progresso do conhecimento em diferentes áreas graças às tecnologias igualmente nos leva a refletir sobre a organização curricular dos cursos oferecidos nas universidades. Tradicionalmente, a divisão do ensino por cursos, disciplinas e conteúdos refletiu a tendência de padronizarmos o mundo acadêmico ao simplificar a complexidade do mundo exterior a colocando em múltiplas caixas, o que distanciou a universidade de situações reais de aplicação do aprendizado. Oliveira, Tinoco e Santos (2014) afirmam que o mundo acadêmico precisa deixar de lado a fragmentação dos saberes, isto é, a sua compartimentação em conteúdos e disciplinas rígidas que levam a um trabalho sem relação com o mundo além dos seus muros. Os autores, então, nos provocam com o seguinte questionamento: “se na vida a complexidade dos fenômenos não pressupõe a fragmentação, mas a complementação de ações, por que na escola só podemos operar em termos de disciplinas e conteúdos fragmentados?” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 22).

Por isso, Wallnear e Wagner (2016) defendem que a educação superior deve se voltar a problemas transdisciplinares que aproximam áreas de pesquisa relacionadas, de maneira a responder à complexidade do dia a dia com complexidade, ao partir do princípio de que nossos alunos precisam ter como referência uma visão geral do campo de estudo do qual fazem parte. Um desses movimentos é a criação de programas modulares de estudo, que não apenas facilitam um trabalho transdisciplinar, como também incentivam maior autonomia por parte do aluno na organização de seus estudos.

Da mesma forma, a variabilidade de configurações e formatos de aulas mediadas por tecnologias possibilita um aprendizado colaborativo e engajado, que respeita o ritmo do aluno (WALLNEAR; WAGNER, 2016). Tais configurações nos levam a repensar o próprio espaço de sala de aula. Os ambientes de aprendizado desempenham papel importante

- | Rumo a um ensino superior 4.0: uma experiência com fórum *on-line* síncrono para ensino de língua inglesa na perspectiva das metodologias ativas

nesse processo e, por isso, ao pensar um novo modelo de educação, o espaço deve ter menos formato de palestra, como tradicionalmente conhecemos, e mais um formato acolhedor a diferentes experiências, sejam elas individuais ou em grupos, presenciais ou virtuais (PUNCREOBUTR, 2016).

Assim, ao ver o aprendizado como uma atividade social, devemos considerar abrir as portas das salas de aulas para interações e discussões além do *campus*, formando redes pessoais de aprendizagem. As redes pessoais de aprendizagem, segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), são redes digitais confiáveis que integram pessoas – sejam especialistas ou interessados no assunto em questão – que servirão como fonte de apoio através do compartilhamento de informação. Nessas redes ocorre a troca de recursos vivos e materiais, servindo como filtros de informação e espaços de aprendizagem, colaboração e disseminação. Para os autores,

[...] redes pessoais de aprendizagem também anunciam um distanciamento dos modelos de educação industriais e padronizados, promovendo a customização individual da aprendizagem, quebrando barreiras entre a sala de aula e o mundo e instigando o desenvolvimento profissional contínuo. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 46).

No entanto, as características até então assinaladas só serão possíveis em um contexto de aprendizagem ativa, focado nos conhecimentos prévios do aluno, na inovação e na resolução de problemas, isto é, em um ambiente voltado a uma Educação 4.0 (WALLNER; WAGNER, 2016; PUNCREOBUTR, 2016). Criado a partir das necessidades da indústria 4.0, indústria que combina sistemas físicos e cibernéticos, o conceito de Educação 4.0 prevê um ensino-aprendizagem com foco no *learning by doing*, ou seja, no aprendizado a partir da experimentação e da vivência em um ambiente de *Web 4.0*<sup>3</sup>, uma *web* que ainda não possui definição exata, mas que é comumente denominada de *web simbiótica*, que prevê a interação entre humanos e máquinas em simbiose (AGHAEI; NEMATBAKHSI; FARSANI, 2012; SALMON, 2019).

---

3 Durante muitos anos a *web* foi utilizada somente para uso, recepção e consumo de conteúdos criados por empresas. A *Web 1.0* tinha como enfoque a transmissão e, por isso, o usuário tinha papel passivo sendo mero espectador do conhecimento ali transmitido (MORAIS *et al.*, 2012; SALMON, 2019). Já a *Web 2.0* passou a representar a aproximação da *web* ao usuário, pois a plataforma se tornou potencializadora da interação, colaboração e distribuição. A *Web 2.0* é chamada por Salmon (2019) de *web social*. Por sua vez, a *Web 3.0* é também chamada de *web semântica*, pois traz programas que interpretam “um conjunto de tecnologias com formas mais eficientes para ajudar os computadores a organizar e analisar a informação disponível na rede” (MORAIS *et al.*, 2012, p. 66). No entanto, devemos nos preparar para uma *Web 4.0*, a *web simbiótica*, da qual trata o presente artigo.

Logo, o grande impacto da Educação 4.0 será a enorme conectividade e a interação entre humanos e máquinas, o que nos faz incapazes de prever ou entender os seus significados a longo prazo (SALMON, 2019). Como será a sociedade após grandes avanços tecnológicos tais como os vistos na robótica, internet das coisas, nanotecnologia e computação quântica? E quais mudanças essas invenções trarão para a educação? Ainda não sabemos, mas devemos refletir e nos voltar a esses casos. Para tanto, as universidades devem estar em constante adaptação às novas demandas de ensino, de maneira a instigar as novas gerações, as gerações de DNA digital, a estarem presentes integralmente em seu processo de aprendizagem, experienciando e reconstruindo o próprio ambiente acadêmico.

É preciso, então, desenvolver competências que auxiliem os educandos a viver em uma sociedade globalizada e virtualizada ainda em construção. Ou seja, precisamos fomentar uma educação mais cidadã que esteja voltada para o futuro que temos à frente, um futuro nebuloso que muda a cada instante e que exige flexibilidade, criatividade e respeito à cultura do outro (KERSCH; MARQUES, 2017). Habilidades tais como letramento digital, colaboração, comunicação, criatividade, capacidade de resolução de problemas, de pensamento crítico e de aprendizado autodidata, além das competências socioemocionais, serão cada vez mais importantes e devem ser instigadas no ambiente educacional como um todo.

Tais habilidades, contudo, não serão efetivamente desenvolvidas apenas com a inserção das novas tecnologias em sala de aula. Como bem marcado por Gallagher (2019), “o aprendizado precisa ser reimaginado para os futuros emergentes de trabalho”<sup>4</sup>, ou seja, as novas tecnologias devem ser utilizadas com propósitos pedagógicos inovadores bem claros e em que elas se fazem necessárias, combinando, assim, o melhor da tecnologia com o melhor do ensino humano (SALMON, 2019). Desse modo, faz-se cada vez mais indispensável um ensino híbrido que combina o ensino virtual com o ensino presencial.

### **Metodologias ativas, ensino híbrido e o ensino-aprendizagem de língua estrangeira**

Como vimos anteriormente, o conceito de Educação 4.0 nos alerta que precisamos reinventar nossas práticas educacionais para integrar a nova geração de aprendizes e desenvolver habilidades que os ajudem a circular em futuras práticas sociais mediadas

---

4 No original: “Learning has to be re-imagined for the emerging futures of work”. Disponível em: <https://www.swinburne.edu.au/new-workforce/>. Acesso em: 11 out. 2019.

- | Rumo a um ensino superior 4.0: uma experiência com fórum *on-line* síncrono para ensino de língua inglesa na perspectiva das metodologias ativas

por tecnologias. As metodologias ativas, por exemplo, nos fornecem subsídios para auxiliar os alunos a terem autonomia e a serem protagonistas do seu próprio aprendizado. Pimentel e Teixeira (2018, p. 145) explicam que as metodologias ativas se tratam de qualquer abordagem que instiga o aluno a “participar ativamente das aulas, construindo conhecimento a partir da reflexão crítica dos conteúdos propostos pelo professor”. Por sua vez, Sperhackle *et al.* (2016) destacam que as metodologias ativas permitem que o aluno seja responsável por sua educação, o que o motiva a estar mais comprometido com a construção de saberes.

Pela perspectiva das metodologias ativas, o professor assumiria o papel de facilitador da aprendizagem, propondo desafios que incentivem os alunos a buscar informações, conteúdos e teorias que serão a base dos conhecimentos construídos e aplicados em simulações, projetos e jogos feitos em sala de aula. E esse processo de construção de conhecimento não se encerra em sala de aula, pois extrapola o ambiente e se perpetua para toda a vida, visto que o aprendiz não apenas aprende, como também ensina, compartilha, colabora, coopera, ampliando o sentido daquilo que está aprendendo (SPERHACKE *et al.*, 2016; PIMENTEL; TEIXEIRA, 2018). Vemos comumente na literatura como exemplos de metodologias ativas a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida, a instrução entre pares, o ensino híbrido, entre outras abordagens. No presente artigo, por sua vez, nos concentramos no conceito de ensino híbrido.

O ensino híbrido é uma abordagem educacional que integra a interação face a face com a instrução *on-line* em uma interligação simbiótica profunda e constante (DZIUBAN *et al.*, 2018; MÓRAN, 2015a). Também chamado de *blended learning*, esse modelo vê a aprendizagem como um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas e em diferentes espaços, ampliando o escopo das formas de aprendizagem (BACICH; NETO; TREVIANI, 2015). Morán (2015a), porém, ressalta que o ensino sempre foi híbrido, isto é, sempre existiu uma mescla de espaços, metodologias ou públicos na área da educação; no entanto, essa mistura está cada vez mais perceptível, pois o mundo virtual é um ecossistema mais aberto e criativo que aumentou as possibilidades de ensino radicalmente.

De acordo com Morán (2015a, p. 16), o ensino híbrido vê a sala de aula de forma ampliada, não considerando apenas o seu espaço físico tradicional como propulsor da aprendizagem, mas os múltiplos espaços do cotidiano, incluindo os digitais, ou seja, o ensino híbrido tem como objetivo “abrir a escola para o mundo e trazer o mundo para dentro da escola”. Essa metodologia busca, então, utilizar o máximo de oportunidades de aprendizagem de maneira a alcançar um ambiente de aprendizagem otimizado. Contudo,

o ambiente físico das salas de aula não poderá continuar o mesmo que conhecemos atualmente, deve ser redesenhado nessa nova concepção. Como já comentado anteriormente, as salas de aula precisam ser mais multifuncionais, combinando facilmente atividades em grupo, de plenário e individuais, não deixando de integrar o estudo e o lazer. Também devem estar sempre conectadas à internet, não apenas em seus computadores, mas também a uma rede sem fio para o uso das tecnologias móveis, hoje tão difundidas.

É igualmente importante salientar que, em uma educação baseada no ensino híbrido, o professor tem o papel de curador e orientador, não mais sendo o transmissor do conhecimento. Curador porque escolhe o que é relevante a ser estudado naquele momento no meio de tanta informação presente na *web*; orientador porque cuida, ampara, acolhe e estimula o aluno a buscar sempre mais conhecimento (MORÁN, 2015a). Outra vantagem do emprego do ensino híbrido é que esta abordagem respeita o ritmo de aprendizagem de cada aluno ao compreender que cada indivíduo aprende de forma diferente e no seu tempo, dando espaço para que o professor-orientador possa equilibrar o ensino entre aprendizagens pessoais e grupais. Tem-se, assim, como premissa do ensino híbrido que

Aprendemos por meio de processos organizados, junto com processos abertos, informais. Aprendemos quando estamos com um professor e aprendemos sozinhos, com colegas, com desconhecidos. Aprendemos de modo intencional e de modo espontâneo, quando estudamos e também quando nos divertimos. Aprendemos com o sucesso e com o fracasso. Hoje, temos inúmeras formas de aprender. (MORÁN, 2015b, p. 28).

No ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, mais especificamente, o ensino híbrido oferece muitos benefícios, principalmente por combinar aulas presenciais e virtuais e estimular abordagens pedagógicas centradas no aluno. Beviláqua, Kieling e Leffa (2019), por exemplo, relatam a experiência de suas professoras em formação ministrando aulas em um curso de extensão de língua inglesa de uma universidade em contexto de ensino híbrido. Segundo os autores, ambas as professoras salientaram que a utilização de ferramentas digitais para além da sala de aula, tais como Facebook e WhatsApp, assim como a abordagem por Rotação de Estações<sup>5</sup>, motivou os alunos a participar mais ativamente das aulas, assim como estes obtiveram um resultado significativo ao final do curso, como o aumento de vocabulário na língua em questão,

---

5 Modelo de ensino híbrido em que se organizam os aprendizes em grupos que, por sua vez, revezarão a realização de pequenas tarefas, trocando de tarefa conforme o tempo estipulado previamente entre eles e o professor, de maneira a atingir um objetivo em comum (BEVILÁQUA *et al.*, 2019).

- | Rumo a um ensino superior 4.0: uma experiência com fórum *on-line* síncrono para ensino de língua inglesa na perspectiva das metodologias ativas

o que também foi reconhecido pelos próprios estudantes. Os pesquisadores, então, salientam a importância de termos exemplos de aplicação do ensino híbrido e demais metodologias ativas na própria formação inicial docente, possivelmente impulsionando, assim, mudanças futuras na educação básica.

Logo, vemos que as novas tecnologias auxiliam o aprendiz de língua estrangeira a enriquecer as suas experiências com a língua em questão, ampliando o seu insumo através do leque de possibilidades de material autêntico que podemos encontrar na *web*. Elas também aproximam o aluno de uma audiência real de comunicação, pois seus textos podem ser publicados na *web* e, assim, lidos por pessoas de diferentes partes do globo, tornando-se produções significativas ao ter leitores reais para os seus textos, não somente o professor avaliador (BUTLER-PASCOE; WIBURG, 2003). O ensino híbrido, por sua vez, forneceria novas possibilidades de contato e de utilização da língua estrangeira para além da sala da aula, garantindo que o aluno a empregue em diferentes situações em seu cotidiano, não apenas nas poucas horas semanais que ele está presente na universidade.

## Metodologia

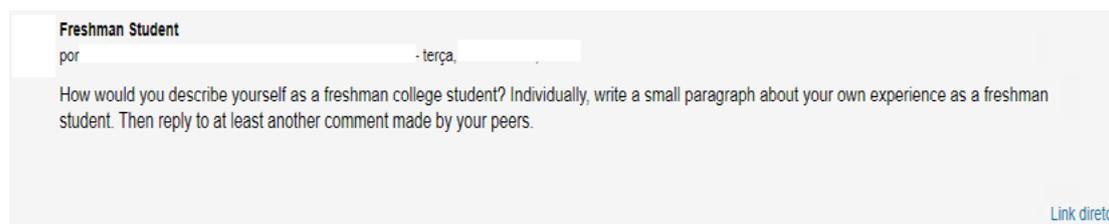
A metodologia empregada neste trabalho é de abordagem qualitativa e de cunho interpretativista descritivo, pois busca explorar os significados que um grupo de participantes possui sobre um determinado fenômeno social, incluindo uma reflexão crítica sobre o próprio fazer investigativo (CRESWELL, 2010; DE GRANDE, 2011). Assim, os participantes dessa pesquisa são onze graduandos em Letras de uma universidade pública, ainda no primeiro semestre do curso e com proficiência intermediária em língua inglesa. A escolha de tais informantes deve-se à importância de incentivar estudantes/futuros professores de língua a utilizarem materiais tecnológicos de maneira reflexiva em suas práticas acadêmicas e pedagógicas.

Ao longo da pesquisa, as aulas de língua inglesa foram realizadas de modo presencial, em um laboratório de informática, tendo disponíveis computadores conectados à internet e um projetor ligado ao computador do professor. Os alunos também poderiam utilizar a rede *wi-fi* em seus dispositivos móveis. As tarefas realizadas em aula também poderiam ser acessadas pelos aprendizes após aquele momento, pois eram publicadas em ambientes virtuais de aprendizagem, como o Moodle e o Pbworks, sendo o foco desta pesquisa um fórum criado no Moodle. É importante explicitar tais detalhes justamente por ser uma forma de ressignificar o ambiente de sala de aula, ao pensar que ele é constituído por elementos além de mesas, cadeiras e um quadro negro, como vemos em contextos tradicionais de ensino.

Cabe aqui também salientar que as aulas voltadas ao estudo da língua inglesa do curso de graduação desta universidade são pautadas pela pedagogia de projetos, tendo, a cada semestre, uma temática a ser explorada. A aprendizagem baseada em projetos igualmente pode ser considerada uma metodologia ativa por pressupor que o aprendizado se dá por meio do diálogo e da indagação, colocando docentes e estudantes no papel de protagonistas do aprendizado, como autores de conhecimento e de saber pedagógico (WELP; VIAL, 2016). Na pedagogia de projeto, os projetos são gerados em torno de uma pergunta instigadora ou de um tema a ser estudado em profundidade. Logo, durante o estudo aqui analisado foram aplicadas tarefas envolvendo ferramentas tecnológicas, tendo como temática principal a vida universitária, já que se tratava de uma disciplina de início de curso. O objetivo da disciplina era não apenas promover o ensino e a reflexão da língua estrangeira em questão, mas também ser um ambiente acolhedor para esses estudantes novatos, em que esses poderiam debater questões referentes ao próprio mundo universitário.

Como mencionado anteriormente, no presente trabalho, será analisada uma tarefa deste projeto, pois se tem como foco a interação dos aprendizes em um fórum *on-line* realizado em uma aula presencial utilizando o Moodle. Dessa forma, no fórum aqui examinado, os alunos deveriam postar um comentário sobre como eles se veem sendo um estudante universitário novato, além de responder a um comentário feito pelos colegas, interagindo sempre na língua estrangeira em questão, como mostrado na imagem abaixo (Figura 1).

**Figura 1.** Instruções para o fórum *Freshman Student*



**Fonte:** Elaboração própria

Essa tarefa tinha, então, como objetivo instigar os alunos a compartilharem suas próprias experiências, traçando um perfil do estudante novato, assim como aproximar os aprendizes ao reconhecerem características semelhantes às suas no outro, tudo isso empregando a língua inglesa em suas interações. Logo, a fim de investigar a interação dos alunos nesse fórum, fazem parte dos dados desta pesquisa: as postagens dos alunos no fórum denominado *Freshman Student*, as observações realizadas pela pesquisadora

- | Rumo a um ensino superior 4.0: uma experiência com fórum *on-line* síncrono para ensino de língua inglesa na perspectiva das metodologias ativas

durante a realização da tarefa e as respostas a um questionário respondido ao final pelos participantes, através da ferramenta *Google Forms*<sup>6</sup>.

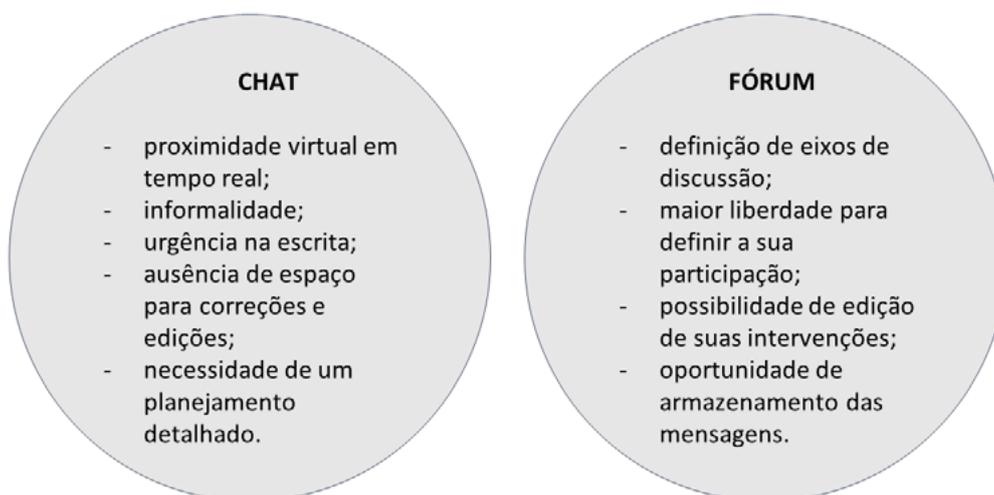
## **Análise e discussão**

O interessante do fórum *on-line* ter sido realizado neste estudo em uma aula síncrona é que ele combinou aspectos positivos de dois gêneros digitais tradicionais, o fórum e o *chat*. Como bem explicam Cabeda (2005) e Morais e Cabrita (2008), o fórum virtual é comumente utilizado em atividades assíncronas, pois possibilita que o aprendiz possa participar da atividade ao seu tempo, tendo liberdade para definir a sua participação e a profundidade de suas reflexões, assim como dá ao estudante a oportunidade de editar o seu texto mesmo após a publicação. O fórum também traz vantagens ao professor, uma vez que organiza as mensagens em tópicos e eixos de discussão, salvando informações essenciais, tais como, data de postagem, autor e assunto. Contudo, uma tarefa realizada através de um fórum *on-line* deve ser bem estruturada pelo professor orientador, visto que em muitos casos os estudantes acessam o fórum, publicam a sua postagem e esquecem de voltar ao ambiente para acompanhar a discussão.

Por seu turno, o *chat*, gênero característico das atividades síncronas, proporciona uma proximidade virtual em tempo real aos seus participantes, ao mesmo tempo em que se trata de um gênero mais informal. No entanto, para participar de um *chat* é necessário um esforço maior do usuário para poder acompanhar o ritmo da discussão: o participante deve ler as postagens e redigir as suas respostas em pouco tempo, não tendo a oportunidade de se aprofundar na escrita, nem mesmo realizar correções e edições em seu texto. Outro fator a se considerar é que, para que um *chat* funcione adequadamente em contexto educacional, isto é, sem acontecer imprevistos e confusões, é preciso um planejamento detalhado por parte do professor em relação a regras, objetivos, número de participantes e duração do *chat* (CABEDA, 2005; MORAIS; CABRITA, 2008).

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.google.com/forms/about/> Acesso em: 11 out. 2019.

**Gráfico 1.** Comparações entre os gêneros digitais *Chat* e Fórum

**Fonte:** Elaboração própria com base em Cabeda (2005) e Moraes e Cabrita (2008)

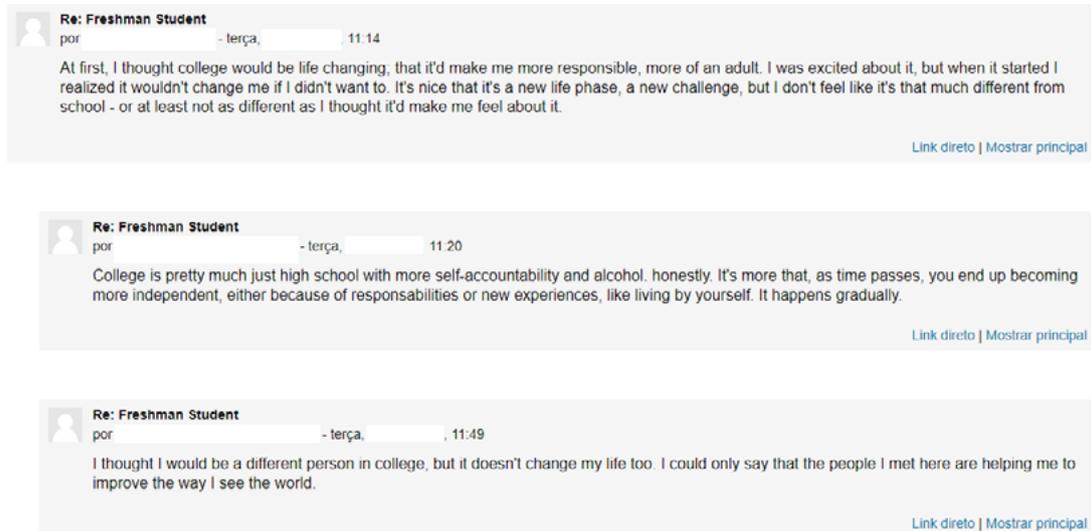
Por conseguinte, o fórum *on-line* síncrono empregado na tarefa aqui analisada combinou a proximidade e a informalidade do *chat* com a possibilidade de aprofundamento e reflexão do fórum, assim como permitiu o armazenamento das interações ali realizadas para posterior análise. Também foi uma forma de atrair o aluno a participar da discussão, interagindo com o grupo sem a inibição que a conversa face a face poderia causar, como veremos na análise a seguir.

No fórum *Freshman Student*, os alunos foram instigados a compartilhar as suas experiências universitárias como *novatos*, utilizando a língua inglesa nesse processo, de maneira a definir o perfil de um *freshman student*. Para que os alunos pudessem interagir no fórum de forma mais dinâmica, ainda mais se tratando de uma tarefa síncrona, foi estipulado pela professora que os alunos deveriam comentar pelo menos uma postagem dos colegas. Os alunos, apesar de um pouco intimidados com o fato de terem que dividir as suas vivências com os demais, participaram ativamente da tarefa com entusiasmo, voltando ao fórum várias vezes durante a aula para comentar mais de uma postagem e aguardar uma resposta ao seu próprio compartilhamento.

Em suas produções, os alunos utilizaram, em sua maioria, a variante informal da língua inglesa, por exemplo, a utilização de contrações (“*it’d*”, “*I don’t*”, “*it’s*”) e de expressões informais (“*pretty much*”, “*meet a bunch of new people*”) (Figura 2 e Figura 3). Isso ocorre justamente por se tratar de um texto que abordava as suas próprias experiências e opiniões. Os aprendizes também exploraram as ferramentas dispostas pela plataforma Moodle, empregando diferentes linguagens, além da linguagem escrita, tais como, imagens e vídeos, como exemplificado na Figura 3.

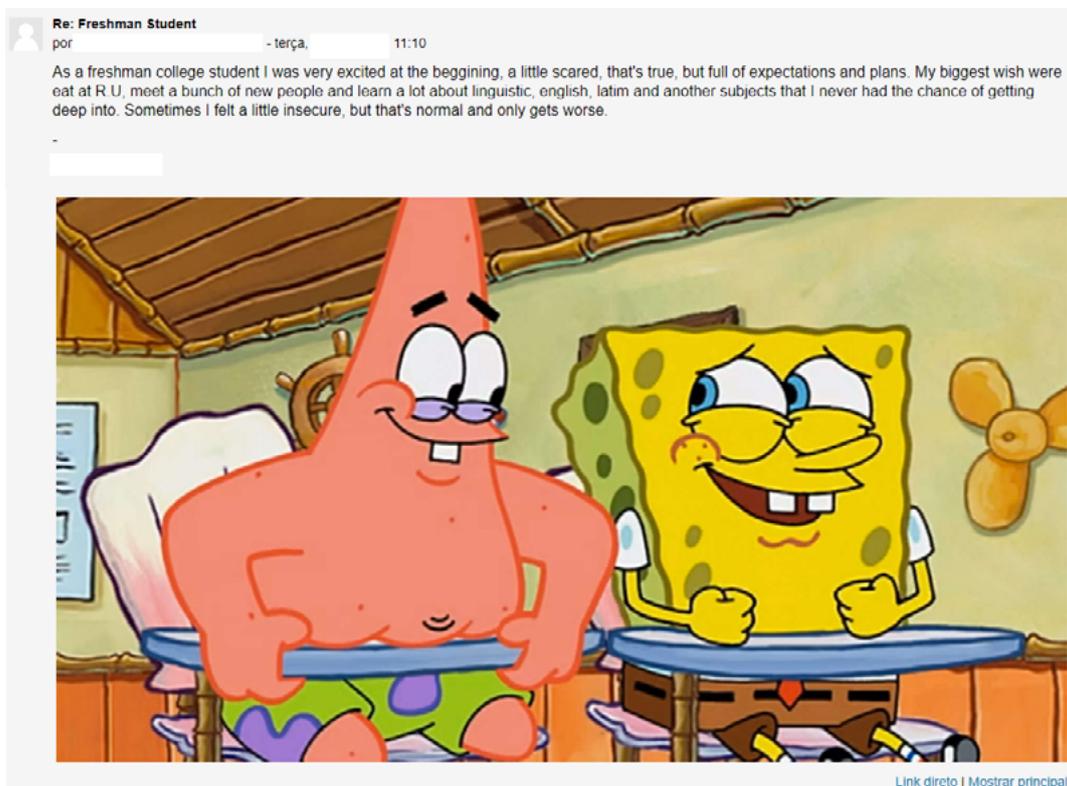
- | Rumo a um ensino superior 4.0: uma experiência com fórum *on-line* síncrono para ensino de língua inglesa na perspectiva das metodologias ativas

**Figura 2.** Exemplos de postagens e comentários publicados no fórum *on-line* síncrono *Freshman Student*



**Fonte:** Dados das autoras

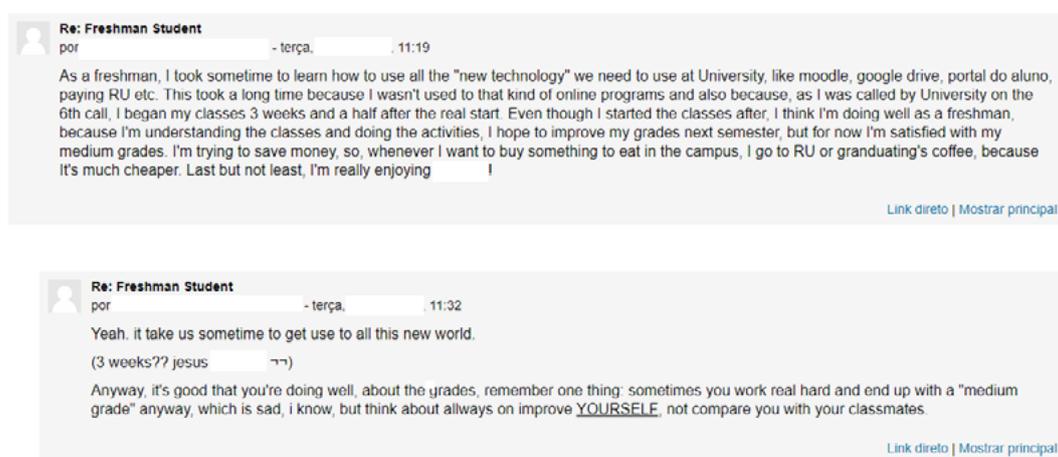
**Figura 3.** Exemplo de postagem publicada no fórum *on-line* síncrono *Freshman Student*



**Fonte:** Dados das autoras

Como se tratava de uma discussão entre estudantes/novatos sobre as suas primeiras experiências na universidade, é notável em suas publicações que os alunos experienciam os dilemas e desafios do ensino superior nesta era tecnológica. Os próprios refletem sobre as mudanças que ocorreram em seu dia a dia e em sua rotina de estudo ao se deparar com tarefas próprias do ensino híbrido em disciplinas da universidade, como a disciplina em que esta pesquisa foi aplicada. Na Figura 4, vemos em uma postagem a aluna relatando que, ao entrar na universidade, se deparou com novas ferramentas tecnológicas voltadas à aprendizagem, as quais antes não faziam parte do seu aprendizado, como o próprio Moodle, o Google Drive, o portal do aluno no *site* da universidade, entre outras:

**Figura 4.** Exemplo de postagem publicada no fórum *on-line* síncrono *Freshman Student*



**Fonte:** Dados das autoras

A recepção dos alunos à tarefa do fórum *on-line* síncrono foi positiva. No questionário aplicado ao final da pesquisa, os alunos relataram que essa troca de vivências ocorridas na universidade ajudou a turma composta prioritariamente de novatos a se conhecer e se integrar, como fica claro na seguinte fala de uma aluna: “As tarefas ajudaram na integração da turma nas atividades que envolviam interação com todos os colegas (como os fóruns em que comentamos os trabalhos um dos outros)”. O mesmo é exposto por outro aluno ao afirmar que “os pontos positivos (da tarefa) foram: poder relacionar as ideias, convergentes ou divergentes, e descobrir que muitos universitários têm os mesmos problemas e alegrias dentro do espaço acadêmico”.

Com estes relatos dos alunos podemos ver que o fórum *on-line* síncrono não apenas foi um momento de utilizar a língua inglesa na escrita de uma postagem para um fórum, como também foi um momento de interação produtivo, em que os alunos se reconheceram no outro ao compartilharem vivências universitárias. Portanto, o fórum *on-line* síncrono se tornou um momento descontraído para os estudantes, em que estes

- | Rumo a um ensino superior 4.0: uma experiência com fórum *on-line* síncrono para ensino de língua inglesa na perspectiva das metodologias ativas

utilizaram para interagir com os colegas de sala de aula de uma maneira que, falando abertamente em público, realmente face a face, talvez não conseguissem realizar, seja por timidez ou por medo de errar em frente à turma.

Nota-se, no presente estudo, que a sala de aula de uma disciplina de ensino superior foi ressignificada de modo a abranger os diferentes espaços e artefatos de aprendizagem presentes em nossa sociedade, ampliando as possibilidades dos aprendizes de produzir conhecimento e construindo, assim, um contexto de ensino híbrido. O uso de plataformas como o Moodle deve ser aqui salientado, principalmente porque, apesar de já conhecido pelos docentes universitários, pouco são exploradas as suas inúmeras possibilidades (BLIN; MUNRO, 2008), como é o caso do próprio fórum, sendo que, como bem mostrado na tarefa aqui analisada, ainda pode ser utilizado em diferentes abordagens de ensino.

A temática do projeto e a tarefa proposta aos alunos durante esta pesquisa buscaram suprir as necessidades dos aprendizes por interação e troca de experiências em seu primeiro semestre do curso, utilizando-se da mediação da tecnologia. Trata-se de uma proposta de ensino mais dialogada, tendo como protagonista do aprendizado o estudante, em que este pode, através do emprego da língua inglesa, apresentar a sua opinião e ser ouvido pelos seus pares. Compreendemos que uma Educação 4.0 não apenas é formada por tecnologias presentes no contexto educativo, mas também por redes de aprendizagem colaborativas que se tornam possíveis graças a elas, tornando o aprendizado de uma língua ainda mais significativo.

### **Considerações finais**

Os altos avanços da tecnologia em diferentes áreas da nossa sociedade nos levam a pensar em uma Educação 4.0, isto é, uma educação centrada na alta conectividade e na simbiose de metodologias e ferramentas, de maneira a planejar estratégias para um futuro incerto que aguarda nossos alunos em seu venturo mercado de trabalho. Para acompanhar essas mudanças, o ensino superior que conhecemos precisará passar por profundas reformulações, as quais aos poucos estamos vendo nos *campi* das nossas universidades, mas que ainda têm uma longa jornada a seguir.

Na aula de língua estrangeira, sabemos que devemos progressivamente maximizar a interação em sala de aula, e fora dela, utilizando diferentes metodologias – e aqui defendemos também o uso de diferentes tecnologias – de maneira a incentivar o aluno a ser o protagonista do seu próprio aprendizado. Estudos nos mostram que o ensino híbrido colabora na satisfação e no sucesso dos alunos, assim como desenvolve um senso de comunidade em comparação com cursos presenciais tradicionais (BERNARD *et al.*, 2014; DZIUBAN *et al.*, 2018), o que também foi encontrado na presente investigação.

Percebemos que os aprendizes participantes desta pesquisa responderam positivamente à abordagem do ensino híbrido em uma disciplina de língua inglesa do curso de Letras. Da mesma forma, a utilização do fórum *on-line* de forma síncrona foi propícia para instigar a interação dos alunos e a sua participação ativa durante a discussão, pois os motivou a voltar frequentemente a sua atenção ao Moodle durante a aula para verificar as ideias trazidas pelos colegas ao debate.

Espera-se, com esse trabalho, incentivar a inserção das novas tecnologias no Ensino Superior, principalmente nos cursos de licenciatura. A formação de novos professores precisa estar cada vez mais integrada às metodologias ativas e voltada a um futuro que ainda temos a construir. Falar apenas sobre a inserção das novas tecnologias no ensino não basta; é preciso agirmos de maneira a acompanhar as constantes mudanças do mundo digital, rumo a um Ensino Superior 4.0.

## Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## Referências

AGHAEI, S.; NEMATBAKHSH, M. A.; FARSANI, H. K. Evolution of the world wide web: from web 1.0 to web 4.0. *In: International Journal of Web & Semantic Technology (IJWesT)*, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2012. Disponível em: <http://airccse.org/journal/ijwest/papers/3112ijwest01.pdf>. Acesso em: 3 out. 2018.

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BERNARD, R. M.; BOROKHOVSKI, E.; SCHMID, R. F.; TAMIM, R. M.; ABRAMI, P. C. A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied. **Journal of Computing in Higher Education**, v. 26, n. 1, p. 87-122, 2014.

BEVILÁQUA, A. F.; KIELING, H. dos S.; LEFFA, V. J. A implementação do ensino híbrido no ensino de inglês durante a formação docente. **Caderno Seminal Digital**, n. 33, v. 33, jul./dez. 2019.

- | Rumo a um ensino superior 4.0: uma experiência com fórum *on-line* síncrono para ensino de língua inglesa na perspectiva das metodologias ativas

BLIN, F.; MUNRO, M. Why hasn't technology disrupted academics' teaching practices? Understanding resistance to change through the lens of activity theory. **Computers & Education**, v. 50, p. 475-490, 2008.

BUTLER-PASCOE, M. E.; WIBURG, K. M. **Technology and teaching English language learners**. Boston: Pearson Education, 2003.

CABEDA, M. O chat-fórum: uma ideia de uso híbrido síncrono e assíncrono, através de uma única ferramenta normalmente assíncrona, o fórum virtual. In: **12º Congresso Internacional de Educação a Distância**, 2005.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, v. 23, n. 23, p. 11-27, dez. 2011.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DZIUBAN, C.; GRAHAM, C. R.; MOSKAL, P. D.; NORBERG, A.; SICILIA, N. Blended learning: the new normal and emerging technologies. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 15, n. 3, p. 1-16, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GALLAGHER, S. Learning for the future of work. **Swinburne University of Technology Website**. 2019. Disponível em: <https://www.swinburne.edu.au/new-workforce/>. Acesso em 11 out. 2019.

KERSCH, D. F.; MARQUES, R. G. Redes sociais digitais na escola: possibilidades de conexão, produção de sentido e aprendizagem. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 6, n. 2, p. 343-362, jul./dez. 2017.

MORAIS, C. T. Q. de; LIMA, J. V. de; FRANCO, S. R. K. **Conceitos sobre Internet e Web**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

MORAIS, N. S.; CABRITA, I. Ambientes virtuais de aprendizagem: comunicação (as)síncrona e interação no ensino superior. **Revista Prisma**, n. 6, p. 158-179, 2008.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Coleções Mídias Contemporâneas – Volume II. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015a. p. 15-33.

MORALES, O. E. T. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F de M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015b. p. 27-45.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. de A. **Projetos de letramento e formAÇÃO de professores de língua materna**. (*e-book*) Natal: Editora da UFRN, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3IRWo0R>. Acesso em: 11 out. 2019.

PIMENTEL, N. dos S.; TEIXEIRA, M. B. dos R. Atividades didáticas usuais adaptadas à proposta de metodologias ativas de aprendizagem. *In*: NEVES, V. J. das; MERCANTI, L. B.; LIMA, M. T. (org.). **Metodologias Ativas: perspectivas teóricas e práticas no ensino superior**. Campinas: Editora Pontes, 2018. p. 135-156.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. *In*: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. v. 2. Campinas: Pontes, 2013. p. 209-230.

PUNCREOBUTR, V. Education 4.0: New Challenge of Learning. **St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences**, v. 2, n. 2, p. 92-97, jul./dez. 2016.

SALMON, G. May the Fourth Be with You: Creating Education 4.0. **Journal of Learning for Development**, v. 6, n. 1, p. 95-115, 2019.

SPERHACKE, S. L.; HOPPE, L.; MEIRELLES, M. **Metodologias ativas: ludificação de conteúdo e uso de jogos em sala de aula**. Porto Alegre: CirKula, 2016.

VALENTE, J. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 4, p. 79-97, 2014.

- | Rumo a um ensino superior 4.0: uma experiência com fórum *on-line* síncrono para ensino de língua inglesa na perspectiva das metodologias ativas

WALLNER, T.; WAGNER, G. Academic Education 4.0. **International Conference on Education and New Developments**, p. 155-159, jun. 2016.

WELP, A. K. de S.; VIAL, A. P. S. Currículo com base em projetos pedagógicos: relato de uma experiência na educação superior. **Revista Entrelinhas**, v. 10, n. 2, p. 230-254, jul./dez. 2016.

---

COMO CITAR ESTE ARTIGO: NUNES, Mariana Backes; BARCELLOS, Patrícia da Silva Campelo Costa. Rumo a um ensino superior 4.0: uma experiência com fórum *on-line* síncrono para ensino de língua inglesa na perspectiva das metodologias ativas. **Revista do GEL**, v. 17, n. 3, p. 216-233, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i3.2760>

Submetido em: 13/10/2019 | Aceito em: 02/09/2020.

---

# SINTAXE GERATIVA E ENSINO DE GRAMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDOS EM PB DIALETAL

## *GENERATIVE SYNTAX AND GRAMMAR TEACHING: CONTRIBUTIONS OF STUDIES ON DIALECTAL BP*

Bruna Karla PEREIRA<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste trabalho, investiga-se como pesquisas sobre português brasileiro (PB) dialetal, em sintaxe gerativa, podem contribuir para o ensino de gramática. Para isso, faz-se inicialmente uma revisão dos estudos sintáticos de PB dialetal e posteriormente uma revisão dos estudos que tratam das contribuições da teoria gerativa para o ensino de gramática. Mostra-se que, após conhecerem pesquisas em sintaxe sobre PB dialetal, os professores obterão: uma comparação científica e analítica entre pelo menos dois sistemas, padrão e não padrão; entendimento de que as estruturas são regidas por universais; um modelo de análise no qual poderão se basear em suas reflexões sobre os fatos linguísticos; reconhecimento da competência gramatical que o aluno traz consigo para a escola; possibilidade de elaboração de formas de intervenção para ensino da gramática padrão, sem desvalorizar ou estigmatizar variedades não padrão; habilidades metalinguísticas e epilinguísticas para poderem intermediar a aquisição dessas habilidades entre os alunos, dentre outros. Conclui-se, portanto, que estudos em sintaxe gerativa têm a contribuir para a formação de professores e em consequência para o ensino de gramática na educação básica.

**Palavras-chave:** Sintaxe gerativa. Ensino de gramática. PB dialetal.

**Abstract:** This paper investigates how studies of dialectal Brazilian Portuguese (BP), in generative syntax, may contribute to grammar teaching. In order to do this, I firstly review syntactic studies on dialectal BP and then studies on the contributions of the generative theory to grammar teaching. I show that, after getting to know these researches on dialectal BP, teachers will obtain: a scientific and analytical comparison between the two systems, standard and non-standard BP; understanding of the fact that the structures are governed by universals; a theoretical and methodological model for developing an accurate reflection on linguistic data; acknowledgment of the internal grammatical competence that the students are endowed with before getting to the school; ways of intervention in teaching the standard grammar without stigmatizing non-standard varieties; skills on linguistic analysis in order to supervise the further acquisition of these skills among their students; etc. In sum, studies on generative syntax contribute to teachers' education and grammar teaching at school.

**Keywords:** Generative syntax. Grammar teaching. Dialectal BP.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Diamantina, Minas Gerais, Brasil; [brunaufmg@yahoo.com.br](mailto:brunaufmg@yahoo.com.br); <https://orcid.org/0000-0002-4958-8621>

## Introdução

Este trabalho objetiva investigar como os estudos sintáticos de português brasileiro (PB) dialetal<sup>2</sup> podem contribuir para o ensino de gramática, na formação de professores e na educação básica.

Com base em Pilati *et al.* (2011), Lemle e Figueiredo Silva (2013), Foltran (2013), Kato (2013), Lobato (2015), Silva e Pilati (2016), dentre outros, que se pautam no conceito de gramática como competência linguística internalizada, entende-se que o aluno, ao chegar à escola, já domina as regras de uma língua e que esse conhecimento poderá ser utilizado para potencializar o aprendizado da variedade culta<sup>3</sup>.

Sendo assim, neste trabalho, investiga-se de que modo a descrição formal de variedades do PB, especialmente do dialeto mineiro (VITRAL; RAMOS, 2006, RAMOS; COELHO, 2013; PEREIRA, 2016a, 2016b, 2017, 2018a, 2018b), pode contribuir para a execução dessa proposta. Trata-se, portanto, de um trabalho que contém três etapas. A primeira cataloga e revisa estudos da sintaxe do PB dialetal, desenvolvidos na abordagem gerativa. Por sua vez, a segunda cataloga e revisa estudos que tratam das contribuições da teoria gerativa para o ensino de gramática. A terceira e principal faz uma intersecção entre as duas primeiras etapas e investiga de que modo estudos do PB dialetal podem contribuir para o ensino de gramática.

---

2 Por PB dialetal, entende-se variedade não padrão, característica de alguma região do Brasil. Por uma questão de recorte, boa parte das formas não padrão, analisadas na primeira seção deste trabalho (tais como “ques menino esperto”, “a vida suas”, “cadas coisa estranha”, “umas meia hora” e “quantos que custa”), foi extraída de dados do dialeto mineiro.

3 Neste trabalho, usamos indistintamente “norma padrão”, “norma culta”, “variedade padrão” e “variedade culta” para representar a variedade de prestígio a ser aprendida na escola, para uso em situações monitoradas de fala e escrita. No entanto, vale destacar que a literatura apresenta distinções. Por exemplo, para Faraco (2008), **norma padrão**, **norma culta** e **norma curta** são conceitos distintos associados à representação que se tem de norma. Para o autor, norma padrão é uma abstração, prescrita na GT. Norma culta, por sua vez, representa a norma usada por falantes escolarizados, mas difere da norma padrão por ser relativamente variável e admitir formas que esta não admite, como a regência “namorar com”. Por último, norma curta é apresentada na mídia, com noções de certo e errado, que desqualificam e tratam com preconceito qualquer forma que se desvencilhe de preceitos dogmáticos prescritos por um ideal de falar “bem”. De acordo com Coelho *et al.* (2015, p. 141), deve-se “ensinar a norma culta (e não a norma padrão e muito menos a norma curta), não no sentido de exigir que o aluno substitua uma norma (a dele, vernacular) por outra, mas no sentido de capacitá-lo a dominar outras variedades para que possa adequar seu uso linguístico a diferentes situações”. Apesar dessa diferença, é praticado, na literatura, o uso indistinto de “norma culta” e “norma padrão”, como no trecho a seguir: “Não se trata, então, de ensinar a língua materna ao aluno e, sim, de ensinar a ele uma determinada variedade da língua (a variedade padrão ou norma culta)” (GÖRSKI; COELHO, 2009, p. 83, grifo nosso).

Especialmente, objetiva-se mostrar: (i) como essa metodologia de análise, com rigor científico, pode contribuir para a aquisição de habilidades metalinguísticas e epilinguísticas (de reflexão, sistematização, categorização, descrição e análise) por parte dos professores em formação, que deverão posteriormente intermediar a aquisição de tais habilidades entre seus alunos, conforme previsto nos PCNs; (ii) como o conhecimento da gramática da variedade falada pelo aluno pode contribuir para o aprendizado da gramática da variedade culta; (iii) como o conhecimento da descrição da gramática da variedade falada pelo aluno pode contribuir para a compreensão do funcionamento da gramática da variedade culta; (iv) como dialetos do PB têm valor e importância em trabalhos científicos na área da Linguística.

Assim, este artigo se organiza em três partes: a primeira aborda trabalhos que tratam do PB dialetal; a segunda discute trabalhos em perspectiva gerativa sobre ensino de gramática; e a terceira analisa como estudos de PB dialetal, em sintaxe gerativa, podem contribuir para o ensino de gramática.

### **Estudos sintáticos de PB dialetal**

Esta seção abordará estudos sobre PB dialetal. Para fins de recorte<sup>4</sup>, selecionou-se um tema específico, qual seja, a concordância nominal. A concordância nominal é um dos tópicos fundamentais no ensino. Nesta subseção, abordaremos estruturas recorrentes de concordância em variedades de PB não padrão e faremos um apanhado da análise proposta para explicar as regras que subjazem a marcação de plural nessas variedades. Dessa forma, será descrito o funcionamento dessas regras em PB não padrão, de modo geral, e em estruturas do dialeto mineiro, de modo mais específico.

Com base em Danon (2011) e Norris (2014), Pereira (2017) demonstrou que NumP funciona, no PB não padrão, como uma fronteira sintática na qual sintagmas à esquerda de cardinais são marcados com o morfema de plural, enquanto sintagmas à direita são não marcados. Essa regra pode ser observada em (1), exemplos de concordância em PB não padrão, e em (2), estruturas recorrentes no dialeto mineiro (NUNES, 2007, PEREIRA, 2016a).

---

4 Reitero que se trata de um recorte, pois há, na literatura, estudos formais de dialetos do PB com enfoque em outros fenômenos morfossintáticos. Por exemplo, do volume organizado por Ramos e Coelho (2013), destaca-se o capítulo de Duarte e Diniz (2013) sobre redobro pronominal, em estruturas como “Eu te amo você”. Além disso, Vitral e Ramos (2006) observam o processo de gramaticalização, a partir de uma perspectiva formal, dos itens “senhor”, “você” e “eles”, que são reduzidos a “sô”, “cê” e “es”, respectivamente. Ainda outro trabalho é o de Scher, Barbosa e Armelin (2014) sobre construções dativas como “A Maria deu o Pedro um livro”.

- (1) a. os (dois) outro carro branco (PEREIRA, 2017, p. 86)  
b. os outros (dois) carro branco (PEREIRA, 2017, p. 86)
- (2) a. Ques (duas) paisagem bonita! (PEREIRA, 2016a, p. 582)  
b. Ques (duas) ferramenta você usou? (PEREIRA, 2016a, p. 582)

Pereira (2018b, p. 134) observa ainda que “variedades do PB, especialmente a falada em Minas Gerais, evidenciam um padrão diferente de concordância em número em DPs com o possessivo de 2ª pessoa. Nesse padrão, não há concordância em número entre possessivo e nome”. Por exemplo, em (3), o possessivo “suas” está no plural e não concorda com os itens “a” e “gerência”, que não recebem marca de número.

- (3) A gerência suas só atende clientes grandes (PEREIRA, 2018b, p. 134).

A autora explica que “o PB dialetal reanalisa traços de número nos possessivos de 2ª pessoa como sendo o número da pessoa e como sendo interpretável e valorado. Portanto, o morfema de plural ‘-s’, em possessivos pós-nominais de 2ª pessoa, não reflete concordância nominal em número” (PEREIRA, 2018b, p. 144).

Para discutir a razão da predominância dessa reanálise em posição pós-nominal, a autora defende que a regra de cardinais como fronteira sintática se aplica: em sentenças como (4a), “o artigo ‘os’ e o possessivo ‘seus’, que precedem o cardinal, são marcados com o morfema de plural, enquanto o nome ‘carro’ e o adjetivo ‘novo’, que seguem o cardinal, são não marcados” (PEREIRA, 2018b, p. 144).

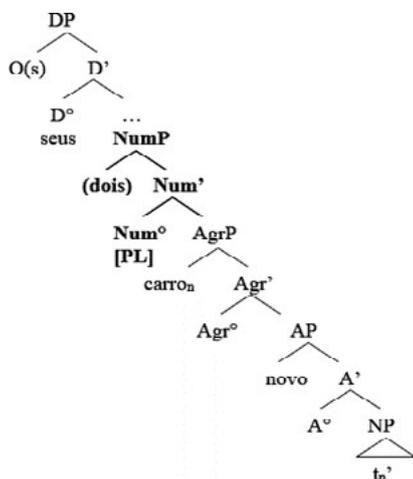
- (4) a. Não vi [os seus (dois) carro novo] (PEREIRA, 2018b, p. 144).  
b. \*Não vi [os seu carro novo] (PEREIRA, 2018b, p. 144).

“Em posição pré-nominal, o possessivo precede cardinais [(4a)]. Por essa razão, é sempre marcado com o morfema de plural, em DPs plurais” (PEREIRA, 2018b, p. 144). Em contrapartida, possessivos em posição pós-nominal estão livres dessa marca para concordância nominal, pois estão à direita de NumP, o que propicia a reanálise:

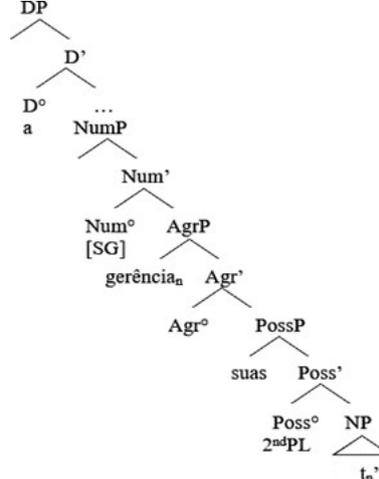
[...] possessivos prenominais estão em sintagma (DP) localizado acima de NumP; como tal, devem receber a marca de plural associada à concordância nominal. Por outro lado, possessivos pós-nominais estão em um sintagma (PossP) localizado abaixo de NumP; como tal, não devem receber essa marca. Livre de tal marca, o possessivo em posição pós-nominal é mais suscetível à reanálise mencionada. (PEREIRA, 2018b, p. 147).

Para explicitar essas duas posições, observa-se a seguir a representação arbórea com possessivo preposto<sup>5</sup> e outra com possessivo posposto:

(5) a. Para (4a):



(5) b. Para (3):



Fonte: Pereira (2016b, p. 225)

Além disso, com base em Kayne (2005), Pereira (2017) observou que estruturas que apresentam restrições à presença de cardinais dispõem de outra categoria, um *silent noun*, com traços de plural. Esse *silent noun* funciona como fronteira sintática na distribuição do morfema de plural no PB, como se observa em (6), estrutura recorrente no dialeto mineiro, e em (7), estrutura encontrada em PB não padrão de modo mais geral.

(6) Quantos [AMOUNT of] (real) que custa? (PEREIRA, 2017, p. 102).

(7) Levou umas [HOUR of] meia hora pra dor passar (PEREIRA, 2017, p. 99).

Além disso, esse *silent noun* no plural pode ser seguido por uma preposição, o que permite que sintagmas encaixados na posição de complemento da preposição estejam no singular, como “meia hora”, enquanto sintagmas à esquerda do *silent noun* estejam no plural, como “umas”.

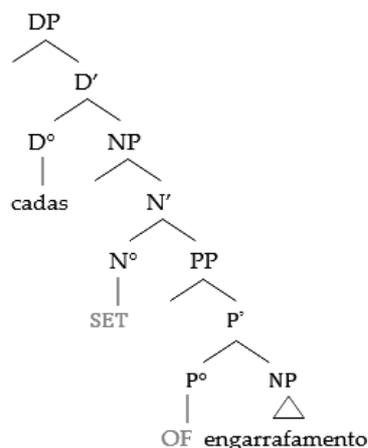
À semelhança de (6) e (7), (8) fornece evidências para a hipótese segundo a qual existe uma categoria, entre D e N, que dispõe de traços de número valorados no PB.

<sup>5</sup> Em (5a), o possessivo é núcleo de D, enquanto o artigo é Spec,DP, porque, segundo Pereira (2018b, p. 145), quando o artigo definido coocorre com possessivos pronominais, “o artigo definido [...] não é marcador de definitude, mas apenas um expletivo” (COSTA; FIGUEIREDO SILVA, 2006, p. 40, tradução minha). Nessa visão, sendo um determinante expletivo, o artigo definido pode ser omitido ou aparecer sem marca de plural. Uma análise possível desses fatos é que o artigo definido, quando coocorre com possessivos pronominais, forma, com o possessivo pronominal, um único sintagma (DP) no qual o artigo é o especificador (Spec,DP), enquanto o possessivo é o núcleo (D). A evidência mais robusta disso é a adjacência entre o artigo e o possessivo pronominal [...].

- (8) a. “Já peguei cadas engarrafamento ali (na BR-381)!” (PEREIRA, 2018a, p. 88).  
 b. “integrantes do MP têm de fazer reciclagem a *cadas três* anos” (PEREIRA, 2018a, p. 87).

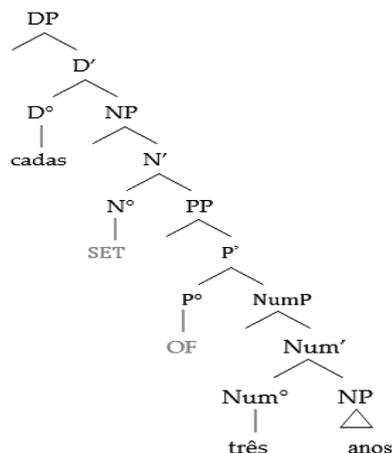
Pereira (2018a) investiga estruturas nominais do português do Brasil (PB) não padrão em que “cada” é flexionado com o morfema “-s” de plural, enquanto sintagmas que o seguem podem não receber qualquer marca de plural. Para analisar esses fatos, a autora argumenta que DPs com “cadas” projetam um *silent noun* SET, como se observa em (9), que veicula leitura de conjunto bem como traços de plural valorados. Nesse caso, “cadas” pode ser interpretado como *such* (8a) ou *every* (8b), em vez de *each*, e pode ser seguido por nome ou por cardinal  $\geq 2$  (mais nome). Portanto, porque “cadas” precede SET, recebe marca de plural “-s”. Esse *silent noun* plural é seguido de uma preposição, o que permite a seu NP complemento ser singular.

(9) a. Para (8a): “cadas engarrafamento”



Fonte: Adaptado de Pereira (2018a, p. 100)

b. Para (8b): “cadas três ano(s)”



Fonte: Adaptado de Pereira (2018a, p. 99)

Desse modo, Pereira (2016a, 2016b, 2017, 2018a, 2018b) considera que cardinais e *silent nouns* funcionam como uma fronteira dividindo o DP, em PB não padrão, em dois domínios, de forma que sintagmas à sua esquerda são marcados com o morfema de plural, enquanto sintagmas à sua direita são não marcados. Essa regra explica por que alguns elementos do DP recebem marca de plural e outros não. Trata-se de uma regra sintática, pois depende da posição do constituinte na estrutura do DP. Trata-se ainda de um parâmetro encontrado em outras línguas, tais como, o finlandês e o estoniano, conforme estudos de Danon (2011) e Norris (2014).

Logo, existe uma regra subjacente à concordância nominal em PB não padrão que a difere do português padrão. Conhecer as diferenças entre essas regras é passo

importante quando se trabalha com o tema da concordância, em sala de aula. Dessa forma, as descrições de PB dialetal apresentam avanço nesse aspecto, pois trazem reflexões e análise das estruturas presentes na fala dos alunos, para efetivação e compreensão desse paralelo entre as variedades em questão.

Sem objetivar esgotar os estudos de fenômenos sintáticos em PB dialetal, esta seção apresentou exemplos de ocorrências de concordância nominal contempladas em estudos linguísticos contemporâneos e que fazem parte da fala dos alunos que chegam às escolas. Tais estudos explicitam o conhecimento linguístico internalizado e os arranjos sintáticos disponíveis, além de descreverem estruturas não contempladas nas gramáticas tradicionais, mas recorrentes na fala. Na terceira seção deste artigo, será discutido como tais estudos podem contribuir para o ensino de gramática. Antes, porém, será evidenciado como estudos em sintaxe gerativa podem desempenhar esse papel.

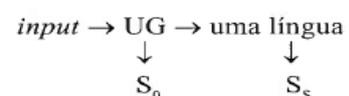
### Estudos gerativistas e ensino de gramática

Os estudos dentro da abordagem gerativa baseiam-se no conceito de Gramática Universal (GU) ou Faculdade da Linguagem<sup>6</sup>, no sentido de Chomsky (1986) e Hauser, Chomsky e Fitch (2002), da qual o ser humano é dotado. Além desse conceito, há também a língua I, isto é, a língua que o falante adquire após receber *input* na comunidade. A partir desse *input*, o falante aciona os parâmetros disponíveis nos princípios universais presentes como componente biológico e mental na Gramática Universal (GU). Por sua vez, “A competência linguística é a capacidade humana que torna fundamentalmente possível que todo ser humano seja capaz de interiorizar um ou vários sistemas linguísticos, isto é, uma ou várias gramáticas” (MIOTO; SILVA; LOPES, 2007, p. 22). Nesse sentido, Gramática Universal é o conhecimento internalizado que predispõe o ser humano a adquirir língua.

Assim, ao chegar à escola, o aluno já tem conhecimento da gramática de uma língua. Além dessa gramática, durante seu período escolar, espera-se que o aluno aprenda a gramática da variedade de prestígio, dominada pelos falantes escolarizados e conhecida como norma culta. Neste trabalho, abordaremos questões que concernem à utilização do conhecimento que o aluno tem da variedade que ele fala para exteriorização do conhecimento linguístico implícito e até mesmo para intervenções no aprendizado da

---

6 “O processo de aquisição de linguagem, então, é tido como a ‘formatação’ da Faculdade da Linguagem através da fixação dos valores dos parâmetros previstos na UG [...] a UG é, nesse sentido, um quadro do estágio inicial da aquisição (conhecido como  $S_0$ ) e o seu produto seria o estágio final da aquisição, isto é, o estágio em que a criança atinge a gramática adulta de sua língua ( $S_s$ ) (do inglês *stable stage*)” (MIOTO; SILVA; LOPES, 2007, p. 33):



variedade culta. Portanto, a esse respeito, valoriza-se o conhecimento de sua variedade, apontando-se o que há de semelhante e o que há de diferente entre elas.

De acordo com Lemle e Figueiredo Silva (2013, p. 114):

Assim pensando, o ensino da Variedade Oficial precisa seguir os métodos de ensino utilizados nos cursos de línguas estrangeiras. Nesses cursos, os professores não menosprezam a língua nativa dos alunos, mas a respeitam e aproveitam. No ensino, eles tentam realçar os pontos em que as gramáticas da primeira língua e da língua estrangeira coincidem e os pontos em que diferem.

Lobato (2015, p. 51) também afirma que:

O que se deveria fazer é alfabetizar em português o aluno, mas através do uso da língua que ele conhece e aprendeu em casa. Desse modo, não estará desestimulando a aprendizagem nem se estará formando pessoas com vistas ao fracasso.

Em vista disso, dentro de uma perspectiva gerativista, entende-se que a variedade<sup>7</sup> falada pelo aluno e a variedade que ele precisa aprender possuem cada qual suas regras e complexidades, independentemente do julgamento de valor social imposto a cada uma delas. Desse modo, os professores em formação precisam se convencer de que as variedades não padrão possuem regras e são passíveis de descrição e sistematização assim como a variedade padrão: “E é aqui que está uma grande dificuldade: entender que todas as variedades são línguas, com a mesma complexidade, todas dotadas de sistemas de leis (no sentido que as ciências naturais dão ao termo ‘leis’), todas passíveis de estudo e de sistematização” (LEMLE; FIGUEIREDO SILVA, 2013, p. 113). Além disso, precisam tomar conhecimento dos diversos trabalhos que a literatura apresenta de descrição e análise de variedades não padrão.

Para Kato (2013), existem dois grandes entraves no ensino da norma culta. O primeiro é a distância que há entre língua falada e língua escrita: “no Português do Brasil (PB) existe um fosso de tal ordem que, para a criança aprender a ler e a escrever, ela enfrenta a tarefa da aprendizagem de uma língua estrangeira” (KATO, 2013, p. 149). O segundo grande entrave é a “ausência de contacto com a escrita de livros de histórias pelas crianças, nas classes sociais em que os pais são iletrados” (KATO, 2013, p. 149). Por isso, a autora sugere

---

<sup>7</sup> De acordo com Lemle e Figueiredo Silva (2013, p. 114), “todas as variedades são línguas, dotadas de gramática [...] e a variedade oficial é uma língua estrangeira para a grande maioria de – ou todos – os brasileiros”.

que o primeiro passo para encurtar a distância referida é que, nas escolas, os professores leiam para as crianças, de modo que elas possam ter oportunidades de estarem expostas à língua escrita. É ainda devido a essa distância que a autora concorda que o aprendizado da norma culta se assemelha ao aprendizado de uma L2.

De acordo com Kato (2013, p. 150), a língua I (interna) do falante letrado possui uma gramática nuclear (GRN), “resultado da aquisição espontânea da criança [...] comum a todos os brasileiros”, além de uma segunda gramática, isto é, “um sistema periférico de regras que se aproxima daquele de uma gramática dos brasileiros no século passado” (KATO, 2013, p. 150) e que se assemelha a uma segunda língua (L2).

Sendo assim, para a autora:

Para formar docentes capacitados a atuar na escola brasileira, venho sugerir, neste trabalho, que se pode subsidiar a escola em três tipos de pesquisa: a) uma descrição do conhecimento linguístico que a criança traz para a escola; b) uma descrição da língua-I dos escritores contemporâneos; e c) uma descrição da forma como os aprendizes escolares bem-sucedidos chegam perto desse conhecimento. (KATO, 2013, p. 161).

Por sua vez, Foltran (2013) reconhece ser indubitável a necessidade de ensino de gramática tanto nos cursos de Letras quanto na educação básica. Para a autora, o ensino deve levar o aluno a ter autonomia, para, por exemplo, ser capaz de consultar um dicionário. Para executar essa tarefa, a autora mostra que tanto o conhecimento da nomenclatura quanto o conhecimento de princípios de análise gramatical são indispensáveis. Com efeito, a consulta a uma palavra como “procrastinou” depende do conhecimento de que se trata de um verbo, e, portanto, depende do conhecimento de classes de palavras. A consulta ao dicionário depende ainda do conhecimento de que, para buscar tal palavra, é necessário que ela seja passada para o infinitivo “procrastinar”. Além disso, ao adentrar na leitura do verbete, haverá expressões como “v.t.d.” que envolvem conhecimentos sobre regência, dentre outros. Logo, é indiscutível para a autora a necessidade do ensino de gramática.

No entanto, não se deve restringir à nomenclatura quando se define que o ensino de gramática deve ser veículo para se explicitar o conhecimento que o falante tem da língua que ele fala. Portanto, no ensino de gramática, o aluno deve aprender a explicitar as condições e os arranjos linguísticos possíveis para expressão do significado.

Mais do que definições e rotulações, o trabalho com a língua pode ser feito da mesma forma que em Biologia se observa o interior de um sapo para estudar

- | Sintaxe gerativa e ensino de gramática: contribuições de estudos em PB dialetal

as partes, o funcionamento dos órgãos. Dissecar a sentença, o sintagma, é explicitar a sua constituição, é entender melhor o seu funcionamento (FOLTRAN, 2013, p. 177).

Nessa perspectiva, o aluno do curso de Letras precisa conhecer muito mais do que aquilo que ele deve efetivamente ensinar:

[...] ensinar apenas o que se acha que o professor vai ensinar é trabalhar com uma visão muito estreita de professor e de ensino. Sem sombra de dúvidas, o conhecimento do professor deve ir muito além, mas muito além mesmo, daquilo que ele ensina. Isso faz uma diferença brutal na atuação desse profissional em sala de aula. (FOLTRAN, 2013, p. 173).

Sobretudo, a autora alerta para o fato de que, se for opção o ensino de gramática tradicional, não deve ser ingênuo o trato dessa abordagem, em virtude das lacunas descritivas e metodológicas que ela apresenta. Ainda, para a autora,

Ensinar gramática é operar com os conhecimentos que o falante tem de sua própria língua e torná-los explícitos. É levar à percepção de que, apesar de termos um número infinito de possibilidades de sentenças na língua, temos um número bastante reduzido de estruturas linguísticas. Levar ao conhecimento e descrição dessas estruturas é um trabalho instigante, além de ser um momento privilegiado para o desenvolvimento do pensamento científico. (FOLTRAN, 2013, p. 175).

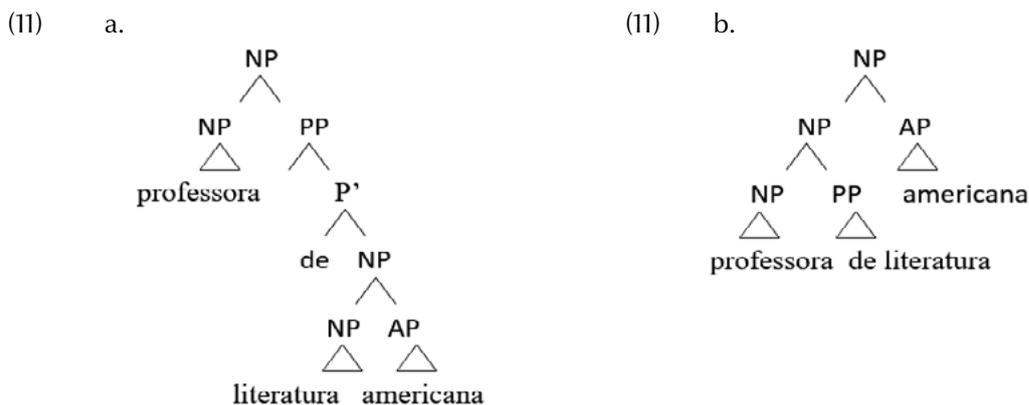
Segundo Foltran (2013, p. 173): “a escola precisa aprender com a ciência, com qualquer ciência, a trabalhar com a dúvida, a questionar, a arriscar hipóteses. Seria esse o ganho que teríamos num exercício como esse. E esse é o único modo de avançar-se em ciência”.

Foltran (2013) aborda vários exemplos em que isso pode ser aplicado. Um deles trata de uma estrutura com ambiguidade sintática como (10) abaixo.

(10) A professora de literatura americana (FOLTRAN, 2013, p. 175).

Foltran (2013) explica que os falantes são capazes de reconhecer a ambiguidade presente em (10), que consiste em “americana” se referir aos termos “professora” ou “literatura”. A abordagem gerativa, por sua vez, pode demonstrar como essa ambiguidade é derivada, a partir de razões estruturais.

Desse modo, na leitura em que a literatura é americana, tem-se um arranjo sintático no qual “americana” faz parte do mesmo constituinte de “literatura”, como se observa no diagrama (11a). Por sua vez, na leitura em que a professora é americana, tem-se um outro arranjo sintático no qual “americana” é gerada em posição mais alta na estrutura, dentro do mesmo constituinte de “professora”, como se observa no diagrama (11b).



**Fonte:** Adaptado de Foltran (2013, p. 177)

Sendo assim, é tarefa do ensino de gramática observar, reconhecer e montar as peças desse “quebra-cabeça” das estruturas linguísticas. “Ao ensino, então, não caberia ‘ensinar’ a língua, mas trazer à consciência o conhecimento já possuído, tornando o aluno apto a manipular de maneira reflexiva a estrutura de seu idioma” (SILVA; PILATI, 2016, p. 233). Também para Quarezemin (2017, p. 75):

As aulas de gramática desde muito cedo devem (i) propiciar ao aluno uma perspectiva reflexiva e consciente da língua, (ii) suscitar o espírito de investigação, de curiosidade e de questionamento frente à linguagem que ele emprega no seu dia a dia, (iii) desenvolver a aprendizagem das principais estruturas e dos mecanismos fundamentais da língua, e devem, ainda, (iv) permitir a abordagem do tipo experimental. Por que não um laboratório de gramática na escola? Um espaço em que o professor e o aluno possam observar, testar, analisar os dados da língua, incluindo todas as variedades do português brasileiro. Um espaço que possibilite maior reflexão sobre o conhecimento explícito trabalhado nas aulas de língua portuguesa.

Nesse sentido, Foltran, Knöpfle e Carreira (2017, p. 30) mostram que o estudo da gramática deve ser entendido “como método científico que nos faculta a compreensão de como uma língua funciona”. Com efeito, para Ferreira e Vicente (2015, p. 435):

- | Sintaxe gerativa e ensino de gramática: contribuições de estudos em PB dialetal

Um dos maiores obstáculos concernentes ao estudo de fenômenos da língua reside na frequente abordagem não-científica dos fenômenos por parte da tradição gramatical [...] Apresentar definições desse tipo aos estudantes figura entre os entraves para uma verdadeira reflexão sobre a língua, uma vez que não suscita o entendimento de que há um *mecanismo* operante em questão, a respeito do qual o aluno pode fazer inferências, aferir hipóteses ou gerar resultados.

Além desse problema, conforme afirma Tescari Neto (2017, p. 131), os PCNs

[...] optaram por deslocar o foco do ensino de gramática a partir do texto para um foco no funcionamento discursivo do texto, com um esvanecimento do papel do ensino de gramática nas aulas de português [...] o foco das aulas de língua portuguesa passa a ser o processo de construção textual [...] À gramática restaria um papel de ancilar, condenada que estaria, agora, a um enquadramento de mera serviçal à prática de análise do texto.

Face a esse destaque que tem sido dado ao texto no ensino, em uma visão sociointeracionista, em detrimento de uma abordagem inatista, Pilati (2018, p. 12) defende que:

O caráter multifacetado das línguas é base epistemológica da linguística moderna e foi reconhecido desde que a linguística foi instituída como ciência. Apresentar uma visão unidimensional de um fenômeno multidimensional negligencia, portanto, a episteme do próprio campo do saber [...] Ao desconsiderarmos o componente biológico das línguas humanas, privamos nossos alunos de conhecimentos relevantes acerca de sua natureza humana e de descobertas da ciência contemporânea.

Assim, na abordagem gerativa, “ensinar” gramática é trazer à consciência conhecimentos internalizados sobre as regras de funcionamento das estruturas linguísticas (VICENTE; PILATI, 2012; FOLTRAN, 2013). Nessa perspectiva, a função da escola é a de ensinar a norma de prestígio, sem desvalorizar as variedades linguísticas trazidas pelos alunos e o conhecimento internalizado das regras dessas variedades. Nesse sentido, o ensino da norma de prestígio deve se dar como ensino de L2, em virtude da distância entre a norma culta e as variedades não padrão, como apontado por Kato (2013).

Além disso, a consideração do conhecimento prévio do aluno a que se referem os PCNs é explicitada, na abordagem gerativa, como a consideração da competência

linguística (VICENTE; PILATI, 2012) inata (estágio inicial da aquisição) e do conhecimento da língua I adquirida após exposição ao *input* da variedade dominada pelo aluno.

Assim, pretende-se contornar um dos vários problemas que o ensino de gramática enfrenta que está no domínio conceitual, pois são utilizados os conceitos da gramática tradicional. Estes apresentam circularidade, limitações, incoerências, vagueza e falta de critérios linguísticos, por exemplo, na definição de substantivo como a palavra que designa o ser ou de sujeito como o ser a respeito do qual se fala.

Com a teoria gerativa, pode-se contribuir para o ensino de gramática a partir da elaboração de conceitos com critérios linguísticos, com análise rigorosa e ao mesmo tempo minimalista das estruturas. Por exemplo, em vez de “termos da oração”, adota-se o conceito de sintagma que permite a identificação do núcleo e da recursão de sintagmas dentro de sintagmas, formando “uma unidade estrutural” (KENEDY, 2013, p. 75). Outro exemplo seria que, em vez da listagem de uma série de classificações de tipos de sujeito como oculto, inexistente e indeterminado, permite-se a simplificação dessas três categorias em apenas uma, sujeito nulo (KENEDY, 2013). Dessa forma, o conhecimento linguístico internalizado dos alunos não deve ser negligenciado (PILATI *et al.*, 2011) e deve ser permitida a realização de atividades que possibilitem a observação, a reflexão, o levantamento de hipóteses e a sistematização dos fatos linguísticos.

Em suma, em uma revisão das injunções dos pesquisadores gerativistas no ensino de gramática, destacam-se os seguintes pontos:

- 1) Ao chegar à escola, o aluno tem conhecimento de uma língua;
- 2) A variedade culta deve ser ensinada como 2ª língua, sendo apresentados os aspectos das estruturas linguísticas comuns e diferentes entre as variedades em questão;
- 3) O conhecimento da gramática da variedade falada pelo aluno pode ser utilizado para potencializar o aprendizado da variedade culta;
- 4) Os professores em formação, alunos de Letras, precisam estudar mais do que aquilo que vão efetivamente ensinar aos seus alunos na educação básica;
- 5) Ensinar gramática é ensinar como exteriorizar e trazer para a consciência conhecimentos do funcionamento linguístico que os falantes já dominam em sua língua I.

- 6) É inquestionável a necessidade do ensino de gramática na escola como forma de instrumentalizar o aluno para a autonomia intelectual e para o exercício da cidadania;
- 7) O ensino da norma padrão não deve ser confundido com ensino de gramática, que parte da observação, reflexão, categorização e análise das estruturas linguísticas, mesmo que não seja a partir de formas da norma padrão;
- 8) O aparato teórico e epistemológico da teoria gerativa contribui para a elaboração de conceitos com critérios linguísticos, com análise rigorosa e ao mesmo tempo minimalista das estruturas;
- 9) É necessário promover o saber científico na sala de aula, ao considerar o componente biológico e humano da aquisição linguística;
- 10) Busca-se executar “projetos, em que competências intelectuais como a análise, a classificação, a analogia, a inferência, sejam desenvolvidas por procedimentos de formulação de hipóteses e raciocínio inferencial sobre dados linguísticos” (PILATI *et al.*, 2011, p. 400).

### **Contribuições dos estudos sintáticos de PB dialetal para o ensino de gramática**

Esta seção estabelece uma interlocução entre: as injunções da teoria gerativa para o ensino de gramática, os estudos de PB dialetal e os PCNs, de modo a mostrar as contribuições dos estudos de PB dialetal para o ensino de gramática.

De acordo com os PCNs de língua portuguesa:

Tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem. Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita. (BRASIL, 1998, p. 30, grifos nossos).

Dessa forma, não se pode perder de vista que o principal objetivo da escola é possibilitar que os alunos tenham proficiência na variedade de prestígio, a norma culta,

para que sejam capazes de transitar pelas diferentes situações comunicativas, em especial, as situações mais formais que exigem competência na língua padrão. Esse bilinguismo também está previsto por Lemle e Figueiredo Silva (2013, p. 113, grifo nosso), quando afirmam que:

À etapa de normatização [...] deve-se seguir a construção de um sistema escolar no qual essa variedade, convencionada como a norma culta, seja ensinada de maneira sistemática, possibilitando aos alunos o bilinguismo: a língua que falam precisará coexistir com a língua que escrevem/escreverão.

Assim, com este trabalho, é preciso ficar claro que não se propõe que o professor ensine estruturas de PB dialetal aos alunos, pois isso os alunos já sabem. Porém, o conhecimento da descrição e análise das regras que subjazem ao PB dialetal é que são importantes. Portanto, não se propõe, em princípio, que esses estudos sejam usados diretamente na escola, mas indiretamente. Assim, o professor conhecerá a gramática do aluno e poderá elaborar formas de intervenção para ensino da gramática padrão, sem desvalorizar ou estigmatizar as formas não padrão dominadas pelo aluno e utilizadas em sua comunidade linguística.

Uma das formas de intervenção pode ser exteriorizar as diferenças entre português não padrão e português padrão. Por exemplo, no que se refere às regras de concordância nominal, conforme visto previamente, pode-se explicitar, de forma simplificada, que, enquanto, em PB não padrão, somente os itens iniciais do DP são marcados com o morfema de plural, no PB padrão, todos os itens que comportam flexão são marcados com o morfema de plural. À medida que essas diferenças são exteriorizadas, o aluno entende, de forma explícita, que as regras do português padrão são de uma gramática outra que ele precisa aprender e que são diferentes daquelas regras da gramática ele domina.

Isso posto, uma das contribuições dos estudos sintáticos de PB dialetal é possibilitar aos professores que conheçam as regras que subjazem à gramática de PB não padrão e possam assim elaborar formas de intervenção na aprendizagem de PB padrão, como estabelecer comparações entre as regras do PB padrão e de variedades não padrão. Essa possibilidade de comparação entre uma gramática e outra é prevista por Lemle e Figueiredo Silva (2013, p. 114), quando afirmam que: “é importante que os pontos de contraste entre as gramáticas coexistentes sejam apontados, descritos e discutidos”.

Além disso, mais uma contribuição dos estudos de PB dialetal, com base na sintaxe gerativa, está no entendimento de que as estruturas não são aleatórias, mas partem de regras regidas por universais, contendo parâmetros idênticos ou semelhantes em outras

línguas do mundo. Por exemplo, no caso da concordância nominal, foi visto, em Pereira (2016a, 2016b, 2017, 2018a, 2018b), que, no PB não padrão, a posição de cardinais funciona como fronteira sintática de modo que sintagmas à sua esquerda são marcados com o morfema de plural e sintagmas à sua direita não são marcados. Essa regra é compartilhada por outras línguas do mundo, como o finlandês e o estoniano, conforme demonstrado, respectivamente, por Danon (2011) e Norris (2014). No finlandês, “um traço de número (plural) está disponível somente acima da posição do numeral”<sup>8</sup> (DANON, 2011, p. 302, tradução de PEREIRA, 2018a, p. 23). No estoniano, “material à esquerda do numeral é plural, e material à direita é singular”<sup>9</sup> (NORRIS, 2014, p. 143, tradução de PEREIRA, 2018a, p. 24).

Conhecer essas regras é fundamental quando se ensina concordância em sala de aula, pois as regras que regem a concordância nominal em uma variedade não padrão são diferentes daquelas que regem a concordância em português padrão. Na comparação entre as variedades, evidencia-se que ambas apresentam concordância, com a diferença de que uma marca todos os elementos do DP com o morfema “-s”, e outra, somente os sintagmas iniciais (que precedem NumP).

Além da concordância nominal em PB não padrão, observa-se, em Vitral e Ramos (2006), que “cê”, “sô” e “es”, formas reduzidas, respectivamente, de “você”, “senhor” e “eles”, não são aleatórias. Quando se ensinam pronomes, na escola, é preciso saber que essas formas reduzidas fazem parte de um processo histórico natural de gramaticalização, como aquele que transformou “vossa mercê” em “você”. Na comparação entre português padrão e não padrão, ficará claro que essas formas são recorrentes em PB não padrão, embora não façam parte da norma padrão e sejam por ela evitadas. No entanto, não é por que se evita na norma padrão que a forma não siga uma regra e não esteja de acordo com um processo gramatical. Conhecer tais regras, ao trabalhar com pronomes em sala de aula, é importante para não se perpetuarem estigmas ao ensinar as formas de prestígio.

Além da concordância nominal e da gramaticalização de “senhor”, “você” e “eles”, observa-se, em Duarte e Diniz (2013, p. 92), que o redobro de clíticos, em estruturas como “eu te amo você”, é um processo regular e sistemático. São estruturas que eram produtivas em outros estágios da língua portuguesa e que ocorrem em outras línguas românicas, como no espanhol. Trata-se de uma forma evitada no português padrão contemporâneo, mas comum na fala dos alunos e, então, uma forma que requer conhecimento de sua descrição, para o ensino de pronomes na aula de português.

---

8 No original: “a (plural) number feature is only available above the position of the numeral”.

9 No original: “material to the left of the numeral is plural, and material to the right is singular”.

É nesse sentido que conhecer as descrições da gramática do PB dialetal pode inclusive contribuir para intervenções na aprendizagem do português padrão, pois se comparam as formas e se explicitam as semelhanças e diferenças entre algo já conhecido (a gramática do aluno) e algo a se aprender (a gramática do português padrão). É nesse sentido ainda que o ensino da norma culta deve se dar como língua estrangeira (L2), seguindo o que é proposto por Lemle e Figueiredo Silva (2013).

Outra contribuição dos estudos sintáticos em PB dialetal, para o ensino de gramática, é a valorização do conhecimento gramatical que o aluno traz consigo para a escola, isto é, do conhecimento que ele domina. Assim, segundo os PCNs,

Ao organizar atividades de análise linguística para possibilitar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos selecionados, alguns procedimentos metodológicos são fundamentais para o planejamento do ensino: isolamento, entre os diversos componentes da expressão oral ou escrita, do fato linguístico a ser estudado, tomando como *ponto de partida as capacidades já dominadas pelos alunos*. (BRASIL, 1998, p. 79, grifo nosso).

Dessa forma, ao considerar os estudos sintáticos de PB dialetal, parte-se do reconhecimento de que os alunos já dominam uma gramática de alta complexidade antes de chegarem à escola. Parte-se ainda do reconhecimento de que essa gramática pode ser sistematizada por meio de descrição e análise linguística de suas regras. Tais estudos, portanto, apresentam descrição de estruturas não contempladas nas gramáticas tradicionais, mas recorrentes na fala. Trata-se do estudo minucioso de estruturas “inexistentes” na gramática tradicional, mas que são compartilhadas na fala dos alunos e em suas comunidades e, por isso, devem ser reconhecidas.

Além disso, mais uma contribuição dos estudos sintáticos de PB dialetal, para o ensino de gramática, consiste na valorização de formas muitas vezes estigmatizadas que passam a ser então compreendidas como formas de uma gramática coesa e complexa com suas regras particulares. Assim, no que se refere ao estudo e sistematização de variedades não padrão, as pesquisas sobre PB dialetal contribuem para a descrição dos fatos linguísticos, dentro da abordagem gerativa, com método e rigor científicos que escapam de problemas descritivos da gramática tradicional. Ademais, a análise em diagramas arbóreos permite visualizar a hierarquia e as relações sintáticas entre constituintes. Esse método de análise e pesquisa permite ao docente refletir sobre os arranjos sintáticos que formam as estruturas em questão, parte do conhecimento implícito gramatical dos alunos.

Desse modo, os estudos em PB dialetal vêm a contribuir em duas direções: a primeira é a explicitação do conhecimento linguístico internalizado de uma gramática; a segunda é a potencialização da capacidade de reflexão epilinguística<sup>10</sup> e metalinguística na formação dos professores que, por sua vez, poderão orientar a aquisição desses conhecimentos entre seus alunos, como se espera nos PCNs:

[...] não se podem desprezar as possibilidades que a *reflexão linguística* apresenta para o desenvolvimento dos processos mentais do sujeito, por meio da *capacidade de formular explicações para explicitar as regularidades dos dados que se observam a partir do conhecimento gramatical implícito*. (BRASIL, 1998, p. 78, grifo nosso).

Por exemplo, com base nos estudos sobre concordância nominal, expostos na primeira parte deste trabalho, pode-se propor uma atividade como a que se segue:

- |     |  |
|-----|--|
| 1)  | Compare as construções em (1) e (2).   |
| (1) | as bolsa amarela   |
| (2) | as bolsas amarelas   |
| 2)  | Que semelhança se observa em (1) e (2) na sua interpretação?   |
| R.: | Ambas as construções se referem a mais de uma bolsa.   |
| 3)  | Que diferenças se observam em (1) e (2) na sua marcação de plural?   |
| R.: | (2) apresenta morfema “-s” em todas as palavras, enquanto (1) apresenta morfema “-s” apenas no artigo “a”.                             |
| 4)  | Qual das estruturas é preferida em um uso formal, como, por exemplo, uma entrevista de emprego ou apresentação de um trabalho escolar? |
| R.: | A construção em (2).   |

---

10 “Nas atividades epilinguísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza. Um exemplo disso é quando, no meio de uma conversa um dos interlocutores pergunta ao outro ‘O que você quis dizer com isso?’ [...] Em se tratando do ensino de língua, à diferença das situações de interlocução naturais, faz-se necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto – quer esses recursos se refiram a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos – [...] Já as atividades metalinguísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos. Essas atividades, portanto, não estão propriamente vinculadas ao processo discursivo; trata-se da utilização (ou da construção) de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua. Quando parte integrante de uma situação didática, a atividade metalinguística desenvolve-se no sentido de possibilitar ao aluno o levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas” (BRASIL, 1998, p. 30).

5) Observe agora as estruturas em (3).

- (3) a. a bolsa amarelas  
b. a bolsas amarela  
c. a bolsas amarelas

6) São construções possíveis na língua que você fala? Por quê?

R.: Não, porque o artigo (“a”), que deveria estar marcado com “-s” de plural, não está; e as palavras (“bolsa” e “amarela”), que não deveriam estar marcadas com “-s” de plural, estão.

7) Compare (1) e (3). Você conseguiria explicar por que (1) é gramatical (bem formada), mas não (3)?

- (1) as bolsa amarela  
(3) a. \*a bolsa amarelas  
b. \*a bolsas amarela  
c. \*a bolsas amarelas

8) Existiria alguma regra que permite (1), mas impede (3)? Se sim, descreva-a. Para responder a esta pergunta, considere se há alguma influência da posição do numeral cardinal na estrutura, como se observa em (1') e (3').

- (1') as (duas) bolsa amarela  
(3') a. \*a (duas) bolsa amarelas  
b. \*a (duas) bolsas amarela  
c. \*a (duas) bolsas amarelas

R.: Os dados em (1') e (3') revelam que elementos à esquerda do cardinal devem ser marcados com o morfema de plural, enquanto elementos à direita são não marcados.

9) Que regra rege a concordância em (2)?

- (2) as bolsas amarelas

R.: Em (2), todos os elementos (do sintagma, do grupo nominal, da expressão) são marcados com ‘-s’ de plural.

0) Em que aspecto a regra que rege a concordância em (1') seria diferente da regra que rege a concordância em (2)?

- (1') as (duas) bolsa amarela  
1(2) as bolsas amarelas

R.: Em (1'), apenas elementos que precedem o cardinal são marcados com o morfema de plural. Diferentemente, em (2), essa regra não se aplica. Todos os elementos são marcados com o morfema de plural.

- | Sintaxe gerativa e ensino de gramática: contribuições de estudos em PB dialetal

Nessa atividade, a questão 1 explora habilidades de observação das estruturas linguísticas de duas variedades do PB; a questão 2 evidencia o conteúdo proposicional veiculado nas estruturas indicadas; a questão 3 direciona para a reflexão sobre a marcação de plural nos elementos que compõem o sintagma, em ambas as variedades; a questão 4 destaca a forma de prestígio, valorizada em situações formais de uso; as questões 5, 6 e 7 testam diferentes combinações (possíveis e impossíveis) no uso do morfema de plural, em PB não padrão, e acessam a intuição sobre estruturas outras que a gramática (internalizada) do falante rejeita; a questão 7 conduz à descrição de uma regularidade na estruturação linguística que licencia um padrão de distribuição do morfema de plural e, em consequência, impede uma distribuição fora desse padrão; a questão 8 direciona para a sistematização dessa regularidade, considerando-se a existência de uma fronteira sintática, a posição do cardinal, na distribuição do morfema de plural; a questão 9 volta a dar ênfase ao padrão de concordância redundante; e, por fim, a questão 10, em complementação à questão 1, conduz a uma explicitação e sistematização da comparação dos padrões que regem a concordância nas variedades padrão e não padrão. Em resumo, a atividade traz à consciência regras do funcionamento da concordância nominal, fenômeno inerente à competência linguística do falante e comum às variedades tratadas, que se diferenciam pelo fato acionarem parâmetros distintos de realização do fenômeno (marcação redundante *versus* marcação à esquerda do cardinal).

Assim, os estudos sintáticos em PB dialetal contribuem na explicitação do conhecimento internalizado da gramática que os alunos dominam. Com base nessa metodologia, pode-se pôr em prática a noção de “ensinar” gramática não como uma transmissão de conhecimento, mas como possibilidade de refletir sobre os arranjos linguísticos e tornar explícitos conhecimentos internalizados, conforme propõem Silva e Pilati (2016) e Foltran (2013).

Dessa forma, a metodologia gerativa, aplicada aos estudos de PB dialetal, evidencia como o conhecimento internalizado pode ser explicitado e “radiografado”. Com efeito, a análise formal representada nos diagramas arbóreos permite a explicitação das relações sintagmáticas, das fronteiras sintáticas e das hierarquias. Trata-se, portanto, de um modelo de análise linguística do qual os professores terão conhecimento para se basearem em suas reflexões sobre os fatos linguísticos. Nota-se que os PCNs estão abertos a novas fontes e abordagens, conforme excerto abaixo:

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos [...] pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar

a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a *necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes*. (BRASIL, 1998, p. 29, grifo nosso).

Nessa perspectiva, o aluno do curso de Letras e o professor na educação básica precisam conhecer muito mais do que aquilo que devem efetivamente ensinar, conforme observado por Foltran (2013, p. 173). Dito isso, uma contribuição dos estudos sintáticos em PB dialetal é acrescentar conhecimento relevante à formação intelectual dos professores de português.

Por último, uma outra contribuição dos estudos de PB dialetal para o ensino de gramática é aguçar a percepção de professores e alunos para formas linguísticas presentes em sua comunidade e ainda não descritas na literatura. Com isso, é possível ao professor pensar em desenvolver projeto conjunto com os alunos para descrição e análise das regras que subjazem a tais estruturas, de modo a reconhecer e valorizar a intuição linguística para os dados disponíveis. Assim, promove-se uma iniciação ao pensamento investigativo em busca de novas descobertas no campo dos estudos da linguagem.

Em suma, dentre as contribuições dos estudos sintáticos de português não padrão para o ensino de gramática, destacam-se as seguintes:

- 1) reconhecimento da competência gramatical que o aluno traz consigo para a escola;
- 2) valorização de formas muitas vezes estigmatizadas, pela observação de que tais formas têm espaço de relevância e interesse nas pesquisas científicas;
- 3) descrição de estruturas não contempladas nas gramáticas tradicionais, mas recorrentes na fala dos alunos;
- 4) possibilidade de elaboração de formas de intervenção para ensino da gramática padrão, sem desvalorizar ou estigmatizar variantes não padrão, por exemplo, estabelecer comparações entre as regras do PB padrão e de variedades não padrão;
- 5) obtenção de uma visão científica e analítica das gramáticas envolvidas;
- 6) entendimento de que as estruturas não são aleatórias, mas partem de regras regidas por universais, contendo parâmetros idênticos ou semelhantes em outras línguas do mundo;

- 7) potencialização da capacidade de reflexão epilinguística e metalinguística na formação dos professores que, por sua vez, poderão orientar a aquisição desses conhecimentos entre seus alunos;
- 8) explicitação do conhecimento internalizado da gramática que os alunos dominam;
- 9) apresentação de um modelo de análise linguística do qual os professores terão conhecimento para se basearem em suas reflexões sobre os fatos linguísticos;
- 10) acréscimo de conhecimento relevante à formação intelectual dos professores de português.

### **Considerações finais**

Neste artigo, buscou-se mostrar como pesquisas sobre PB dialetal, em sintaxe gerativa, podem contribuir para o ensino de gramática, na formação de professores e na educação básica.

Assim, na primeira parte do trabalho, selecionou-se para estudo a concordância nominal, em PB não padrão e em estruturas recorrentes no dialeto mineiro. Mostrou-se que o conhecimento da gramática dessa variedade pode ser usado para comparação com a gramática do PB padrão. Dessa forma, estudos que descrevem as regras de concordância em PB não padrão servem como parâmetro para se evidenciar a gramática da variedade falada pelo aluno, que é regida por regras derivadas de universais linguísticos.

Na segunda parte, investigaram-se estudos em teoria gerativa que tratam do ensino de gramática. A partir desses estudos, compreende-se que, ao chegar à escola, o aluno já domina uma gramática e que a descrição dessa gramática conduz a procedimentos no ensino de reflexão, categorização, sistematização linguística e exteriorização desse conhecimento internalizado.

Naterceiraparte, mostraram-se caminhos de contribuição dos estudos de PB dialetal, em sintaxe gerativa, para o ensino de gramática, tais como: possibilidade de comparação científica entre dois sistemas, padrão e não padrão; aquisição do conhecimento da descrição e análise do PB dialetal; e familiarização com a metodologia de análise gerativa que explicita os arranjos sintáticos e a organização das estruturas linguísticas, o que, por sua vez, favorece o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.

Em suma, estudos em sintaxe gerativa têm a contribuir para a formação de professores e em consequência para o ensino de gramática na educação básica.

## Agradecimentos

Este trabalho contou com o apoio do PIBIC/CNPq, em projeto registrado na PRPPG/UFVJM.

## Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs). Língua Portuguesa. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHOMSKY, N. **Knowledge of Language**. Its Nature, Origin and Use. New York: Praeger, 1986.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E.M.; MAY, G.H.; SOUZA, C.M. **Para conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

DANON, G. Agreement and DP-Internal Feature Distribution. **Syntax**, v. 14, n. 4, p. 297-317, 2011.

DUARTE, F.; DINIZ, C. Eu te falei para você: redobro de pronomes? *In*: RAMOS, J.; COELHO, S. (org.). **Português brasileiro dialetal**: temas gramaticais. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 91-101.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FERREIRA, E.; VICENTE, H. Linguística gerativa e “ensino” de concordância na educação básica: contribuições às aulas de gramática. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 18, n. 2, p. 425-455, jul./dez. 2015.

FOLTRAN, M. J. Ensino de Sintaxe: atando as pontas. *In*: MARTINS, M. A. (org.). **Gramática e Ensino** (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino; v. 1). Natal: EDUFRN, 2013. p. 167-185.

FOLTRAN, M. J.; KNÖPFLE, A.; CARREIRA, M. A gramática como descoberta. **Diadorim**, Rio de Janeiro, Revista 19, v. 2, p. 27-47, jul./dez. 2017.

GÖRSKI, E.; COELHO, I. Variação linguística e ensino de gramática. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 73-91, jan./jun. 2009.

- | Sintaxe gerativa e ensino de gramática: contribuições de estudos em PB dialetal

HAUSER, M.; CHOMSKY, N.; FITCH, T. The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve? **Science** 298, p. 1569-1579, 2002.

KATO, M. A gramática nuclear e a língua I do brasileiro. *In*: MARTINS, M. A. (org.). **Gramática e Ensino**. (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino; v. 1). Natal: EDUFRRN, 2013. p. 149-166.

KAYNE, R. **Movement and Silence**. Oxford; New York: Oxford University Press, 2005.

KENNEDI, E. Possíveis contribuições da linguística gerativa à formação do professor de língua portuguesa. **Revista de Letras**, n. 32, v.1, p. 72-79, jan./jun. 2013.

LEMLE, M.; FIGUEIREDO SILVA, M. C. Variação na expressão da concordância: várias gramáticas e vários gramáticos. *In*: MARTINS, M. A. (org.). **Gramática e Ensino**. (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino; v. 1). Natal: EDUFRRN, 2013. p. 99-118.

LOBATO, L. **Linguística e ensino de línguas**. *In*: PILATI, E.; NAVES, R.; VICENTE, H.; SALLES, H. (org.). Brasília: UnB, 2015.

MARTINS, M. A. (org.). **Gramática e Ensino**. (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino; v. 1). Natal: EDUFRRN, 2013.

MIOTO C.; SILVA, M. C. F.; LOPES, R. E. V. **Novo Manual de Sintaxe**. Florianópolis: Insular, 2007.

NORRIS, M. **A theory of nominal concord**. Santa Cruz, California: 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – University of California, Santa Cruz, 2014.

NUNES, J. Triangulismos e a sintaxe do português brasileiro. *In*: CASTILHO, A. de; KATO, M. (ed.). **Descrição, história e aquisição do português brasileiro**. Campinas: Pontes, 2007. p. 25-34.

PEREIRA, B. K. Inflection of “cada” and number feature valuation in BP. **Estudos Linguísticos e Literários**, v. 61, p. 85-103, 2018a.

PEREIRA, B. K. Exclamatives and interrogatives with “ques”: the CP/DP hierarchy and the plural marking in Brazilian Portuguese. **Signótica**, v. 28, p. 581-612, 2016a.

PEREIRA, B. K. Feature interpretability and the positions of 2<sup>nd</sup> person possessives in Brazilian Portuguese. **Filologia e Linguística Portuguesa** (Online), v. 18, p. 199-229, 2016b.

PEREIRA, B. K. O possessivo de 2<sup>a</sup> pessoa em PB dialetal. **Caletroscópio**, v. 6, p. 133-149, 2018b.

PEREIRA, B. K. The DP-internal distribution of the plural morpheme in Brazilian Portuguese. **MIT Working Papers in Linguistics** (Papers on Morphology, edited by Snezana Iovtcheva and Benjamin Storme), v. 81, p. 85-104, 2017.

RAMOS, J.; COELHO, S. (org.). **Português brasileiro dialetal: temas gramaticais**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

PILATI, E. Teorias linguísticas e educação básica: proposta congregadora. *In*: BOECHAT, A.; NEVINS, A. (org.). **O apelo das árvores**. Campinas: Pontes, 2018.

PILATI, E.; NAVES, R.; VICENTE, H.; SALLES, H. Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 395-425, jul./dez. 2011.

QUAREZEMIN, S. Ensinar Linguística na escola: um confronto com a realidade. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 69-92, ago./dez. 2017.

RAMOS, J.; COELHO, S. (org.). **Português brasileiro dialetal: temas gramaticais**. Campinas: Mercados de Letras, 2013.

SCHER, A. P.; BARBOSA, J.; ARMELIN, P. R. Variação paramétrica e variação dialetal: uma análise para as construções dativas do inglês e do português brasileiro. **Revista Veredas**, v. 18, p. 138-160, 2014.

SILVA, T.; PILATI, E. Linguística gerativa e ensino de gramática na educação básica. *In*: PILATI, E. (org.). **Temas em Teoria Gerativa: homenagem a Lúcia Lobato**. Curitiba: Blanche, 2016. p. 231-240.

TESCARI NETO, A. Constituinte sintática, ambiguidade estrutural e aula de português: o lugar da teoria gramatical no ensino e na formação do professor. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 129-152, ago./dez. 2017.

- | Sintaxe gerativa e ensino de gramática: contribuições de estudos em PB dialetal

VICENTE, H.; PILATI, E. Teoria Gerativa e 'Ensino' de Gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Verbum** – Cadernos de Pós-Graduação, v. 2, p. 4-14, 2012.

VITRAL, L.; RAMOS, J. **Gramaticalização**: uma abordagem formal. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Belo Horizonte: FaLe/UFMG, 2006.

---

COMO CITAR ESTE ARTIGO: PEREIRA, Bruna Karla. Sintaxe gerativa e ensino de gramática: contribuições de estudos em PB dialetal. **Revista do GEL**, v. 17, n. 3, p. 234-259, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i3.2867>

Submetido em: 02/08/2020 | Aceito em: 01/10/2020.

---

# A METAFUNÇÃO INTERATIVA EM VERBETES DE DICIONÁRIOS INFANTIS

## THE INTERACTIVE METAFUNCTION IN CHILDREN'S DICTIONARY SCREENINGS

Thaísa Maria Rocha SANTOS<sup>1</sup>

Antônio Luciano PONTES<sup>2</sup>

**Resumo:** Nosso trabalho traz a análise de verbetes de dois dicionários consagrados no mercado editorial: *Aurelinho. Dicionário Infantil ilustrado da Língua Portuguesa* (2008) e *Meu Primeiro Dicionário Houaiss* (2010). Analisamos os recursos semióticos presentes em alguns verbetes dessas obras, os quais foram escolhidos tendo como base critérios que priorizassem coincidências de ocorrências entre os dois dicionários. Ao todo, foram analisados seis verbetes, sendo três de cada dicionário (canguru, caramujo e coroa), à luz da Multimodalidade e da Metalexigrafia. Analisamos a Metafunção Interativa nos verbetes ilustrados, tendo como base a Teoria da Gramática do Design Visual (GDV), e observamos a organização dos verbetes dos dicionários infantis, tendo como referência as teorias da Metalexigrafia, por meio de estudos de teóricos como Welker (2008). Com os resultados obtidos nesta pesquisa, percebemos que os elementos multimodais são decisivos na construção do sentido global dos textos.

**Palavras-chave:** Metalexigrafia. Dicionário infantil. Multimodalidade. Metafunção Interativa. Gramática do Design Visual.

**Abstract:** Our work brings the analysis of entries from two dictionaries established in the publishing market: *Aurelinho. Dicionário Infantil ilustrado da Língua Portuguesa* [Aurelinho. Illustrated Children's Dictionary of the Portuguese Language] (2008), and *Meu Primeiro Dicionário Houaiss* [My First Houaiss Dictionary] (2010). We analyzed the semiotic resources present in some entries of these works, which were chosen based on criteria that prioritized coincidences of occurrences between the two dictionaries. Altogether, six entries were analyzed, three from each dictionary (kangaroo, snail, and crown), in the light of Multimodality and Metalexigraphy. We analyzed the Interactive Metafunction in the illustrated entries, based on the Theory of Grammar of Visual Design (GDV), and observed the organization of the entries in children's dictionaries, using Metalexigraphy theories as a reference, through studies by theorists such as Welker (2008). With the results obtained in this research, we realize that the multimodal elements are decisive in the construction of the global meaning of the texts.

**Keywords:** Metalexigraphy. Children's dictionary. Multimodality. Interactive Metafunction. Grammar of Visual Design.

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil; [thaisa.r.s@hotmail.com](mailto:thaisa.r.s@hotmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-5932-876X>

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil; [pontes321@hotmail.com](mailto:pontes321@hotmail.com); <https://orcid.org/0000-0003-2091-8161>

- | A metafunção interativa em verbetes de dicionários infantis

## Introdução

A Lexicografia é caracterizada por alguns autores, por exemplo, Casares (1992) e Martín (2000) como uma técnica de construção de dicionários. Segundo Dantas (2009), a Lexicografia se relaciona com os estabelecimentos teóricos da Lexicologia, sendo uma aplicação prática desta teoria. Além de a Lexicografia ser a ciência que se destina à composição de dicionários, ela também tem como enfoque a crítica de obras lexicográficas.

Vários aspectos têm contribuído para a valorização da ciência lexicográfica. A concorrência editorial, o uso pedagógico de dicionários – o que foi consequência da adoção de obras lexicográficas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) – a modernização dessas obras, a necessidade de consulta dos mais variados públicos aos mais diversos tipos de dicionários e a evolução, inclusive tecnológica, destes fizeram com que a Lexicografia desse um enorme salto e passasse a interessar mais aos linguistas.

Por causa dessa nova forma de encarar a ciência lexicográfica, entre as décadas de sessenta e setenta, Hausmann (1990) passou a usar o termo *Metalexigrafia* ao se referir ao estudo crítico de obras lexicográficas. Porto Dapena (2002) usa o termo *Lexicografia Teórica* para nomear a ciência que estuda criticamente os dicionários e que contempla os seguintes campos de estudo: história da Lexicografia, organização do trabalho lexicográfico, princípios da Lexicografia monolíngue e plurilíngue, reflexões sobre a tipologia dos dicionários, teoria do texto lexicográfico e reflexões sobre a metodologia de elaboração do dicionário.

A classificação dos dicionários obedece alguns critérios. O principal deles é o direcionamento da obra ao seu consulente. Alguns recursos utilizados pelos dicionários podem ser facilmente explicados pela tentativa de adequá-los mais bem ao seu usuário, como é o caso do recurso da ilustração.

Dentre os dicionários ilustrados, encontram-se os infantis. Tendo como público-alvo crianças em fase de alfabetização, essas obras lexicográficas contam com recursos diferenciados das demais, como utilização de cores vibrantes na capa, fonte maior, página em formato mais largo e alongado, personagens que interagem com leitor e, um dos mais importantes, ilustrações.

Alguns pontos que devem ser investigados em relação às obras lexicográficas infantis dizem respeito à contribuição que as ilustrações nos dicionários infantis dão à compreensão, pelo usuário, do verbete.

Nosso trabalho se propõe, portanto, a estudar os recursos semióticos compostos por texto verbal e texto visual dentro dos dicionários infantis, buscando explicar como se dão, e entender como a disposição deles pode facilitar a aquisição da língua portuguesa para as crianças usuárias das obras lexicográficas.

Na fundamentação teórica desta pesquisa, tópico a seguir, tratamos da tipologia infantil das obras lexicográficas e da teoria que compõe a Metafunção Interativa, pensada por Kress e Van Leeuwen (1996).

### **Fundamentação teórica**

Neste tópico, abordamos teorias fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Primeiramente, apresentamos teorias relacionadas à ciência lexicográfica, discorrendo sobre os dicionários infantis – tipo que mais nos interessa nesta pesquisa. Posteriormente, mostramos a teoria da Gramática do Design Visual (GDV), com foco na Metafunção Interativa, proposta por Kress e van Leeuwen (1996, 2006), pela qual situamos nossa análise.

### **Os dicionários infantis**

Ao contrário do que muitos pensam, as obras lexicográficas voltadas para o público infantil são um dos tipos mais importantes de obras lexicográficas por serem introdutórias desse tipo de obra, exigindo cautela e clareza por parte do lexicógrafo ao compô-la, a fim de que os consulentes sejam devidamente atingidos. Para que haja um avanço na lexicografia para crianças, é necessário que a Metalexigrafia infantil cresça por meio do aumento do número de pesquisas nessa área, pois, ao serem criticados os dicionários, mais possibilidades existirão de estes serem aprimorados.

Devido aos seus objetivos tão peculiares, as obras lexicográficas infantis, as quais correspondem ao tipo 1, tendo como base os parâmetros do PNLD, possuem muitas características que as tornam diferentes dos demais tipos de dicionários, a começar pelo *design* gráfico. Ilustrações, entradas coloridas, páginas maiores; tudo deve estar disposto respeitando os objetivos da obra, dentre os quais está o de despertar o interesse e a curiosidade da criança. Apesar da necessidade de se respeitar certos padrões que os metalexígrafos defendem, muitos dicionários infantis são inadequados ao seu público. Zavaglia (2011, p. 4) opina

- | A metafunção interativa em verbetes de dicionários infantis

A Lexicografia para o público infantil pode ser entendida, a grosso modo, como a técnica de se registrar e repertoriar aquela fatia do léxico geral de uma língua que abarca itens lexicais próprios e singulares ao universo infantil, ou seja, de se compilar dicionários dirigidos ao público infantil. A partir do momento que partilho da ideia de que a Lexicografia é mais do que uma técnica e uma arte, é uma ciência; e enquanto ciência está sujeita à teoria e a etapas metodológicas, acredito que a mesma valoração deva ser empregada para a Lexicografia infantil, embora, esta última, a meu ver, esteja, ainda, aquém desses propósitos.

Percebe-se, dentro do universo dos dicionários escolares, que não há uma fixidez para se referir a um dicionário como infantil ou como escolar. Alguns autores, como Damim e Peruzzo (2006), propõem uma classificação dos dicionários escolares, dividindo-os em *dicionário escolar infantil*, *dicionário escolar para iniciantes*, *dicionário escolar padrão*, *dicionário escolar míni* e *dicionário escolar enciclopédico*. Alguns autores se utilizam de outras nomenclaturas para se referir a um dicionário infantil, como dicionário de iniciação ou pré-dicionário. A terminologia para se distinguir um dicionário escolar para crianças já alfabetizadas de um dicionário infantil não é constante, porém deve-se cuidar para que os dicionários escolares não sejam tidos como um tipo único que serve para qualquer estudante de diversas faixas etárias.

Referindo-se aos dicionários infantis, Hausmann (1990 *apud* WELKER, 2008) apresenta suas características gerais e fundamentais: (1) *Layout* claro, sem economia de espaço, com letras grandes, com amplo uso de cores, geralmente com um formato grande; (2) Imagens que ilustram todos ou a maior parte dos lemas; (3) Renúncia a algumas definições – quando estas existem, são fornecidas de modo não convencional; (4) Substituição da microestrutura convencional por textos narrativos, também chamados de narrativas lexicográficas; (5) Inexistência de informações sobre o lema – quando elas existem, são econômicas; (6) Ausência de abreviaturas; (7) Existência de “tarefas” no interior do dicionário; (8) Macroestrutura seletiva que gira em torno de, no máximo, 5.000 lemas, mas geralmente são entre 200 e 2.000; (9) Lemas que designam referentes concretos; (10) Destinatário que possui menos de dez anos de idade.

Voltando-se para o recurso da ilustração, utilizado na maioria dos dicionários infantis, vemos que é importante abordar o posicionamento dos diversos estudiosos a respeito do uso de recursos semióticos em obras lexicográficas semasiológicas. O uso de ilustrações como um recurso de elucidação do significado análogo ao disposto no modo verbal não é um consenso entre os estudiosos. Farias (2010) explica que, para Zgusta (1971), por exemplo, as imagens, embora realmente possam contribuir para aumentar o

poder informativo do dicionário, deveriam ser tratadas apenas como um adorno; e que Landau (2001), em consonância com Zgusta (1971), hesita em atribuir às imagens o mesmo peso de uma descrição verbal.

Há, por outro lado, autores que defendem o uso de ilustrações em dicionários de língua, mas não apenas como um recurso de elucidação do significado, e sim como uma forma de proporcionar aos consulentes informações enciclopédicas, por exemplo, Gangla (2001), que analisa a utilidade das ilustrações para a aprendizagem e memorização das chamadas *culture-specific words* em dicionários de línguas africanas. Do nosso ponto de vista, assim como no de Farias (2010, p. 7), as ilustrações em obras lexicográficas devem ser entendidas estritamente como mecanismos de elucidação do significado, pois, de acordo com a autora,

[...] uma imagem torna-se uma informação funcional em um dicionário semasiológico, na medida em que, consoante Kammerer (2002, p. 271), permite identificar um determinado objeto de forma mais rápida e mais simples do que uma descrição linguística permitiria na mesma situação.

Tendo como nosso objetivo de estudo analisar os recursos semióticos nos dicionários infantis – partindo da visão de Farias (2010) a respeito das ilustrações em obras lexicográficas –, estudaremos as teorias da multimodalidade, com base em Kress e van Leeuwen (1996, 2006), seguindo o preceitos da Gramática do Design Visual (GDV), para que o sentido da ilustração seja analisado e uma conclusão sobre os diversos modos semióticos em dicionários infantis seja alcançada.

### **Kress e van Leeuwen e a Gramática do Design Visual**

Kress e van Leeuwen (1996, 2006), em sua obra *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, discutem a importância das imagens e dos compostos visuais na chamada “paisagem semiótica” atual. Por haver autores tradicionais que não concebem à imagem a sua devida fundamentalidade, os autores criticam teorias semióticas tradicionais que apontam um papel apenas ilustrativo ao modo visual. Kress e van Leeuwen (2006, p. 47) desenvolvem estudos que anulam o pensamento de autores tradicionais defendendo que

[...] as estruturas visuais não simplesmente reproduzem as estruturas da realidade. Pelo contrário, elas produzem imagens da realidade que estão vinculadas aos interesses das instituições sociais no interior das quais as imagens são produzidas, circuladas e lidas. Elas são ideológicas. As estruturas

- | A metafunção interativa em verbetes de dicionários infantis

visuais nunca são meramente formais: elas têm uma dimensão semântica profundamente importante.

Com esse pensamento, os autores ressaltam o uso da imagem de uma maneira racional e crítica, assim como o modo verbal é tratado. É por isso que Kress e van Leeuwen propuseram um estudo dos compostos visuais: a Gramática do Design Visual (GDV).

No próximo subtópico, apresentamos a *Metafunção Interativa*, a qual classifica as relações estabelecidas entre observadores e recursos presentes nas ilustrações.

## A Metafunção Interativa

A *Metafunção Interativa* refere-se ao modo como as pessoas, os objetos e os lugares retratados na imagem são mostrados na sua forma de interação com os observadores.

Para estabelecer relações sociais virtuais entre os *participantes representados* e o *receptor* da imagem, o *produtor* tem à sua disposição os sistemas do *contato*, da *distância social*, da *atitude* e da *perspectiva*. Além disso, é possível, ainda, o *produtor* usar o sistema da *modalidade* para codificar o valor de verdade que ele deseja que o observador atribua à imagem ou a qualquer outro modo visual. Veremos cada um desses fatores individualmente.

### a) Contato

Os *participantes representados* podem ser retratados olhando diretamente para o *observador*. Estabelece-se, assim, um contato de *demand*. Nesse caso, segundo Kress & van Leeuwen (2006, p. 20), “o olhar do participante demanda algo do observador, demanda que o observador entre em algum tipo de relação imaginária com ele ou ela”. Outros elementos da imagem, como a *expressão facial* ou os *gestos dos participantes representados*, significarão exatamente o tipo de relação estabelecida, que pode ser de afinidade ou amizade, por exemplo. Agora, quando os *participantes representados* não olham para o observador, estabelece-se um contato de *oferta*.

Seguindo com o nosso estudo teórico, abordaremos a categoria de *distância social*.

### b) Distância social

O enquadramento, isto é, a escolha entre *plano fechado* (*close-up*), *plano médio* ou *plano aberto*, em graus distintos, produz no leitor uma impressão de maior ou menor

distância em relação aos participantes representados. Para Kress e van Leeuwen (2006), essa impressão é codificada metaforicamente em termos de uma relação social mais ou menos íntima entre *representado* e *leitor*.

Continuaremos nosso apanhado teórico abordando o conceito de *perspectiva*.

### c) Perspectiva

Outro sistema de construção de sentidos interativos envolvido na produção e recepção de imagens é a *perspectiva*, ou seja, a escolha de um “ponto de vista” ou um ângulo subjetivo de onde os participantes representados são captados. Segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 129), “isso implica a possibilidade de expressar atitudes subjetivas com respeito aos participantes representados, humanos ou não”.

A seleção de um ângulo no *eixo horizontal* tem o potencial de significar o grau de envolvimento do leitor em relação ao que é retratado; têm-se, aqui, duas possibilidades: a primeira é o uso de um *ângulo frontal*, sugerindo, segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 136), um envolvimento do leitor com os *participantes representados*, como se ambas as partes fizessem parte do mesmo mundo; a segunda é o uso de um *ângulo oblíquo* que, pelo contrário, sugere, de acordo com esses autores, uma relação de alheamento entre *participantes representados e interativos*, no sentido de que eles não fazem parte do mesmo mundo.

A escolha de um ponto de vista também se dá, ao mesmo tempo, no *eixo vertical*, o que tem o potencial de significar diferentes tipos de relações de poder entre *participantes representados e interativos*. Quando os *participantes representados* na imagem são mostrados a partir de um *ângulo alto*, ou seja, de cima para baixo, cria-se virtualmente uma relação em que o observador possui poder sobre eles. Ao contrário, ou seja, quando a perspectiva escolhida é de um *ângulo baixo* (imagem vista de baixo para cima), cria-se virtualmente uma relação hierárquica em que os *participantes representados* têm poder simbólico sobre o leitor.

A seguir, tratamos de questões referentes à *modalidade*.

### d) Modalidade

Para Kress e van Leeuwen (2006, p. 156), é possível representar, através de certos marcadores de modalidade, visualmente “pessoas, lugares e coisas como se elas fossem reais, como se elas realmente existissem de um modo, ou como se elas não existissem

- | A metafunção interativa em verbetes de dicionários infantis

– como se elas fossem imaginárias, fantasias, caricaturas etc.” Dessa maneira, surgiu a classificação de *modalidade*.

Os principais marcadores de *modalidade* das imagens são a contextualização, o grau de detalhe e o tipo de reprodução das cores. Assim, uma imagem que apresenta os participantes representados contextualizados em um cenário bem detalhado, utilizando cores cuja saturação, brilho e modulação se aproximam do que é visto a olho nu serão encaradas como *naturalísticas* e possuirão um valor de verdade alto. Por outro lado, imagens que representam as pessoas, os objetos e as coisas sobre um plano de fundo neutro, ou num cenário pobremente detalhado, ou utilizando cores insaturadas ou supersaturadas, pouco diferenciadas ou superdiferenciadas, ou com um brilho fraco ou exagerado, ou ainda em preto e branco, são encaradas como não correspondendo à realidade ou ao tempo presente, e portanto, têm *pouca modalidade*. Em relação à modalidade, Santos (2011, p. 48) ressalta que,

[...] nos dias atuais, o padrão que se tem para determinar o valor de verdade, em termos naturalísticos, de uma imagem é o da fotografia colorida. Se um jornal publicar, hoje, uma fotografia em preto e branco, ela será lida como possuindo baixa modalidade, como não representando um fato real ou ainda como se referindo a um fato que ocorreu no passado. Há menos de um século, porém, num tempo em que a tecnologia não permitia produzir fotografias em cores, provavelmente as fotos em preto e branco recebiam um grau de modalidade maior. Dessa constatação, decorre também a afirmação de que a tecnologia de produção de imagens é outro fator que interfere no valor de verdade que um grupo social atribui às suas mensagens visuais.

Em relação à modalidade, Kress e van Leeuwen (2006, p. 165) tratam de quatro tipos de orientação: *orientação técnico-científica*, *orientação naturalística*, *orientação sensorial* e *orientação abstrata*.

Quando se trata de uma mensagem visual que incorpore um discurso mais científico ou tecnológico, a orientação para definir o realismo da imagem é outra: aquela que “define a realidade com base no que as coisas parecem genericamente ou regularmente” e que “considera o detalhe superficial e a diferença individual como efêmeros”, sondando “além da aparência visual das coisas” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 158).

Já no discurso do senso comum, por exemplo, que é o tipo de discurso compartilhado por todos os membros da nossa sociedade, sem distinção de formação intelectual ou profissional, a orientação seguida para codificar a modalidade de

uma imagem é a *naturalística*, na qual “a realidade é definida com base em quanta correspondência há entre a representação visual de um objeto e o que nós normalmente vemos desse objeto a olho nu” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 158).

A *orientação sensorial* é usada quando, Segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 158), “o princípio do prazer é o dominante: certos tipos de arte, propaganda, moda, fotografia de comida, decoração de interiores, etc.”, isto é, contextos nos quais “a cor é vista como uma fonte de prazer e sentidos afetivos”, e, conseqüentemente, transmite alta modalidade: vermelhos vibrantes, azuis tranquilizantes etc.

Já a orientação *abstrata* “é usada por elites socioculturais – na arte superior”, em contextos acadêmicos e científicos, e assim por diante”, ou seja, domínios discursivos nos quais “a modalidade é maior quanto mais uma imagem reduz o individual ao geral, e o concreto às suas qualidades essenciais” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 158).

No próximo tópico, abordaremos a metodologia da pesquisa utilizada para a realização deste trabalho.

## **Metodologia da pesquisa**

Para delimitar o processo de análise de nossos objetos de estudo, dos quais tratamos logo mais à frente, utilizamos como ponto de partida para nossa análise a interação leitor/texto verbo-visual que é empregada nos dicionários infantis. Para isso, ater-nos-emos à *Metafunção Interativa*, proposta na GDV, já que ela trata da relação de interação dos objetos com o observador especificamente. As categorias que couberam na nossa análise foram: tipo de contato, uso do ângulo, escolha de enquadramento e modalidade.

Quanto aos estudos metalexográficos, analisamos as obras lexicográficas focalizando na disposição *Microestrutura*, observando os recursos multimodais utilizados nas obras e as relações entre eles.

Com relação à análise dos objetos de estudo selecionados, optamos pelo método quanti-qualitativo de caráter descritivo-comparativo, pois nosso objetivo não é apenas quantificar a ocorrência de um determinado fenômeno, mas analisar de modo descritivo tendo como base as teorias aqui discutidas.

- | A metafunção interativa em verbetes de dicionários infantis

## Dos verbetes selecionados para pesquisa

Para compor os nossos objetos de estudo, fizemos um apanhado da quantidade de verbetes ilustrados nos dois dicionários em análise (*Aurelinho. Dicionário Infantil ilustrado da Língua Portuguesa*, do ano de 2008; e *Meu Primeiro Dicionário Houaiss*, do ano de 2010) e visualizamos a letra do alfabeto, em cada um dos dicionários, que mais possui verbetes ilustrados. Em ambas as obras, a letra que mais possui verbetes ilustrados é a C. Tomando isso como base, delimitamos os verbetes a serem analisados aos verbetes da letra C, de acordo com os seguintes critérios:

1. Os verbetes têm que fazer parte das entradas dos dois dicionários;
2. Os verbetes têm que possuir linguagem verbal e visual tanto no dicionário *Aurelinho* quanto no *Meu primeiro dicionário Houaiss*;
3. Os verbetes têm que ser substantivos concretos.

Através desses critérios de escolha, delimitamos, portanto, nosso material de análise às seguintes entradas: canguru, caramujo e coroa. Essas 3 palavras-entradas serão analisadas em cada dicionário, totalizando 6 verbetes.

No tópico seguinte da nossa pesquisa, iniciaremos a análise dos verbetes.

## Análise de dados

### a) Verbetes da entrada *canguru*

- Dicionário *Aurelinho*

Figura 1. Verbete da entrada *canguru* do dicionário *Aurelinho*



Fonte: *Aurelinho* (2008)

Neste verbete, observamos uma definição mais detalhada dada através do modo verbal. O modo não verbal traz uma imagem cujos *participantes* são o canguru e o seu filhote.

Como podemos perceber, o canguru e o filhote não dirigem seu olhar ao leitor, não havendo nenhuma interação com o expectador. Temos, então, uma relação de *oferta*. A imagem apresenta-se em um *plano médio*, o que, além de contribuir com a pouca interação texto-leitor, transmite uma sensação de alheamento. Isso é intensificado com o posicionamento do animal em um *ângulo oblíquo*.

Quanto à modalidade, percebemos que os traços do animal não correspondem ao que visualizamos na realidade, sendo uma imagem, portanto, de *baixa modalidade*, mas que traduz as características genéricas dos cangurus, apresentando-se como uma imagem *científica*.

Seguiremos nossa análise abordando o verbete da entrada *canguru* do *Meu Primeiro Dicionário Houaiss* (2010).

- | A metafunção interativa em verbetes de dicionários infantis

- Dicionário *Meu Primeiro Dicionário Houaiss*

**Figura 2.** Verbetes da entrada *canguru* do dicionário *Houaiss*



**Fonte:** *Houaiss* (2010)

Neste verbete, observamos uma definição mais detalhada dada através do modo verbal. O modo não verbal traz uma imagem cujos *participantes* são o canguru e o seu filhote.

Como podemos perceber, o canguru e o filhote não dirigem seu olhar ao leitor, não havendo nenhuma interação com o expectador. Temos, então, uma relação de *oferta*. A imagem apresenta-se em um *plano médio*, o que, além de contribuir com a pouca interação texto-leitor, transmite uma sensação de alheamento. Isso é intensificado com o posicionamento do animal em um *ângulo oblíquo*. Quanto à modalidade, percebemos que os traços do animal não correspondem ao que visualizamos na realidade, sendo uma imagem, portanto, de *baixa modalidade*, mas que traduz as características genéricas dos cangurus, apresentando-se como uma imagem *científica*. Percebemos que todas essas características citadas até o momento coincidem com o que foi analisado no verbete *canguru* do dicionário *Aurelino*.

## b) Verbetes da entrada *caramujo*

- Dicionário *Aurelinho*

**Figura 3.** Verbetes da entrada *caramujo* do dicionário *Aurelinho*



**Fonte:** *Aurelinho* (2008)

Neste verbete, observamos uma definição com algum detalhamento dada através do modo verbal. O modo não verbal traz uma imagem cujo *participante* único é um caramujo.

Como podemos perceber, o caramujo da imagem não dirige seu olhar ao leitor, não havendo nenhuma interação com o expectador, seria como se a criança-leitora não existisse. Temos, então, uma relação de *oferta*. A imagem apresenta-se em um *plano médio*, o que, além de contribuir com a pouca interação texto-leitor, transmite uma sensação de alheamento. Isso é intensificado com o posicionamento do animal em um *ângulo oblíquo*.

Quanto à modalidade, percebemos que os traços do animal são bem definidos e correspondem ao que visualizamos na realidade, sendo uma imagem, portanto, *naturalística*.

- | A metafunção interativa em verbetes de dicionários infantis

- Dicionário *Meu Primeiro Dicionário Houaiss*

**Figura 4.** Verbetes da entrada *caramujo* do dicionário *Houaiss*



**Fonte:** *Houaiss* (2010)

Neste verbete, observamos uma definição com algum detalhamento dada através do modo verbal. Assim como no verbete *caramujo* do dicionário *Aurelinho*, podemos perceber que o caramujo da imagem não dirige seu olhar ao leitor, não havendo nenhuma interação com o expectador, seria como se a criança-leitora não existisse. Temos, então, uma relação de *oferta*. A imagem apresenta-se em um *plano médio*, o que, além de contribuir com a pouca interação texto-leitor, transmite uma sensação de alheamento. Isso é intensificado com o posicionamento do animal em um *ângulo oblíquo*.

Quanto à modalidade, percebemos que os traços do animal são genericamente definidos e que não correspondem ao que visualizamos na realidade, sendo uma imagem, portanto, *científica*.

c) Verbetes da entrada *coroa*

- Dicionário *Aurelinho*

Figura 5. Verbetes da entrada *coroa* do dicionário *Aurelinho*



Fonte: *Aurelinho* (2008)

Neste verbete, observamos uma definição mais detalhada dada através do modo verbal. São colocadas três acepções da palavra *coroa*: a primeira referente ao objeto precioso que reis e rainhas usam; a segunda a qualquer objeto circular que se usa na cabeça, independentemente do material; e a terceira ao campo semântico odontológico. Percebemos que há um excesso de acepções neste verbete, o qual é percebido pela inadequação da palavra *coroa* no contexto odontológico adotada pelo dicionário. Percebemos que o modo não verbal faz referência apenas à primeira acepção.

A imagem apresenta-se em um *plano fechado*, o que contribui para a observação dos detalhes do objeto e a sensação de familiarização com ele. Quanto à modalidade, percebemos que os traços da coroa correspondem ao que visualizamos na realidade, sendo uma imagem de *alta modalidade* e, portanto, *naturalística*.

- | A metafunção interativa em verbetes de dicionários infantis

Seguimos nossa análise abordando o verbete da entrada *coroa* do *Meu Primeiro Dicionário Houaiss (2010)*.

- Dicionário *Meu Primeiro Dicionário Houaiss*

**Figura 6.** Verbetes da entrada *coroa* do dicionário *Houaiss*



**Fonte:** *Houaiss* (2010)

Neste verbete, observamos uma definição com algum detalhamento dada através do modo verbal, porém, diferentemente do verbete *coroa* do dicionário *Aurelinho*, esse verbete traz apenas uma acepção. Esta é o mais comum significado dado a esse objeto.

Podemos perceber que o rei (*portador*) da imagem não dirige seu olhar ao leitor, não havendo nenhuma interação com o expectador. Temos, então, uma relação de *oferta*. A imagem apresenta-se em um *plano fechado*, o que permite a visualização dos detalhes do rei e da coroa, contribuindo para uma familiarização do leitor com a imagem.

Quanto à modalidade, percebemos que os traços da imagem são genericamente definidos e que não correspondem ao que visualizamos na realidade, sendo uma imagem, portanto, *científica*.

## Resultados da análise

Quando analisamos os verbetes do dicionário *Aurelinho*, em relação à Metafunção Interativa, percebemos que todos os verbetes estudados trazem estabelecidos contatos de *oferta*. A maioria dos verbetes traz na composição da imagem o *ângulo oblíquo* e o *plano médio*. Apenas um verbete trouxe na sua composição o plano fechado (verbeta da palavra *coroa*).

Quanto à modalidade, dos três verbetes analisados do dicionário *Aurelinho*, dois apresentaram claramente uma modalidade alta, de orientação *naturalística*. Um apresentou orientação *científica*.

Dos três verbetes, dois trazem apenas *uma acepção* para a palavra-entrada. Um traz *mais acepções* para a palavra. Percebemos que algumas das acepções são desnecessárias, já que não se enquadram no universo infantil. Exemplo disso é a acepção no contexto odontológico da palavra *coroa*. Além disso, a ilustração desse verbete polissêmico se conecta apenas com uma das acepções. Percebemos, portanto, uma falha no uso interativo dos recursos semióticos de alguns verbetes analisados.

Outro fato interessante observado na análise dos verbetes do dicionário *Aurelinho* foi a diagramação da página, a qual não possibilita clareza na identificação de com qual verbete em modo verbal a imagem está se relacionando. Não há nenhum tipo de divisão (linhas ou pontilhados) entre os verbetes nem uma padronização da posição da imagem dentro deles.

Já nos verbetes analisados do *Meu Primeiro Dicionário Houaiss*, visualizamos ocorrências mais padronizadas se comparadas às do dicionário *Aurelinho*.

Em relação à Metafunção Interativa, percebemos que todos os verbetes analisados neste trabalho trazem estabelecidos contatos de *oferta*. A maioria dos verbetes trazem na composição da imagem o *ângulo oblíquo*, o *plano médio*. Apenas um verbete trouxe na sua composição o *plano fechado* (verbeta da palavra *coroa*). Percebemos que, em relação à angulação e ao tipo de contato e de plano, os dois dicionários se assemelham muito em relação ao número de ocorrências. Quanto à modalidade, dos três verbetes analisados do dicionário *Houaiss*, todos apresentaram claramente modalidade de orientação *científica*. As ilustrações do dicionário seguem o que foi explicado no material anteposto presente na obra: elas são infantis e trazem cores vivas.

Em todos os verbetes analisados do *Meu primeiro dicionário Houaiss*, consta apenas *uma acepção* para cada palavra-entrada. Percebemos que há uma priorização daquilo que

- | A metafunção interativa em verbetes de dicionários infantis

faz realmente parte do universo infantil. O modo visual pode ser facilmente relacionado ao modo verbal, sem dificuldades de identificação, as quais ocorrem no dicionário *Aurelino*, em decorrência da diagramação da página, que traz pontilhados separando os verbetes.

## Considerações finais

Produzir textos multimodais combinando imagem e palavra tornou-se um ato cada vez mais frequente nas práticas comunicativas contemporâneas. Percebemos, nas últimas décadas, um aumento na circulação de gêneros multimodais escritos apoiados em todo tipo de suporte. Em todos esses gêneros, notamos combinações atraentes, complexas e, algumas vezes, ousadas. Cientes da importância desse fenômeno, lançamo-nos a estudar a multimodalidade nos dicionários infantis, gênero muitas vezes desconhecido, mas que oferece uma enorme contribuição para o aprendizado vocabular das crianças.

Os resultados obtidos neste trabalho ratificam as ideias verificadas no embasamento teórico da nossa pesquisa: de que os elementos multimodais são decisivos na construção do sentido global dos textos e de que uma leitura verdadeiramente satisfatória e crítica dessas mensagens não deve ignorar a disposição e a escolha de uso desses elementos.

## REFERÊNCIAS

CASARES, J. **Novíssimo dicionário inglês-español, español-inglês**. Madrid: Saturnino Calleja, 1992.

DAMIN, C.; PERUZZO, M. S. Uma descrição dos dicionários escolares no Brasil. **Cadernos de Tradução: tradução e lexicografia pedagógica**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 93-113, 2006.

DANTAS, H. Wikipedia e Dicionário Escolar: Links entre o Letramento Digital e Letramento Lexicográfico. *In*: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (org.). **Letramentos na Web. Gêneros, Interação e Ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 210-234.

FARIAS, V. S. O emprego de ilustrações como mecanismos de elucidação do significado das unidades léxicas nos dicionários semasiológicos. *In*: **Anais do IX Encontro do CELSUL** Palhoça, Santa Catarina, out. 2010.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio Infantil da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

GANGLA, L. A. **Pictorial illustrations in dictionaries**. 2001. Dissertation (Magister Artium) – University of Pretoria, Pretoria, 2001. Disponível em: <http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-02272003-142207/>. Acesso em: 25 jul. 2017.

HAENSCH, G. *et al.* **La Lexicografía: de la Lingüística teórica a la Lexicografía práctica**. Madrid: Gredos, 1982.

HALLIDAY, M. A. K. As bases funcionais da linguagem. *In*: DASCAL, M. (org.). **Fundamentos metodológicos da lingüística**. v. 1. São Paulo: Global, 1978. p. 125-161. (Global universitária: Série linguagem, comunicação e sociedade)

HAUSMANN, F. J. La définition est-elle utile? Regard sur les dictionnaires allemands, anglais et français. *In*: CHAURAND, J.; MAZIÈRE, F. (ed.). **La définition**. Paris: Larousse, 1990. p. 225-233.

HOUAISS, A. **Meu primeiro dicionário Houaiss**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

KRESS, G. R.; van LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London and New York: Routledge, 1996.

LANDAU, S. **Dictionaries**. The art and craft of lexicography. 2. ed. Cambridge: CUP, 2001.

MARTÍN, M. del C.A. **El diccionario en la aula: sobre los diccionarios escolares destinados a la enseñanza y aprendizaje del español con la lengua maternal**. Granada: Ed. Universidad de Granada, 2000.

PORTO DAPENA, J.-Á. **Manual de técnica lexicográfica**. Madrid: Arcos Libros S.L., 2002.

SANTOS, F. R. **Multimodalidade e produção de sentidos em editoriais de revistas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Departamento de Letras, Pau dos Ferros, 2011.

WELKER, H. A. **Panorama Geral da Lexicografia Pedagógica**. Brasília: Editora Thesaurus, 2008.

- | A metafunção interativa em verbetes de dicionários infantis

ZAVAGLIA, C. A lexicografia para o público infantil: uma análise macroestrutural de dicionários brasileiros. **Anais do SILEL**, Uberlândia: EDUFU, v. 2, n. 2, 2011.

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

---

COMO CITAR ESTE ARTIGO: SANTOS, Thaísa Maria Rocha; PONTES, Antônio Luciano. A metafunção interativa em verbetes de dicionários infantis. **Revista do GEL**, v. 17, n. 3, p. 260-279, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i3.2127>

Submetido em: 26/07/2018 | Aceito em: 09/10/2020.

---

# NOTICING, AUTOMONITORAMENTO E (DES)FOSSILIZAÇÃO: INTERFACES E (DES)CONSTRUÇÕES EM UM ESTUDO DE CASO

*NOTICING, SELF-MONITORING AND (DE)FOSSILIZATION: INTERFACES AND (DE)CONSTRUCTIONS IN A CASE STUDY*

Fernanda Vieira da Rocha SILVEIRA<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar o processo de (des)fossilização de itens gramaticais e lexicais na produção escrita de uma aprendiz adulta através da prática de *noticing*, aliada à estratégia metacognitiva de automonitoramento. O aporte teórico da pesquisa foi embasado na teoria da Fossilização (SELINKER, 1972; HAN, 2003) sob o enfoque de Larsen-Freeman (2005), que defende a complexidade da ideia de fim no processo de aprendizagem de línguas adicionais, nas Hipóteses de Noticing (SCHMIDT, 1990) e Output (SWAIN, 1995) e na estratégia metacognitiva do automonitoramento (O'MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990). Desse modo, a presente pesquisa é compreendida como um estudo de caso em andamento de natureza quali-quantitativa dividido em quatro fases, cujo *corpus* apresenta textos produzidos pela participante entre 2013 e março de 2020, além de três textos produzidos na quarta fase do estudo, de cunho qualitativo. Os resultados obtidos sugerem que a prática de *noticing*, complementada pelo automonitoramento promoveu maior consciência metalinguística na aprendiz e desestabilização de itens gramaticais e lexicais anteriormente em movimento de fossilização.

**Palavras-chave:** (Des)fossilização. Noticing. Automonitoramento. Língua-alvo.

**Abstract:** This article aims to analyze the process of (de)fossilization of grammatical and lexical items in an adult learner's written production through the practice of noticing, coupled with the metacognitive strategy of self-monitoring. The theoretical basis relies on the Fossilization Theory (SELINKER, 1972, HAN, 2003) under Larsen-Freeman's (2005) perspective, who defends the complexity of the idea of an end in second language acquisition. It also relies on the Noticing (SCHMIDT, 1990), and the Output (SWAIN, 1995) Hypotheses, and on the metacognitive strategy of self-monitoring (O'MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990). Thus, the present research constitutes a quali-quantitative ongoing case study divided into four phases, whose corpus presents texts produced by the participant between 2013 and March 2020, as well as three texts produced in the fourth phase of the study, which is qualitatively oriented. Results suggest that the practice of noticing, complemented by self-monitoring has raised the learner's metalinguistic awareness, and the destabilization of grammatical and lexical items previously moving towards fossilization.

**Keywords:** (De)fossilization. Noticing. Self-monitoring. Target language.

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; f.fernanda.silveira72@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0003-4244-0517>

- | *Noticing*, automonitoramento e (des)fossilização: interfaces e (des)construções em um estudo de caso

## Introdução

O termo “Fossilização”, introduzido por Selinker (1972), caracteriza-se como um fenômeno que ocorre durante o desenvolvimento do sistema linguístico produzido por aprendizes de uma segunda língua ou língua estrangeira ao longo do processo de aquisição denominado Interlíngua (SELINKER, 1972). Tal sistema contém traços, tanto da língua-alvo, quanto da língua materna do aprendiz, sendo assim um sistema linguístico único, com características de ambos (ELLIS, 1997). A Fossilização, por conseguinte, ocorre quando há persistência de platôs de itens não pertencentes à língua-alvo na interlíngua dos aprendizes, fazendo com que erros nas estruturas gramaticais, lexicais, fonológicas e pragmáticas façam parte da produção oral e escrita (ELLIS, 2008). Corder (1967 *apud* ELLIS, 2008) estabelece uma diferença entre desvio e erro. Um desvio ocorre quando o aprendiz apresenta uma falha em sua performance, enquanto o erro resulta da falta de conhecimento de determinada regra da língua. Para os fins deste trabalho, o termo “erro” será utilizado de modo a incluir tanto os lapsos durante a performance quanto a falta de conhecimento das regras da língua.

A literatura mais recente acerca da Fossilização (HAN, 2003; LONG, 2003; BIRDSON, 2004; HAN; ODLIN, 2005; TAJEDDIN; TABATABAEIAN, 2017) nos mostra que o fenômeno ainda carece tanto de uma definição unificada quanto de estudos empíricos, dada a sua natureza dicotômica. Han (2003, 2004) defende que a fossilização pode ser global, afetando toda a interlíngua, ou local, quando determinados subsistemas (sintaxe, por exemplo) ou um item em especial, como a formação de um tempo verbal podem fossilizar, enquanto outras áreas apresentam progresso. A Fossilização também pode ser entendida como um produto ou um processo. Como produto, configura-se como o estado permanentemente estagnado, nos âmbitos global e local. Da perspectiva de processo, a fossilização não necessariamente requer a ausência de desenvolvimento em uma determinada área, mas reconhece uma tendência à redução do ritmo de desenvolvimento.

Entre outras variáveis, a dificuldade do aprendiz em notar os itens fossilizados presentes na sua produção pode resultar na persistência destes na interlíngua, tornando-se automatizados antes que o aprendiz adquira a forma correta (MITCHELL; MYLES, 2004). Desse modo, esses itens encontram-se fora da área de atenção do aprendiz, em cuja interlíngua tem início um processo de estabilização das formas, como postula Schmidt em sua *Noticing Hypothesis* (1990). Segundo a teoria, o ato de perceber (*noticing*) exerce um papel fundamental na aprendizagem da língua-alvo, pois se o aprendiz perceber os itens linguísticos, estes se tornariam *intake* (influxo), ou seja, da parte do *input* percebida

pelo aprendiz. Segundo Doughty (2003), o processo de aquisição da língua-alvo é de certa forma regulado pelos itens que entram no campo de atenção do aprendiz e são percebidos e destacados como relevantes no insumo (*input*) da língua-alvo.

Assim sendo, para que a percepção dos itens destacados no insumo contribua para o desenvolvimento da aprendizagem, defendo que o processo de *Noticing* seja aliado ao uso da estratégia de aprendizagem de automonitoramento (*Self-monitoring*). O'Malley e Chamot (1990), assim como Oxford (1990) categorizam o automonitoramento como uma estratégia metacognitiva, um esforço do aprendiz para gerenciar a si mesmo, caracterizada como uma ação na qual o aprendiz percebe o erro e tenta corrigi-lo, e é neste contexto que insiro a presente pesquisa.

Este artigo é fruto de um estudo de caso longitudinal que vem sendo realizado desde 2013, que busca compartilhar o processo de *Noticing*, Automonitoramento (*Self-monitoring*) e (Des)fossilização no caminho trilhado pela participante, uma aprendiz adulta (sênior). Assim, na segunda seção abordo o aporte teórico da pesquisa, em seguida, descrevo o contexto e os procedimentos metodológicos adotados para a realização do trabalho. Na quarta seção, analiso e discuto os dados parciais, visto que a pesquisa se encontra em andamento. Por fim, apresento as considerações finais.

### **Sobre a fossilização**

A fossilização foi primeiro definida por Selinker (1972) como um fenômeno linguístico no qual estruturas, regras e subsistemas da língua materna do aprendiz tendem a permanecer na sua interlíngua a despeito da idade, instrução recebida e exposição à língua-alvo. Selinker e Lamendella (1978) prosseguiram em seus estudos e perceberam que esse fenômeno emerge na forma de cessação permanente do desenvolvimento da língua-alvo antes do domínio completo das regras e princípios da língua em nível estrutural e discursivo.

Ellis (1985), em contrapartida, apresentou uma outra visão sobre a fossilização, como algo não necessariamente negativo. Segundo o autor, tanto formas incorretas quanto corretas ficam registradas na interlíngua do aprendiz. Estudos mais recentes sobre a fossilização indicam uma maior variedade de definições e descrições do fenômeno (HAN, 2003; LONG, 2003; BIRDSONG, 2004) ou hipótese, como defende Nakuma (1998). Han (2003) estabelece uma distinção entre fossilização global e local. A primeira afeta toda a interlíngua do aprendiz, trazendo a cessação da aprendizagem defendida por Selinker, enquanto a segunda prevê que a fossilização pode ocorrer em determinados aspectos como artigos ou/e construções verbais, enquanto outras áreas permanecem

- | *Noticing*, automonitoramento e (des)fossilização: interfaces e (des)construções em um estudo de caso

intactas e seguem em evolução. A autora defende que a fossilização pode ser entendida como produto ou processo. Como produto, corresponde ao estado de desenvolvimento totalmente estagnado, já a visão de fossilização como processo não se refere à falta de desenvolvimento em determinada área, e sim à tendência para a diminuição do desenvolvimento do aprendiz.

Han (2004) propõe que o conceito de fossilização seja entendido em nível macroscópico e microscópico. As pesquisas em nível macroscópico buscam explicar as razões pelas quais as crianças, em geral, aprendem línguas mais efetivamente do que os adultos, através de fatores como restrições maturacionais e transferência da língua materna. Já os estudos em nível microscópico investigam fatores individuais e variáveis socioafetivas que fazem com que os aprendizes se diferenciem em proficiência e níveis de fossilização. Tarone (2006) considera os fatores sociais como a raiz do problema da fossilização e defende que a capacidade de *noticing*, processo essencial para a aprendizagem, é regulada pelo contexto social de interação do aprendiz, conseqüentemente, estabelecendo uma relação entre o social, o psicológico e o cognitivo (TARONE, 2006 *apud* LARSEN-FREEMAN, 2006).

Larsen-Freeman (2005 *apud* HAN; ODLIN, 2005) aponta para a complexidade da questão da fossilização, dada a natureza fluida das línguas e sugere uma mudança no mapa conceitual ao propor que não existe um estado final, pois não existe um “fim”. A autora defende que, na maioria dos termos associados à fossilização como estado permanente, o fracasso ao atingir uma competência quase nativa na L2 e a cessação do desenvolvimento pertencem a uma visão de língua/interlíngua que possui um estado final. Sendo assim, é importante que exista uma agenda de pesquisa na qual trabalhos que envolvam limite e fossilização sejam complementados pelo estudo da ausência de fronteiras da potencialidade, não só para fins teóricos como para sua implicação prática. O presente estudo se insere neste viés, visto que entende a aprendizagem de línguas como um projeto sem fim ou limites, no qual a busca do professor, pesquisador e aprendiz seja manter a aprendizagem viva.

### ***Noticing* e automonitoramento**

Na história dos estudos sobre aquisição de segunda língua (SL)/língua estrangeira (LE), ainda permanece controverso se a aprendizagem da SL/LE se dá de modo consciente, com a atenção do aprendiz ou inconscientemente. Sobre essa questão, Schmidt se envolveu em pesquisas sobre o impacto da consciência no processo de aprendizagem, dentre elas, sua própria experiência ao aprender a língua portuguesa (SCHMIDT; FROTA, 1986). Em

1990, o pesquisador propôs a *Noticing Hypothesis*, na qual a consciência sobre a língua e a atenção dinâmica e ativa aos seus componentes colaboram para a internalização da língua e para a construção do *intake*. Segundo Lewis (2000), o processo de transição entre *noticing* e *intake* ocorre através de atividades que propiciem ao aprendiz uma observação mais acurada da SL/LE e garantam que hipóteses sobre a língua-alvo sejam formuladas mais rápida e cuidadosamente. Schmidt (1990) elencou as seguintes características que podem contribuir para a frequência com que o aprendiz perceberá itens no insumo:

- Frequência do encontro com os itens;
- Saliência perceptual dos itens;
- Estratégias de ensino que foquem na atenção do aprendiz;
- Habilidade de processamento individual (relacionada à aptidão para aprender línguas);
- Exigências das tarefas ou a natureza da atividade na qual o aprendiz participa.

Mais tarde, Schmidt (2001) percebeu que o requisito mínimo para o *noticing* seria atrair a atenção do aprendiz para elementos gramaticais mais relevantes no insumo a um nível bem maior do que um simples limiar de consciência subjetiva. O autor admite a natureza subjetiva da percepção e defende que a atenção e *noticing* são aliados aos fatores internos do aprendiz (motivação, aptidão, estilos e estratégias de aprendizagem, conhecimento da língua-alvo e habilidade de processamento).

Na literatura de aquisição de segunda língua destacam-se três posições sobre a relação entre atenção e aprendizagem. A primeira, já mencionada, corresponde à Hipótese de *Noticing*, na qual Schmidt (1990) defende que o processo requer atenção focal e consciência por parte do aprendiz. Na segunda posição, Tomlin e Villa (1994) argumentam que dos três processos interrelacionados de atenção: estado de alerta, orientação e detecção, somente o último é crucial para a aprendizagem. Na terceira posição, Robinson (1995) une as ideias de Schmidt e Tomlin e Villa ao definir *noticing* como o que é tanto detectado quanto mais tarde é ativado como resultado da distribuição de mecanismos atencionais. Assim, as exigências de tarefas diversas estimulam diferentes tipos de processamento cognitivo adicional.

Swain (1995) alinha-se à hipótese proposta por Schmidt no que tange ao papel da consciência na aprendizagem de línguas. Em sua *Output Hypothesis*, a autora foca no processo de produção dos aprendizes, e explica que estes podem tanto notar que algo está “faltando” em sua produção, quanto que existe diferença entre sua própria produção

- | *Noticing*, automonitoramento e (des)fossilização: interfaces e (des)construções em um estudo de caso

e a língua-alvo. Desse modo, enquanto a *Noticing Hypothesis* pretende explicar a atenção do aprendiz ao insumo, a *Output Hypothesis* busca entender a atenção do aprendiz à sua produção e o papel que isto exerce no seu desenvolvimento da língua, gerando reflexão por parte do aprendiz, o que resultaria em uma maior consciência metalinguística (BIALYSTOK, 2001; LEVELT, 1989).

O processo reflexivo ativado pelo exercício de *noticing* tanto no insumo quanto na produção pode desencadear um maior esforço, por parte do aprendiz, para se autogerenciar e assim fazer uso da estratégia metacognitiva de monitoramento (O'MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990). Oxford (1990, p. 136, tradução nossa<sup>2</sup>) define estratégias metacognitivas como “ações que vão além de artifícios puramente cognitivos e que trazem aos aprendizes um meio para coordenarem seus próprios processos de aprendizagem”. Para O'Malley e Chamot (1990), as estratégias metacognitivas envolvem planejamento, monitoramento, avaliação e atenção seletiva. Como na definição de Oxford, essas estratégias são consideradas mais complexas do que as outras, pois requerem do aprendiz habilidades de autogerenciamento e comprometimento.

Diversos pesquisadores realizaram trabalhos sobre estratégias de aprendizagem e pouco divergiram em suas taxonomias (WENDEN; RUBIN 1987; O'MALLEY *et al.*, 1985; OXFORD, 1990; STERN, 1992; ELLIS, 1994, entre outros). Para Oxford (1990), as estratégias metacognitivas se subdividem em centrar a aprendizagem, organizar e planejar a aprendizagem e avaliar a aprendizagem. A autora agrupa as estratégias de aprendizagem em duas categorias: estratégias diretas e indiretas. As estratégias diretas envolvem a língua-alvo e incluem estratégias de memória, estratégias cognitivas e estratégias de compensação. As indiretas não envolvem a língua-alvo diretamente na sua implementação, mas dão suporte e gerenciam a aprendizagem da língua. Neste grupo encontram-se as estratégias metacognitivas, estratégias afetivas e as estratégias sociais. Para os propósitos deste trabalho, o foco será na estratégia indireta metacognitiva de monitoramento.

De acordo com Anderson (1983 *apud* O'MALLEY; CHAMOT, 1990), o monitoramento pode ser explicado como uma resposta para a ambiguidade na compreensão da língua quando alguém seleciona uma melhor forma para o significado de uma mensagem baseado nas informações disponíveis. Oxford (1990) defende que o termo “monitorar” significa notar e corrigir. O automonitoramento também ocorre quando o aprendiz busca produzir seu próprio entendimento sobre o conhecimento do qual não tem certeza.

---

<sup>2</sup> No original: “actions which go beyond purely cognitive devices, and which provide a way for learners to coordinate their own learning process”.

O monitoramento pode ser abordado tanto de maneira retrospectiva quanto prospectiva. A primeira, pertinente à presente pesquisa, pode ser comparada ao processo de autoavaliação, quando o aprendiz revê sua performance em uma tarefa escrita ou oral (KOSTONS; VAN GOG; PAAS, 2012), enquanto na segunda é solicitado ao aprendiz que faça uma previsão da sua performance em uma determinada tarefa ou teste (KORIAT; ACKERMAN; LOCKL; SCHNEIDER, 2009a, 2009b; METCALFE; FINN, 2008; NELSON; DUNLOSKY, 1991).

O referencial teórico que embasa este trabalho forma um ciclo reflexivo no processo de aprendizagem da língua-alvo, na medida em que envolve o aprendiz no movimento de análise de sua produção, na qual pode vir a perceber lacunas e/ou itens a serem reconstruídos de modo mais acurado, tornando a desfossilização possível.

### **Procedimentos metodológicos**

A presente pesquisa consiste em um estudo de caso de cunho misto que envolve dados quali-quantitativos, pois defende a inclusão do pluralismo ontológico da pós-modernidade e do ecleticismo metodológico (CRESWELL; PLANO CLARK, 2011). Desse modo, adoto a estratégia integrada simultânea (Concurrent Embedded Strategy, CRESWELL, 2009), na qual a coleta de dados tanto quantitativos quanto qualitativos ocorre simultaneamente de forma complementar, a fim de compor a trama que forma o processo de Noticing, automonitoramento e desfossilização na aprendizagem da língua inglesa.

### **Contexto da pesquisa**

Em 2011, iniciei a coleta dos dados da minha pesquisa de doutorado (SILVEIRA, 2012), na qual investiguei a resignificação da ansiedade na aprendizagem da língua inglesa sob a luz da Prática Exploratória (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991). Na ocasião, conheci a aprendiz de francês Mila (nome fictício), que me fora apresentada pela sua professora de francês após haver compartilhado seu bloqueio em relação à língua inglesa. No mesmo ano, Mila concordou em participar de encontros exploratórios nos quais desenvolvemos entendimentos sobre seus sentimentos, crenças e atitude em relação a aprender inglês.

Em 2013, Mila decidiu reiniciar seus estudos de língua inglesa comigo em aulas particulares semanais. A aprendiz, em sua fase sênior, sempre relatou sentir muita dificuldade para internalizar as regras e o vocabulário da língua inglesa e durante as aulas compartilhou comigo sua angústia com o fato de não se sentir capaz de se comunicar em

- | *Noticing*, automonitoramento e (des)fossilização: interfaces e (des)construções em um estudo de caso

inglês (como o faz em francês) durante as suas viagens ao exterior. Mila percebe que sua produção oral e escrita, além da sua compreensão auditiva, apresenta diversas lacunas, pois, apesar da instrução gramatical durante as aulas e da realização de diversos exercícios escritos, determinados itens gramaticais e lexicais permanecem incorretos.

A participante apresenta oscilação quanto ao uso da estratégia de monitoramento durante a interação verbal e escrita, já que em alguns momentos as regras gramaticais são empregadas corretamente e em outros não. Conseqüentemente, existe a possibilidade de esses itens utilizados incorretamente virem a sofrer fossilização. Saliento que a abordagem de ensino utilizada com Mila se insere na perspectiva defendida por Kumaravadivelu (1994) da era pós-método, na qual elementos das diversas correntes metodológicas podem estar presentes na sala de aula conforme as necessidades apresentadas pelos praticantes (professores e aprendizes). Nesse sentido, o *feedback* corretivo, implícito ou explícito (ELLIS, 2008), é empregado durante as aulas com Mila de modo a promover maior conscientização em relação à língua-alvo, sem causar ansiedade.

## **Instrumentos de coleta e análise dos dados**

A pesquisa foi realizada em quatro fases. Parti do questionamento da Mila sobre seu sentimento de estagnação em relação à aprendizagem do inglês e pedi que ela completasse o questionário SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*), desenvolvido por Oxford (1989), com cinquenta itens distribuídos em seis partes que abordam as estratégias de aprendizagem. Ao conversarmos sobre o questionário, a participante teve a oportunidade de perceber que diversas ações que poderiam facilitar seu processo de aprendizagem não fazem parte das estratégias que utiliza, dentre elas, a estratégia metacognitiva de monitoramento, sobre a qual decidimos nos debruçar.

Na segunda fase, reuni textos escritos em inglês pela participante desde 2013, incluindo mensagens de texto trocadas comigo através do aplicativo WhatsApp, entre 2019 e 2020. Realizei a leitura, a identificação e a quantificação percentual dos itens gramaticais e lexicais que apresentavam erros. De acordo com as ocorrências, os itens foram inseridos nas seguintes categorias: “ortografia”, “vocabulário”, “tempos verbais”, “preposições”, “estrutura de perguntas”, “forma verbal”, “artigos”, “pronomes”, “ordem de palavras”, “quantificadores”, “conjunções”, “voz passiva”, “orações condicionais” e “formação do plural”. A participante recebeu o material escrito para iniciar o exercício de *Noticing*, sem as minhas correções, e foi solicitada a identificar as partes com erros e praticar a estratégia de monitoramento através da reformulação dos itens que entraram no seu campo de atenção.

A terceira fase consistiu na quantificação percentual e catalogação dos itens percebidos e reformulados pela participante em comparação aos meus. Nesta fase iniciei a análise quantitativa dos dados com o objetivo de conhecer os itens que mais entraram no campo de atenção de Mila, aliada à qualidade da reformulação realizada.

Na quarta fase, de cunho qualitativo, foi utilizado o protocolo verbal *Think aloud* (ERICSSON; SIMON, 1993) com o objetivo de conhecer, através da verbalização, os processos de pensamento contínuo da aprendiz (JASPERS *et al.*, 2004). Desse modo, foi solicitado à Mila que gravasse a realização da tarefa de *Noticing* e monitoramento de seus textos escritos sobre temas selecionados por ela, com intervalo entre eles após a terceira fase da pesquisa. O primeiro foi entregue no dia dezanove de abril, o segundo no dia vinte e cinco de abril e o terceiro, no dia vinte e nove de abril de 2020. Durante as tarefas de produção e *noticing*, ficou estabelecido com a participante que não haveria consultas a dicionários ou gramáticas. A gravação foi realizada uma semana depois do envio à pesquisadora do terceiro texto. Integrados à análise quantitativa, os dados obtidos nesta fase buscam responder às seguintes perguntas:

1. Quais e em que proporção categorias gramaticais e lexicais foram percebidas e reformuladas de modo acurado pela participante?
2. Após as atividades de *Noticing* e monitoramento, houve algum movimento de desfossilização? Em caso afirmativo, quais itens entraram no campo de atenção da participante em maior frequência?
3. Na quarta fase da pesquisa, quais itens gramaticais e lexicais ainda não entraram no campo de atenção da participante?

### **Análise e discussão dos dados**

Nos dados selecionados para o estudo, os erros que apareceram foram identificados e classificados em quatorze categorias: “ortografia”, “vocabulário”, “formas verbais”, “preposições”, “artigos”, “tempos verbais”, “pronomes”, “ordem de palavras”, “estruturas de perguntas”, “quantificadores”, “conjunções”, “orações condicionais”, “plurais” e “voz passiva”. A variedade de categorias corrobora a argumentação de que a fossilização pode ocorrer em diferentes áreas da língua (NOZADZE, 2012; WEI, 2008). No total foram categorizados 451 erros, dos quais a participante percebeu e monitorou 268. A tabela abaixo apresenta o total e o percentual de cada categoria. Serão apresentados os itens identificados pela pesquisadora e os itens percebidos e monitorados pela participante. O percentual apresentado para os itens percebidos e monitorados durante o exercício de *Noticing* foram calculados em relação ao total de itens referentes à cada categoria.

- | *Noticing*, automonitoramento e (des)fossilização: interfaces e (des)construções em um estudo de caso

**Tabela 1.** Itens observados e itens percebidos e monitorados:

CATEGORIAS	ITENS OBSERVADOS (Total- 451)	ITENS OBSERVADOS (percentual)	ITENS PERCEBIDOS/ MONITORADOS (total- 268)	ITENS PERCEBIDOS/ MONITORADOS (percentual)
1- Ortografia Ex: “ <u>Cold</u> you stop at the next corner?”	95	21,05%	72	72,78%
2- Vocabulário Ex: “It’s a <u>possible</u> ”	78	17,29%	44	56,41%
3- Formas verbais Ex: “Don’t <u>try</u> learn...”	50	11,08%	22	44%
4- Preposições Ex: “I will tell <u>to</u> you...”	48	10,64%	24	50%
5- Artigos Ex: “I made an appointment with <u>doctor</u> .”	45	9,97%	17	37,77%
6- Tempos verbais Ex: “I <u>have</u> already seen your message when you called me”	38	8,42%	30	78,94%
7- Pronomes Ex: “I heard that <u>yours</u> focus is...”	28	6,20%	12	42,85%
8- Ordem de Palavras Ex: “...and work <u>with them the contents</u> ”	27	5,98%	10	37,03%
9- Estrutura de perguntas Ex: “ <u>There will</u> be fog?”	23	5,09%	22	95,65%
10- Quantificadores Ex: “Have you got <u>some</u> defect or addiction?”	7	1,55%	4	57,14%
11- Conjunções Ex: “...and Wednesday a full day Rafael’s birthday”	5	1,10%	5	100%
12- Orações Condicionais Ex: “We can return in February <u>if this will be</u> good for you.”	3	0,66%	2	66,66%
13- Voz passiva Ex: “...and as such she <u>must treated</u> ”	3	0,66%	3	100%
14- Plural Ex: “...through unforgettable <u>persons</u> ...”	1	0,22%	1	100%

Fonte: Elaboração própria

O quadro apresentado descreve o panorama inicial do processo de *Noticing* e monitoramento/correção da participante realizado em março de 2020. Dos 451 itens

observados pela pesquisadora, Mila foi capaz de perceber e monitorar 268, o que representa 59,42% do total. Os resultados apontam que a categoria “ortografia” apresentou o maior número de itens incorretos, seguida de “vocabulário” e “formas verbais”. Ressalto que a categoria “vocabulário” englobou todas as escolhas lexicais de Mila, quanto a substantivos, adjetivos, advérbios, verbos e expressões idiomáticas. O alto percentual de *noticing* e correção das categorias plurais, voz passiva e conjunções pode ser atribuído ao baixo número de ocorrências na produção da participante, contribuindo para a entrada destes em seu campo de atenção.

Em relação à ortografia, Mila obteve um alto percentual de *noticing* e monitoramento e corrigiu 75,78% dos itens e atribuiu os erros à atenção no momento da produção. Das 78 ocorrências envolvendo “vocabulário”, a participante percebeu e corrigiu 44, o que representa 56,41% do total. Segundo Marefat e Nushi (2012), escolhas semânticas não são diretamente governadas por regras, conseqüentemente apresentam maior complexidade de correção para o aprendiz, já que este não pode recorrer facilmente às regras adquiridas da língua para evitar este tipo de erro. Ao longo da análise, muitos itens da categoria vocabulário não percebidos pela participante sofreram transferência (SELINKER, 1972) da língua materna (português, doravante L1), como no exemplo: “She is able to make up”, no qual Mila recorre ao português e transforma o substantivo *make-up* em verbo. Em outra ocorrência, a participante descreve um episódio em que compartilhou seu arquivo de vocabulário em inglês com um amigo e escreveu: “I sent him my vocabulary. He was charmed.”. Neste excerto, percebe-se que, no momento da produção, Mila buscou no dicionário o adjetivo “encantado” e obteve “charmed”, entretanto, não houve uma checagem do uso do adjetivo em relação ao contexto desejado.

Na terceira categoria com maior número de ocorrências, relativamente às formas verbais, foram observados 50 itens, dos quais 22 foram percebidos e corrigidos pela participante, com um percentual de 44%. Dos itens observados, o padrão de erros que mais se repetiu foi o uso de verbos que deveriam ser seguidos de infinitivo, com dezessete ocorrências, como nos exemplos: “I try rewrite the same dialogues.”, “Don’t try learn English studyng grammar”, “I’ll try review my summry...”, “They want meet us”, “I need send you something”. Quando este tipo de ocorrência existe durante as aulas, Mila recebe *feedback* corretivo, no qual a regra de uso dos verbos é lembrada, entretanto, mesmo após realizar exercícios na gramática sobre o tema, os erros persistiam. Com a proposta do exercício de *noticing*, iniciado em abril de 2020, esses itens começaram a entrar no campo de atenção da aprendiz e ela percebeu e corrigiu dez deles. Após o exercício, percebo em sua fala durante as duas aulas semanais que ela vem monitorando este padrão, apresentando certa desfossilização. Outros itens percebidos e corrigidos pertencem a padrões variados,

- | *Noticing*, automonitoramento e (des)fossilização: interfaces e (des)construções em um estudo de caso

como verbos frasais seguidos de gerúndio, preposições seguidas de gerúndio e uso da forma base após os modais

Dentre as categorias mais percebidas e monitoradas por Mila, destaco “estruturas de perguntas”. Do total de 23 ocorrências, 22 foram percebidas e corrigidas pela participante, o que representou um percentual de 95,65%. Exemplos como “It’s going to be foggy?”, “This is your first time here?”, ocorridos em 2013; “We can talk about it?” (2019), “It’s right?” (feveveiro/2020) e “I’m writing correctly?” (março/2020) apontam para a falta de monitoramento em relação à posição do verbo auxiliar na forma interrogativa. A menção ao ano em que os itens ocorreram demonstra a persistência dos erros apesar do *feedback* corretivo. Em alguns momentos, Mila consegue se monitorar e produz perguntas acuradas: “Do you miss me?”, “Where is it?”, “How can I go there?” (2013); “Is the writer’s opinion critical?” (2017), “What do you miss?” (2018), “This message was in my cell phone, do you believe?” (2019), “Can you speak more about it?” (janeiro/2020), “What do you prefer?” (março/2020). Durante o exercício de *noticing*, Mila reorganizou quase todas as suas perguntas e posicionou corretamente os verbos auxiliares. Com isso, houve uma desestabilização de uma possível tendência à fossilização no que tange à formação de perguntas na língua-alvo.

Outra categoria altamente percebida e monitorada por Mila foi “tempos verbais”, ao corrigir 30 dos 38 itens observados, com o total de 78,94%. Nas ocorrências observadas, não houve predominância de tempo verbal; foram detectados erros variados, como mostram os excertos: “Do you made your reservation...” (2013), “... this story is told *from*<sup>3</sup> a man who has his face deformed and decided...” (2015), “..., today fashion became a fad” (2017), “I have never been using some precious resources;” (março/2020). O primeiro exemplo mencionado apresenta interferência da L1 (SELINKER, 1972), no qual Mila faz uso do verbo principal na forma flexionada e não na forma base acompanhada do auxiliar “did”. Os três excertos citados foram percebidos e corrigidos durante o exercício de *noticing*. No caso da ocorrência “I chose don’t have children” (2013), a participante percebeu que havia um erro, mas não utilizou o imperativo e em vez de realizar a reformulação para “I chose not to have...”, preferiu a construção “I chose have no children”. Neste caso, houve transferência da L1 em 2013 quando Mila associou “don’t” ao advérbio de negação “não” logo, no seu raciocínio, “don’t have” comporia a construção desejada “não ter”. O alto percentual de monitoramento confronta a natureza permanente da fossilização ao apresentar a desestabilização dos itens observados.

---

3 A parte em itálico corresponde à categoria das preposições, não analisada neste parágrafo.

As categorias menos percebidas durante o exercício de *noticing* foram “ordem de palavras”, com 37,03% de monitoramento, seguida de “artigos” (37,77%) e “pronomes” (42,85%). Considerando a categoria “ordem de palavras”, Mila percebeu e corrigiu dez das vinte e sete ocorrências. A maioria dos itens sofreu interferência da L1, como nos excertos: “I am just browsing through the window shops.” (2013), “I like films war very much.” (2015), “She asked him if in Brazil there weren’t other TV programs” (2016), “You miss me so much.” (2018) “...pick up them.”, (2019) e “She recommended me it.” (2020). No primeiro exemplo, Mila não percebeu o erro em “window shops”, no qual percebemos o raciocínio seguindo a ordem da L1 “janela da loja” em vez de “loja janela”, como seria em “shop window”. No caso do item “films war”, a participante percebeu o erro e o monitorou para “war movies” durante o processo de *noticing*. No terceiro exemplo, houve a percepção do erro e monitoramento para “...asked if there was no other type of program in Brazil.”. Durante as aulas, Mila recebeu *feedback* corretivo acerca do uso do verbo “miss”, pois acreditava que significava “fazer falta”, assim “You miss me” significaria ‘você me faz falta’. Ao longo do exercício de *noticing*, Mila percebeu e corrigiu todas as ocorrências envolvendo o verbo “miss”. As ocorrências “...pick up them” foi monitorada para “pick up the books” e “She recommended me it” para “She recommended it to me”.

A análise da categoria “artigos” não mostrou um padrão uniforme de erros. Houve itens que sofreram interferência da L1, como ilustram os excertos: “The reforestation would be...” (2013), “Would you like a dessert?” (2013), “Since I was teenager...” (2014), “Through the photoshop...” (2017), “...and it has made the time pass.” (2020) e “Do you have idea...?” (2020). Destes itens, não foram percebidos “a dessert” e “the time”. Outras ocorrências demonstraram falta de monitoramento do uso dos artigos na língua-alvo: “They are behaving in an universal way.” (2013), “...the shark inside an lake” (2017), “This a interesting thesis” (2020). Mila não percebeu “an universal”, pois empregou o conhecimento de que “a” seria utilizado antes de sons de vogais, entretanto, a vogal “u” no adjetivo “universal” apresenta som de consoante (Y), devendo ser precedido por “a” em vez de “an”. Nos demais excertos mencionados, houve monitoramento.

Na categoria “pronomes”, Mila percebeu e monitorou doze dos vinte e oito itens observados pela pesquisadora. Houve interferência da L1 no uso dos pronomes na língua-alvo, principalmente no caso de “it”: “You will see a sign indicating” (2013), “I make a list, you review” (2018), “...but is my birthday!” (2018), “I think you will love” (2019), “Sometimes is difficult” (2019) e “If is right...”. Nos excertos destacados, Mila fez uso da tradução literal para a língua inglesa e durante o exercício de *noticing*, somente percebeu e inseriu o pronome objeto “it” após “review” e “love”. As outras construções permaneceram fora do campo de atenção da aprendiz. Um outro item que se repetiu na produção inicial foi

- | *Noticing*, automonitoramento e (des)fossilização: interfaces e (des)construções em um estudo de caso

o pronome possessivo “yours” em vez de “your”: “I heard that yours focus is...” (2013) e “I’ll put yours suggestions...” (2020). O fato de esses pronomes ocorrerem nos extremos do período de produção observado, 2013 e 2020, pode representar uma tendência à fossilização desse item, caso não haja associação entre *feedback* corretivo e *noticing*. A referenciação através dos pronomes “he” e “she” compôs a maioria dos itens percebidos e monitorados.

Na quarta fase da pesquisa, Mila escreveu três textos de livre escolha e decidiu produzir sobre suas lembranças. No primeiro texto (19/04/20), escreveu sobre o dia do seu casamento, no segundo (25/04/20) lembrou o momento em que sua avó introduziu peixes na fazenda que possuía e no terceiro texto (29/04/20) escreveu sobre como conheceu e se apaixonou pelo seu marido. A análise das produções mostrou 41 erros em nove categorias: vocabulário (14), tempos verbais (8), preposições (3), pronomes (4), ortografia (4), artigos (3), quantificadores (2), formas verbais (2) e ordem de palavras (1). Durante o exercício de *noticing*, Mila percebeu e corrigiu 21 itens.

Sobre o excerto seguinte, do primeiro texto, Mila comentou durante a gravação do “think aloud”: “... aqui eu acho que ficou legal... não mexeria”: “It was a beautiful day. I wake up early and the sun was starting to shine. My dad brought me my last single breakfast in bed, and while I had my breakfast we talked a lot. Together we relive my life, my childhood, my adolescence, my loves and, finally, he talked about my new life, an adult life, and my responsibilities as woman.”

Mila inicia a narrativa com um verbo no passado “was” e utiliza outras construções também no passado como “brought”, “had” e “talked”. Contudo, durante o exercício de *noticing*, não percebeu dois verbos que não estavam conjugados como os outros: “wake up” e “relive”. Em todo o texto, estes foram os únicos verbos conjugados incorretamente. Outro item não percebido por Mila foi o uso do adjetivo “single” em “single breakfast”. Sua intenção era dizer “café da manhã de solteira”, o que sugere interferência da L1. No terceiro parágrafo, ao prosseguir com a leitura do texto, Mila percebeu certa discrepância com a língua-alvo no termo “review of luggage”: “Eu acho que isso aqui tá meio artificial, eu acho que luggage check fica melhor... não sei... vou trocar”. Na gravação, Mila percebeu e corrigiu alguns itens sem expressar comentários, logo não farão parte do corpo da análise. A categoria “ortografia” apresentou significativa melhora em comparação com a primeira fase dos dados (entre 2013 e março de 2020), com apenas quatro ocorrências nos três textos, sendo que todos os itens foram percebidos e corrigidos durante o processo de *noticing*. No último parágrafo, Mila percebeu o erro na palavra “faire” em “faire tale” e comentou: “[...] pera aí, eu acho que fairy é com ‘y’, aqui eu errei a escrita”.

No segundo texto (25/04/20), houve treze ocorrências, das quais dez foram percebidas e corrigidas. O primeiro excerto destacado da gravação ilustra o monitoramento das construções “would be owns them” e “destiny”: “We would be owns them (leitura lenta seguida de pausa) meu pai! Nós seríamos os donos deles, eles não seriam [...] their owners, donos deles, dos peixes, their owners, and we would also be responsible for their food and destiny, their food and fate, destiny é direção, destino de vida é fate”. Mila ponderou e percebeu que algo não “soa” bem na construção “owns them” e reformulou o trecho corretamente. Já em relação à troca do substantivo “destiny” por “fate”, ela o confundiu semanticamente com “destination”, cuja denotação remete à localização, direção, como mencionou. A escolha lexical “fate”, por conseguinte, foi mais adequada à intenção comunicativa do excerto.

No seguinte excerto, “But there was a day that they become many and we were forced to take them to the dam”, Mila comentou: “[...] mas houve um dia, aqui seria no qual ou quando, which ou when, when, when they become tá errado, é passado, became muito (pausa), eles se tornaram muitos, então so many, and we were forced to take them to the dam (pausa), that, tira o and.”.

Primeiramente, Mila percebeu algo errado em “that” e se decidiu por “when”, em seguida monitorou o verbo “become”, conjugando-o no passado. O quantificador “many” também sofreu reformulação com a inclusão do advérbio “so” e do determinante “that”. Um item que permaneceu fora do campo de atenção da participante foi o uso do infinitivo negativo. No trecho “We decided don’t have fishes anymore [...]”, Mila não percebeu o erro devido à transferência de uso do auxiliar negativo “don’t” para outros contextos com conotação negativa.

O terceiro texto produzido apresentou onze ocorrências com quatro correções. O trecho destacado mostra o caminho percorrido por Mila para a construção “There is all started.” para expressar a ideia “Lá tudo começou”, quando descrevia o início do relacionamento com seu marido: “There is all started (pausa), isso aqui não tá legal, was all started? Tava tudo começado? Não sei, isso aqui não. (pausa) eu acho que encontrei a solução, there, everything had started.”.

Mila percebeu a discrepância com a língua-alvo e reformulou o trecho com mais coerência, apesar do posicionamento incorreto do advérbio de lugar “there”. Houve monitoramento da preposição no excerto “[...] When we were dancing Rafael stepped my dress [...]” e Mila comentou: “[...] Quem pisa, pisa em alguma coisa, tá faltando uma preposição aqui, pisar sobre, on.”. Nesta ocorrência, nota-se a interferência da L1 quando Mila transfere a regra de regência do verbo *pisar* para a língua-alvo, quando disse “quem

- | *Noticing*, automonitoramento e (des)fossilização: interfaces e (des)construções em um estudo de caso

pisa, pisa em alguma coisa” e obteve sucesso na correção pelo fato de as duas línguas requisitarem o uso da preposição.

Apesar de haver, nas três produções, maior monitoramento em relação ao uso dos tempos verbais, ainda existem lapsos de atenção, como no seguinte excerto: “Well, this date was finally over, and I’m free again.”, no qual Mila demonstrou conhecimento sobre a conjugação do verbo “be” no passado ao utilizar “was”, entretanto não monitorou a construção “I’m”, apesar de narrar um evento que ocorreu no passado.

Os quadros a seguir sintetizam a quarta fase da pesquisa apresentando as categorias contendo erros, suas respectivas ocorrências e monitoramentos:

**Quadro 1.** Produção 1 (19/04/20)

CATEGORIAS	OCORRÊNCIAS	MONITORAMENTOS
VOCABULÁRIO	Single breakfast Each other’s hand Review of luggage Besides	Não houve <i>noticing</i> Não houve correção *luggage check *apart from
TEMPOS VERBAIS	Wake up Relive Passed Leave	Não houve <i>noticing</i> Não houve <i>noticing</i> Não houve <i>noticing</i> *leaving
PREPOSIÇÕES	(arriving) to	*from
PRONOMES	Was the time On honeymoon	*it was Não houve <i>noticing</i>
ARTIGOS	As woman One dearest	Não houve <i>noticing</i> Não houve <i>noticing</i>
ORTOGRAFIA	Felling Faire	Não houve <i>noticing</i> *fairy
FORMA VERBAL	Wanting let	Não houve <i>noticing</i>
ORDEM DE PALAVRAS	Lunch family	Não houve <i>noticing</i>

**Fonte:** Elaboração própria

Algumas ocorrências não foram percebidas por Mila devido à interferência da L1, como em “single breakfast” (café da manhã de solteira), “on honeymoon” (em lua-de-mel), “as woman” (como mulher) e “lunch family” (almoço de família). A ocorrência “single breakfast” esboça um certo conhecimento por parte da aprendiz em relação à posição dos modificadores na língua-alvo, o que não utilizou na construção “lunch family”.

**Quadro 2.** Produção 2 (25/04/20)

CATEGORIAS	OCORRÊNCIAS	MONITORAMENTOS
VOCABULÁRIO	Presented Saw Owns Destiny Did a party	*introduced *watched *owners *fate *prepared a party
TEMPOS VERBAIS	Become Grow up	*became Não houve <i>noticing</i>
PRONOMES	Them your	*their *our
ORTOGRAFIA	Then	*them
FORMA VERBAL	(we decided) don't have	Não houve <i>noticing</i>
QUANTIFICADORES	All many	*all of them *so many

**Fonte:** Elaboração própria

Em comparação ao exercício de *noticing* sobre o primeiro texto, Mila apresentou maior percepção e monitoramento das ocorrências ao analisar a produção 2. Desse modo, houve aprimoramento da consciência metalinguística da aprendiz, em especial das consciências sintática e pragmática, percebido ao longo das inserções reflexivas da participante durante a gravação do *think aloud*.

**Quadro 3.** Produção 3 (29/04/20)

CATEGORIAS	OCORRÊNCIAS	MONITORAMENTOS
VOCABULÁRIO	Godparents All started Anywhere Took (a little piece) Showing off	Não houve <i>noticing</i> *everything had started Não houve <i>noticing</i> Não houve <i>noticing</i> *showing who he was
TEMPOS VERBAIS	Had I'm	Não houve <i>noticing</i> Não houve <i>noticing</i>
ARTIGOS	Partner	*a partner
ORTOGRAFIA	Al	*he also
PREPOSIÇÕES	As Stepped my dress	Não houve <i>noticing</i> *stepped on my dress

**Fonte:** Elaboração própria

- | *Noticing*, automonitoramento e (des)fossilização: interfaces e (des)construções em um estudo de caso

O terceiro texto foi o que apresentou menos categorias com erros, sugerindo maior monitoramento no momento da produção. Houve interferência da L1 na escolha lexical “godparents” (padrinhos) através da tradução literal. Mila transferiu seu conhecimento cultural de casamentos no Brasil, nos quais existem os “padrinhos” para o âmbito cultural da língua-alvo, sem levar o contexto em consideração.

A categoria “vocabulário” superou as demais em número de ocorrências, correspondendo a 34,14% do total, seguida de “tempos verbais” com 19,51%. Contudo, houve mais percepção e monitoramento do vocabulário (64,28%) do que dos tempos verbais (25%), logo o uso dos tempos verbais ainda oscila no campo de atenção da aprendiz.

### Considerações finais

Este estudo de caso analisou o caminho percorrido pela aprendiz Mila no processo de percepção e automonitoramento de construções gramaticais e lexicais destoantes da língua-alvo, tendo como *corpus* textos produzidos em língua inglesa pela participante entre 2013 e 2020. A recorrência de erros em diversas categorias gramaticais e lexicais em diferentes momentos da produção sugere uma tendência à fossilização desses itens. Entretanto, o processo de *Noticing* aliado ao uso da estratégia metacognitiva de automonitoramento provocou um movimento de desestabilização na interlíngua da aprendiz, o que sugere possível desfossilização desses itens gramaticais e lexicais e corrobora a perspectiva de Larsen-Freeman (2005) acerca do caráter ilimitado da aprendizagem de LEs.

Considerando a primeira pergunta da pesquisa, os resultados mostraram diferença entre a análise dos textos produzidos entre 2013 e março de 2020 e a dos três textos produzidos após a primeira fase do exercício de *noticing* e monitoramento. Quando praticou *noticing* pela primeira vez, as categorias percebidas e monitoradas com maior frequência foram: plurais/voz passiva e conjunções (100%), estruturas de perguntas (95,65%), tempos verbais (78,94%), ortografia (75,78%), orações condicionais (66,66%), quantificadores (57,14%) e vocabulário (56,41%). Na análise dos textos produzidos em abril de 2020, menos categorias apresentaram erros, das quais as mais percebidas e monitoradas foram: quantificadores (100%), ortografia e pronomes (75%), preposições (66,66%) e vocabulário (64,28%).

Em resposta à segunda pergunta, após as atividades de *noticing* e monitoramento, houve movimento de “desfossilização”, percebido nos três textos produzidos por Mila na quarta fase da pesquisa. As produções entre 2013 e março de 2020 apresentaram

“ortografia” como a categoria com maior número de ocorrências (21,05%), seguida de “vocabulário” (17,29%) e “formas verbais” (11,08%). Com a prática da estratégia metacognitiva de automonitoramento durante a produção dos textos da quarta fase do estudo, o número de ocorrências em “ortografia” caiu para 9,75% do total, o que sugere maior atenção a esta categoria. O uso das “formas verbais” também passou a sofrer mais monitoramento, visto que nos três textos produzidos na última fase houve somente duas ocorrências que envolveram o uso do infinitivo. Outras categorias que apresentaram poucas ocorrências na quarta fase foram: “ordem de palavras”, “quantificadores”, “preposições”, “artigos” e “pronomes”.

A produção dos textos na quarta fase da pesquisa, após o extenso *corpus* analisado ao longo da prática de *noticing* e monitoramento trouxe à tona alguns itens gramaticais e lexicais que ainda permanecem fora do campo de atenção da aprendiz. Os dados sugerem que Mila recorre à L1 em suas escolhas lexicais ao realizar por diversas vezes a tradução literal dos termos desejados, fazendo com que “vocabulário” configure como a categoria com maior ocorrência. Percebe-se que a interferência da L1 leva Mila a não perceber discrepâncias entre a sua interlíngua e a língua-alvo. A categoria “tempos verbais” ainda apresenta oscilação em relação à atenção. Após “vocabulário”, apresentou mais ocorrências na quarta fase, das quais somente 25% foram percebidas e monitoradas, indicando a necessidade de mais intenso *feedback* corretivo, aliado a atividades que promovam conscientização acerca da língua-alvo (THORNBURY, 1997), especialmente no movimento entre *input* (insumo) e *intake* (influxo).

A análise dos textos durante a quarta fase foi realizada com a utilização do método “think-aloud” (pensar alto). A verbalização proporcionada por esse método pode constituir uma estratégia eficaz para a composição dos textos, pois ao externar suas reflexões e escolhas gramaticais e lexicais, pode haver maior processamento metacognitivo e mais efetiva resolução de problemas (DOMINOWSKI, 1998). Por conseguinte, este estudo sugere que mesmo se um item percebido não for resolvido corretamente, tal experiência pode levar à percepção de informações relevantes em futuros insumos.

Devido ao fato de este estudo de caso envolver somente uma participante, considero que os resultados discutidos não constituem respostas definitivas, especialmente por se tratar de uma pesquisa em andamento. Destarte, a maior implicação deste estudo diz respeito ao desenvolvimento da consciência metalinguística dos aprendizes adultos através da prática de *noticing* aliada à estratégia metacognitiva do automonitoramento. Pretendo, assim, a partir desta pesquisa, contribuir para a aprendizagem de aprendizes adultos ao enfatizar a relevância do uso de estratégias de aprendizagem para que haja apropriação e reflexão sobre o processo de aquisição da língua-alvo através de uma perspectiva não-limitadora, como propõem os estudos sobre a Fossilização.

- | *Noticing*, automonitoramento e (des)fossilização: interfaces e (des)construções em um estudo de caso

## Referências

- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991
- BATEN, K.; HOFMAN, F.; LOEYS, T. Cross-linguistic activation in bilingual sentence processing: The role of word class meaning. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 14, n. 3, p. 351-359, 2011.
- BIRDSONG, D. Second language acquisition and ultimate attainment. *In*: DAVIES, A; ELDER, C. (ed.). **The Handbook of Applied Linguistics**. Malden, MA: Blackwell. 2004. p. 82-104.
- BIALYSTOK, E. **Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition**. New York: Cambridge University Press, 2001.
- COOKE, S. D. Examining transcription, autonomy and reflective practice in language development. **RELC Journal**, v. 44, n. 1, p. 75-85, 2013.
- CRESWELL, J.; PLANO CLARK, V. **Designing and conducting mixed methods research**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage. 2011.
- DOUGHTY, C. Instructed SLA. *In*: DOUGHTY, C.; LONG, M. (ed.). **The handbook of second language acquisition**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2003. p. 256-310.
- ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University, Press, 2008.
- ELLIS, R. **Second language acquisition**. Oxford: OUP, 1997.
- ELLIS, R. A theory of instructed second language acquisition. *In*: ELLIS, N. (ed.). **Implicit and explicit learning of languages**. London: Academic Press, 1994.
- ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- ERICSSON, A.; SIMON, H. **Protocol analysis: verbal reports as data**. MIT Press, 1993.

HAN, Z. Fossilization: Five central issues. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 14, n. 2, p. 212-242, 2004.

HAN, Z. Fossilization: From Simplicity to Complexity. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 6, n. 2, p. 95-128, 2003.

HAN, Z.; ODLIN, T. **Studies of fossilization in second language acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters, 2005.

JASPERS, M.; STEEN, T.; VAN DEN BOS, C.; GEENEN, M. The think aloud method: a guide to user interface design. **International Journal of Medical Informatics**, v. 73, p. 781-795, 2004.

KORIAT, A.; ACKERMAN, R.; LOCKL, K.; SCHNEIDER, W. The easily learned, easily remembered heuristic in children. **Cognitive Development**, v. 24, p. 169-182, 2009a.

KORIAT, A.; ACKERMAN, R.; LOCKL, K.; SCHNEIDER, W. The memorizing effort heuristic in judgments of learning: A developmental perspective. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 102, p. 265-279, 2009b.

KOSTONS, D.; VAN GOG, T.; PAAS, F. Training self-assessment and task-selection skills: A cognitive approach to improving self-regulated learning. **Learning and Instruction**, v. 22, p. 121-132, 2012.

KRAMSCH, C.; A'NESS, F.; LAM, E. Authenticity and authorship in the computer-mediated acquisition of L2 literacy. **Language Learning & Technology**, v. 4, p. 78-104. Retrieved February 4, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging strategies for Second/Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-47, 1994.

LARSEN-FREEMAN, D. Second language acquisition and the issue of fossilization: There is no end, and there is no state. *In*: HAN, Z. H.; ODLIN, T. (ed.). **Studies of fossilization in second language acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters, 2005. p. 189-200.

LEVELT, W. **Speaking**: From intention to articulation. Cambridge, MA: MIT Press, 1989.

- | *Noticing*, automonitoramento e (des)fossilização: interfaces e (des)construções em um estudo de caso

LEWIS, M. Language in the lexical approach. *In*: LEWIS, M. (ed.). **Teaching collocation: Further developments in the Lexical Approach**. Hove: Language Teaching Publications, 2000. p. 126-154.

LONG, M. H. Stabilization and fossilization in interlanguage development. *In*: DOUGHTY, C.; LONG, M. (ed.). **Handbook of second language acquisition**. Oxford: Blackwell, 2003. p. 487-536.

MAREFAT, F.; NUSHI, M. Combating Fossilization through Feedback: Does it Work? **Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)**, v. 15, n. 1, p. 43-71, 2012.

METCALFE, J.; FINN, B. Familiarity and retrieval processes in delayed judgments of learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, v. 34, p. 1087-1097, 2008.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second language learning theories**. London: Arnold, 2004.

NAKUMA, C. A new theoretical account of 'fossilization': Implications for L2 attrition research. **IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 36, n. 3, p. 247-256, 1998.

NELSON, T. O.; DUNLOSKY, J. When people's judgments of learning (JOLs) are extremely accurate at predicting subsequent recall: The "delayed-JOL effect". **Psychological Science**, v. 2, p. 267-270, 1991.

O'MALLEY, J. *et al.* Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language. **TESOL Quarterly**, v. 19, p. 557-584, 1985.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. New York: Newbury House Publishers, 1990.

RICHARDS, J.; PLATT, J. **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. Essex: Longman, 1992.

ROBINSON, P. Attention, memory, and the “noticing” hypothesis. **Language Learning**, v. 45, p. 283-331, 1995.

SCHMIDT, R. W. Attention. *In*: ROBINSON, P. (ed.). **Cognition and second language instruction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 3-32.

SCHMIDT, R. W. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**, v. 11, n. 2, p. 129-158, 1990.

SCHMIDT, R.; FROTA, S. Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. *In*: DAY, R. (ed.). **Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, 1986.

SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL**, v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972.

SELINKER, L.; LAMENDELLA, J. T. Two perspectives on fossilization in interlanguage learning. **Interlanguage Studies Bulletin**, v. 3, n. 2, p. 143-191, 1978.

SILVEIRA, F. V. R. **Ressignificando a ansiedade na aprendizagem de línguas estrangeiras através das creanças: um estudo exploratório**. 2012. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

STERN, H. H. **Issues and Options in Language Teaching**. Oxford: OUP, 1992.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. *In*: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (ed.). **Principle and Practice in Applied Linguistics studies in Honour of H.G. Widdowson**. Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

TAJEDDIN, Z.; TABATABAEIAN, M. S. Interface between linguistic noticing and fossilization of grammatical, lexical and cohesive features among advanced EFL learners. **Applied Research on English Language**, v. 6, n. 1, p. 23-42, 2017.

TARONE, E. Fossilization, social context and language play. *In*: HAN, Z. H.; ODLIN, T. (ed.). **Studies of fossilization in second language acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 157-172.

- | *Noticing*, automonitoramento e (des)fossilização: interfaces e (des)construções em um estudo de caso

TOMLIN, R.; VILLA, V. Attention in cognitive science and second language acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 16, p. 183-203, 1994.

WENDEN, A.; RUBIN, J. **Learner Strategies in Language Learning**. New Jersey: Prentice Hall, 1987.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. **Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach**. Cambridge: CUP, 1997.

---

COMO CITAR ESTE ARTIGO: SILVEIRA, Fernanda Vieira da Rocha. *Noticing*, automonitoramento e (des)fossilização: interfaces e (des)construções em um estudo de caso. **Revista do GEL**, v. 17, n. 3, p. 280-303, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i3.2978>

Submetido em: 09/10/2020 | Aceito em: 30/10/2020.

---

# AS BASES NEURAIS DA LINGUAGEM E O HEMISFÉRIO DIREITO NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

## *THE NEURAL BASES OF LANGUAGE AND THE RIGHT HEMISPHERE IN THE CONSTRUCTION OF MEANING*

Lucilene Bender de SOUSA<sup>1</sup>

Fernanda SCHNEIDER<sup>2</sup>

**Resumo:** Os avanços teóricos e metodológicos decorrentes da neurociência cognitiva têm promovido importantes mudanças na forma como investigamos e concebemos a linguagem. Pesquisas têm cada vez mais utilizado técnicas, como a neuroimagem, em estudos multidisciplinares, com o objetivo de melhor compreender o processamento da linguagem no cérebro. Nesse contexto, este artigo apresenta uma revisão assistemática de importantes estudos sobre as bases neurais do processamento da linguagem e sobre as contribuições do hemisfério direito (HD) para o processamento discursivo e pragmático. Discutem-se alguns dos trabalhos mais relevantes e suas principais contribuições teóricas sobre a temática. Os resultados dos estudos analisados indicam que a linguagem não tem sua especialização em uma única região cerebral, mas envolve conexões entre diversas regiões dos dois hemisférios cerebrais. Além disso, parece haver um consenso quanto ao importante papel do HD na integração de informações semânticas, nos processos de elaboração de inferência e em atividades cognitivas complexas ligadas ao processamento pragmático-discursivo.

**Palavras-chave:** Linguagem. Processamento discursivo. Processamento pragmático. Hemisférios cerebrais. Hemisfério direito. Neuroimagem.

**Abstract:** The theoretical and methodological advances resulted from cognitive neuroscience have promoted important changes in the way that we investigate and conceive the language. Researches have used more techniques as neuroimaging in multidisciplinary studies to understand language processing in the brain. In this context, this article presents a non-systematic review of important studies on the neural basis of language processing and about the contributions of the right hemisphere (RH) to discursive and pragmatic processing. It discusses some of the most relevant studies and their main theoretical contributions on the topic. The results of the analyzed studies indicate that language does not have its specialization in a unique brain area but involves connections between many regions of both brain hemispheres. Moreover, it seems to exist a consensus about the relevant role of the RH in semantic data integration, inference processes, and complex cognitive tasks related to pragmatic-discursive processes.

**Keywords:** Language. Discourse processing. Pragmatic processing. Cerebral hemispheres. Right hemisphere. Neuroimaging.

---

<sup>1</sup> Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Farroupilha, Rio Grande do Sul, Brasil; [ucilene.sousa@farroupilha.ifrs.edu.br](mailto:ucilene.sousa@farroupilha.ifrs.edu.br); <https://orcid.org/0000-0002-3833-5987>

<sup>2</sup> Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Ibiruba, Rio Grande do Sul, Brasil; [fernanda.schneider@ibiruba.ifrs.edu.br](mailto:fernanda.schneider@ibiruba.ifrs.edu.br); <https://orcid.org/0000-0003-4412-8711>

- | As bases neurais da linguagem e o hemisfério direito na construção de sentidos

## Introdução

A partir dos estudos das neurociências, surge o conceito de dominância ou de especialização cerebral, isto é, as diferenças de funções entre os dois hemisférios. Foi Paul Broca que, em 1861, realizou a primeira demonstração científica de assimetria funcional entre os hemisférios. O cientista propôs que uma perda na faculdade da linguagem articulada estava ligada a uma LHE (lesão no hemisfério esquerdo) (BELIN; FAURE; MAYER, 2008; HUTSLER; GALUSKE, 2003; KRISTENSEN; ALMEIDA; GOMES, 2001). Sua teoria estava baseada no paciente Leborgne (BROCA, 1861) que, por ter dificuldades no discurso, conseguia emitir apenas a monossílaba “tan”.

Alguns meses depois, Broca conheceu um segundo paciente, Lelong, que também apresentou um discurso reduzido decorrente de um acidente vascular cerebral *time post-onset*<sup>3</sup> de 1 (um) ano. O paciente de 84 anos conseguia dizer apenas cinco palavras: *oui* (sim), *non* (não), *tois* (uma pronúncia de *trois* (três), *toujours* (sempre) e *Lelo* (uma pronúncia de seu próprio nome). Na autópsia em Lelong, também foi encontrada lesão em região próxima da região do lobo frontal lateral do primeiro paciente – “Tan”, e Broca relatou à Sociedade Anatômica como um importante caso, apontando, assim, para a localização da fala nessa área (DRONKERS *et al.*, 2007). Cabe ressaltar que é atribuído a esse momento o início da neurolinguística<sup>4</sup>. Desde então, e mais especificamente nas últimas décadas, muitos estudos sobre dominância cerebral foram conduzidos, com destaque para um maior avanço metodológico e teórico.

Nesse sentido, Obler *et al.* (2010) apontam para o fato de que, embora pesquisas tenham identificado regiões corticais perisilvianas no hemisfério esquerdo como cruciais para a linguagem, o advento das técnicas de imagem cerebral permitiu a observação *in vivo* de regiões cerebrais implicadas no processamento da linguagem fora dessas áreas, no hemisfério esquerdo (HE), especialmente nas áreas anteriores, bem como demonstraram a importante participação do hemisfério direito (HD). Assim, tem crescido o foco na investigação sobre o papel dos hemisférios cerebrais e a colaboração funcional entre eles (BELIN; FAURE; MAYER, 2008; FRANKLIN *et al.*, 2010; QI; LEGAULT, 2020).

Essas descobertas vão além, pois os avanços teóricos na pesquisa da linguagem somados à disponibilidade de técnicas experimentais de alta resolução na neurociência

---

3 Tempo após o AVC.

4 Obler e Caplan (1990) apresentam uma introdução aos estudos da Neurolinguística e da Afasiologia Linguística – dois campos interdisciplinares e emergentes na época da publicação da obra.

cognitiva<sup>5</sup> estão mudando profundamente a forma como investigamos (GERNSBACHER; KASCHAK, 2003a; POEPEL *et al.*, 2012). Conseqüentemente, concebemos de modo diferente a forma como o cérebro processa a linguagem. Nessa perspectiva, quais seriam, então, as bases neurais da linguagem? De acordo com pesquisas realizadas nos últimos anos, o que é sugerido em relação à contribuição do HD para a linguagem? Visando responder a essas questões, realizamos uma revisão assistemática da literatura na qual elegemos estudos cujos resultados trazem importantes contribuições para a discussão da temática em foco. Primeiramente, apresentamos um quadro-resumo com as áreas de Brodmann apontadas como sendo as que mais diretamente estariam envolvidas na linguagem. Posteriormente, procuramos sintetizar as contribuições do HD para a construção dos sentidos, mais especificamente, para o processamento discursivo e pragmático.

### **As bases neurais do processamento da linguagem no cérebro: ênfase no discurso**

Compreendemos, a partir dos estudos realizados nas últimas décadas, que as lesões no HE, mais especificamente em áreas como as estudadas por Broca (1861) e Wernicke (1994), podem afetar a linguagem devido a uma obstrução ou ruptura do vaso sanguíneo responsável por nutrir parte desse hemisfério cerebral (KANDEL; SCHWARTZ; JESSELL, 2003), e podem ter como consequência distúrbios da linguagem como, por exemplo, a afasia. A afasia, frequente em indivíduos que sofrem AVC (Acidente Vascular Cerebral), pode surgir decorrente de lesão focal adquirida no Sistema Nervoso Central (MORATO, 2012). Pode ser definida como uma alteração no conteúdo, na forma e no uso da linguagem e de seus processos cognitivos subjacentes, tais como, percepção e memória. De acordo com Chapey (1994) e Ortiz (2010), essa alteração é caracterizada por redução e disfunção, manifestadas em graus variados, de acometimento tanto na modalidade expressiva quanto na receptiva (compreensão, produção, leitura e escrita).

Nesse contexto, o estudo das lesões cerebrais e o olhar da neurociência da linguagem para a fisiologia cerebral favorecem a construção e a compreensão de muitos aspectos para a pesquisa linguística (FRANÇA, 2015). As áreas como a Psicolinguística Experimental, a Neurociência Cognitiva e a Neuropsicolinguística estabelecem-se “com o passo certo e com a granularidade de detalhes necessária em direção à caracterização do processamento da linguagem no cérebro” (FRANÇA, 2015, p. 172). Desse modo,

---

<sup>5</sup> A neurociência cognitiva é um campo científico que surge da convergência da neurociência e da psicologia cognitiva. Aborda o estudo da função cerebral de uma perspectiva multidisciplinar, servindo de base para diferentes níveis de análise (REDOLAR-RIPOLL, 2014).

compreender como as funções da linguagem estão organizadas no cérebro trata-se de uma questão crítica e minuciosa (TREMBLAY; DICK, 2016). Com base em um estudo realizado por Price (2012), podemos afirmar que, nos últimos 20 anos, cresceu consideravelmente o número de pesquisas que abordam as bases neurais do processamento da linguagem. Assim, hoje, temos a clareza, por exemplo, de que tanto a produção oral quanto a compreensão dependem da ativação simultânea de múltiplas áreas do cérebro. Nesse sentido, Poeppel *et al.* (2012) apresentam duas “falhas” do clássico modelo das áreas consideradas cruciais para a linguagem. A primeira seria evidenciada a partir da relação *deficits* e local de lesão cerebral, ou seja, uma lesão na região de Broca não coincide necessariamente com a afasia de Broca e, da mesma forma, apresentar a afasia de Broca não significa ter uma lesão, especificamente, na região de Broca (POEPPPEL *et al.*, 2012). Sendo assim, os modelos atuais – que incorporam regiões adicionais a estes modelos – apresentam-se melhores para a caracterização dos dados neuropsicológicos.

O segundo aspecto abordado por Poeppel *et al.* (2012) refere-se à restrição às poucas regiões cerebrais que compõem o modelo clássico das áreas da linguagem, o qual subestima, dramaticamente, o número e a distribuição das regiões do cérebro agora conhecidas como tendo papéis fundamentais na compreensão (ARDILA; BERNAL; ROSSELLI, 2014, 2016a; PRICE, 2012) e na produção (ARDILA; BERNAL; ROSSELLI, 2016a; BERNAL; ARDILA; ROSSELLI, 2016; INDEFREY, 2004) da linguagem. Além do papel do hemisfério direito (não dominante), antes desconsiderado (POEPPPEL *et al.*, 2012), outras regiões extra-sylvianas lateralmente esquerdas, como o giro temporal médio ou o lobo temporal anterior superior, são agora conhecidas como essenciais (NARAIN *et al.*, 2003), assim como estudos evidenciam a participação de áreas subcorticais (KOTZ; SCHWARTZE, 2010).

No final do século XX, surgiu um novo modelo de estudo e de organização cerebral da linguagem: o modelo funcional (ARDILA; BERNAL; ROSSELLI, 2016b). As técnicas de neuroimagem, em especial, a ressonância magnética funcional (fMRI, do inglês *Functional Magnetic Resonance Imaging*), permitiram avançar significativamente nesse sentido. A partir disso, estudos meta-analíticos (ARDILA; BERNAL; ROSSELLI, 2014; ROSSELLI; ARDILA; BERNAL, 2015) analisaram as áreas de Brodmann que, potencialmente, parecem participar tanto da produção (AB44, AB46) quanto da compreensão da linguagem, além de investigar o papel da ínsula (AB13) nos processos linguísticos. Nesses estudos, ressaltase que a ativação simultânea de várias áreas cerebrais em uma tarefa sugere que essas áreas fazem parte de um circuito cerebral relacionado para a função e domínio selecionados – o critério de filtro, por exemplo, a linguagem. Desse modo, se duas ou mais áreas se ativam durante a realização de uma tarefa linguística, significa que essas áreas se encontram interconectadas e participam de um circuito comum.

Ardila, Bernal e Rosselli (2016a) observaram que a maioria das pesquisas inclui o primeiro e, algumas vezes, o segundo giro temporal esquerdo, que, em geral, correspondem às áreas AB21 e AB22, sendo também incluídas AB39 e AB40. No estudo realizado (ARDILA; BERNAL; ROSSELLI, 2016a), os pesquisadores analisaram o papel de AB20, AB37, AB38 e AB39 e seus conglomerados. Assim, perceberam que, em conjunto, os dados apontam para o fato de que essas áreas têm uma participação parcial na linguagem, podendo ser consideradas áreas de “associação linguística” (ARDILA; BERNAL; ROSSELLI, 2016a). Elas não podem ser consideradas áreas centrais, mas AB20, AB37, AB38 e AB39 apresentam certa participação nos processos linguísticos. As áreas AB37 (reconhecimento visual e funções semânticas), AB38 (contribui em vários circuitos cerebrais que fundamentam processos linguísticos relacionados à compreensão e à produção), com conglomerado de ativação com AB13 e AB22, no HE, e com AB7 e AB21 no HD – estão relacionados ao processamento da fala.

Nos últimos anos, surgiu um grande interesse em reanalisar especificamente as funções das subáreas de Broca. Assim, destacam-se os estudos que analisaram a AB44 (ARDILA *et al.*, 2017; BERNAL; ARDILA; ROSSELLI, 2016) e a AB46 (ARDILA; BERNAL; ROSSELLI, 2016b). De acordo com esses achados, um conglomerado significativo inclui as áreas AB6, AB44, AB45, AB46 e AB47 no HE, o que implica, de acordo com os autores, dizer que o sistema frontal na sua totalidade participa da produção da linguagem (ARDILA; BERNAL; ROSSELLI, 2016b). Por fim, apresentam a ínsula, AB13, salientando que, durante muito tempo, aceitou-se que ela teria uma participação direta com a linguagem; lesões na ínsula podem resultar em alterações da linguagem, entre elas, a afasia de Broca, a afasia de condução e a afasia de Wernicke, mutismo e apraxia. Entretanto, Ardila, Bernal e Rosselli (2016b) argumentam que a ínsula não somente tem participação na linguagem, como sua participação é central. Assim, os conglomerados ativados nas conexões da ínsula, além de participação das áreas de produção (como a área de Broca) e compreensão (como a área de Wernicke), também se relacionam com a AB9 (processamento linguístico complexo) e AB37 (associação léxico-semântica).

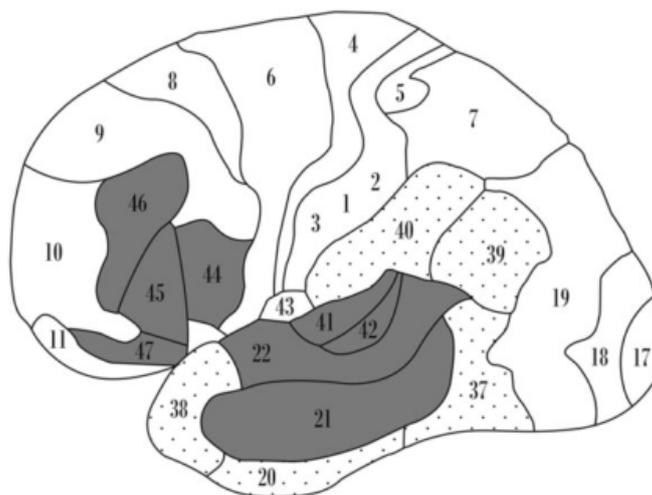
Estudos envolvendo a produção de narrativas com neuroimagem (MAR, 2004) convergem no que se refere, ainda, à ativação do giro frontal (AB6, AB8, AB9 e AB10), das áreas próximas da região temporoparietal esquerda (BA22), lado direito (AB39/AB40) e cíngulo anterior (AB23, AB31). A Figura 1 apresenta as áreas de Brodmann e, mais especificamente, são destacadas as áreas que classicamente contribuiriam, mais diretamente, para a produção e a compreensão da linguagem.

A área frontal da linguagem (Fig. 1), ou complexo de Broca (ARDILA *et al.*, 2017; ARDILA; BERNAL; ROSSELLI, 2016a), compreende a produção da linguagem e da

- | As bases neurais da linguagem e o hemisfério direito na construção de sentidos

gramática – AB44, AB45, AB46 e AB47; e, também, parcialmente, inclui AB6 e estende-se, subcorticalmente, para os gânglios da base. A área de linguagem posterior abrange a recepção da linguagem e compreensão, o sistema léxico semântico – inclui o núcleo da área de Wernicke – AB21, AB22, AB41, AB42 – e uma extensão da área de Wernicke, que pode ser observada nas áreas pontilhadas (Fig. 1), incluindo-se AB20, AB37, AB38, AB39 e AB40. A partir da revisão dos estudos percorridos, apresentamos, no Quadro 1, as áreas corticais.

**Figura 1.** Áreas de Brodmann e linguagem



**Fonte:** Ardila, Bernal e Rosselli (2016a, p. 120)

**Quadro 1.** Áreas de Brodmann importantes para o processamento da linguagem

Produção oral	
Área	AB
Pares operculares, parte da área de Broca	AB44
Frontal medial/ córtex frontal medial dorsolateral	AB46
Giro fusiforme	AB 37
Área temporopolar	AB 38
Área temporopolar (HD)	AB 39, 40*
Giro temporal superior anterior	AB22
Córtex de associação somatossensorial	AB7 *
Cingulado posterior	AB 23, 31
Giro temporal médio	AB21*
Pares triangulares área de Broca	AB45
Córtex pré-frontal dorsolateral	AB46
Orbital/ córtex frontal ventrolateral	AB47
Córtex frontal	AB 6, 8, 9, 10
Ínsula	AB13

Legenda: AB= Área de Brodman. \*HD: Hemisfério Direito.

**Fonte:** Elaboração própria

Das áreas de Brodmann que estão mais diretamente implicadas, de acordo com a literatura, no processamento da linguagem (Quadro 1), Price (2012) acrescenta, ainda, como importantes para a linguagem, áreas como o putâmen – estrutura localizada na base da parte frontal do cérebro; o cerebelo – localizado na parte posterior do cérebro; e o tálamo – situado no diencéfalo (entre o córtex cerebral e o mesencéfalo).

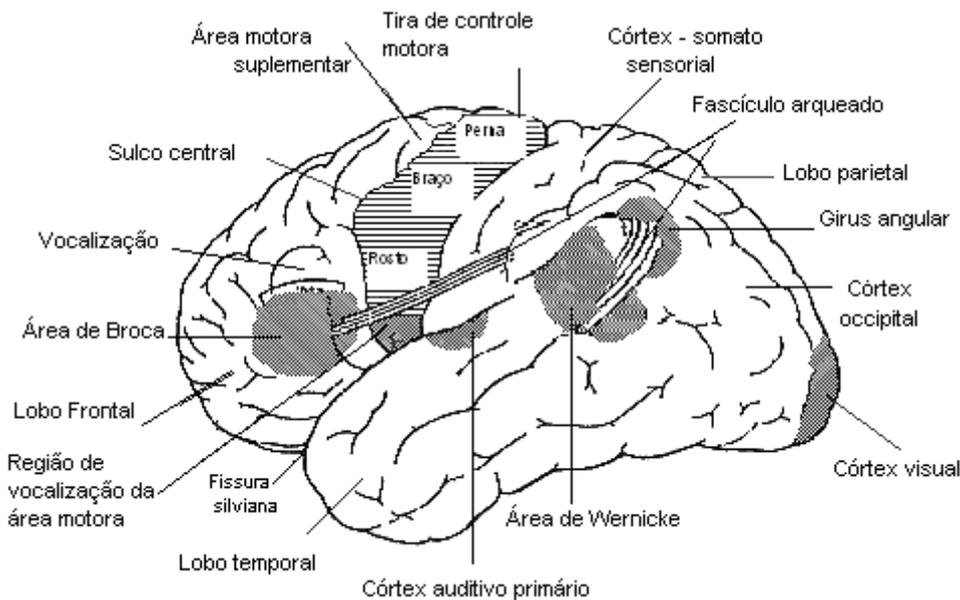
Desse modo, sendo todas essas áreas fundamentais para a linguagem, o que acontece quando ocorre uma lesão no cérebro em alguma dessas importantes áreas? Podemos dizer que vários fatores estão implicados, mas, em alguns casos, as sequelas decorrentes de lesões pós AVC, por exemplo, resultam na dificuldade ou perda da linguagem. Nesse sentido, como inicialmente acreditava-se que o hemisfério esquerdo (HE) era quase exclusivamente o responsável pelo processamento da linguagem, muitos estudos acabaram centrando-se a partir dessa consideração. Entretanto, mais recentemente, as pesquisas buscaram investigar as contribuições do HD para a linguagem, tema abordado nas próximas seções do presente estudo, com enfoque no processo de compreensão discursiva e pragmática.

### **Contribuições do HD para o processamento semântico e discursivo**

À medida que os estudos sobre cérebro e linguagem avançam, percebe-se a tendência a uma interpretação menos localizacionista e mais integradora da atividade cerebral. Evidências têm demonstrado que o processamento ocorre em redes paralelas em diversas áreas e que os hemisférios trabalham de forma colaborativa. Com relação ao aspecto semântico, segundo Kahlaoui, Scherer e Joannette (2008), um conjunto complexo de comunicações e interações hemisféricas parece estar envolvido, sendo cada hemisfério responsável por diferentes tipos de conhecimentos e relações semânticas. A Figura 2 apresenta algumas das regiões cerebrais que serão mencionadas nesta seção cujo foco é o papel do HD nos processos de integração e inferência envolvidos na compreensão do discurso.

- | As bases neurais da linguagem e o hemisfério direito na construção de sentidos

**Figura 2.** Ilustração de algumas das regiões cerebrais relacionadas ao processamento de sentidos



**Fonte:** Traduzido e adaptado de Biblioteca Pleyades (2019)

O processamento semântico, conforme Jung-Beeman (2005) depende basicamente de três etapas: ativação, integração e seleção. Por meio da ativação, o cérebro acessa a representação semântica que está distribuída em rede. Essa etapa parece ocorrer bilateralmente nas áreas de Wernicke (Figura 2), principalmente no giro temporal posterior médio e superior. Os hemisférios são sensíveis às diferenças de contextos, ou seja, segundo o autor, o HE ativa sentidos dominantes, literais e contextualmente relevantes, enquanto o HD mantém ativação fraca e difusa de um campo semântico mais amplo, por isso torna-se mais sensível a relações semânticas distantes. Esse tipo de ativação realizada pelo HD foi denominada por Beeman (1998) de *"coarse semantic coding"*, ou seja, codificação semântica ampla. Dessa forma, ele propõe que a diferença entre o processamento semântico dos dois hemisférios é de ordem qualitativa, sendo que o HE ativa pequenos campos semânticos (*fine semantic coding*) que estão forte e diretamente ligados; enquanto o HD ativa grandes campos semânticos que se sobrepõem e mantêm a ativação por maior tempo, embora suas representações sejam mais fracas.

O processo de integração é essencial para a busca de coerência entre as diversas ativações semânticas, uma vez que, através dele, associam-se as diferentes redes ou campos semânticos, o que é fundamental para a compreensão de frases e textos. A integração parece envolver as seguintes áreas de ambos os hemisférios: giro temporal anterior superior, sulco superior temporal, giro temporal médio e polo temporal (JUNG-

BEEMAN, 2005). A seleção do sentido apropriado, por sua vez, envolve a escolha dentre as diversas possibilidades de sentido do que é relevante para o contexto. A principal área ativada na seleção é o giro inferior frontal esquerdo, havendo evidências também da contribuição da mesma área no HD. As três etapas do processamento semântico, propostas por Beeman (1998), ocorrem de forma altamente integrada.

No que se refere ao processamento do discurso, é importante lembrar que sua demanda cognitiva é maior se comparada ao processamento semântico no nível da palavra, distinguindo-se basicamente pela necessidade de maior integração de informações na busca de coerência e de coesão textual. Segundo Newman, Just e Mason (2004), o HD desempenha um papel importante para essa tarefa, além de participar da elaboração de inferências. O HD parece ser ativado à medida que aumenta a complexidade das tarefas, o que se confirma pelos estudos a serem apresentados a seguir, tanto no processamento discursivo quanto no pragmático.

Nesse sentido, na última década, temos maiores evidências de que a produção oral – assim como a compreensão – depende da participação simultânea de múltiplas áreas do cérebro, nos dois hemisférios cerebrais. Gernsbacher e Kaschak (2003b), ao realizarem uma revisão de pesquisas em neuroimagem sobre a produção e compreensão da linguagem, afirmaram que o processamento envolvido no uso da linguagem ocorre em regiões difusas do cérebro. Os autores identificaram as regiões temporais e frontais do HD como áreas importantes para os aspectos integrativos, por exemplo, no processamento narrativo, enfatizando a hipótese de que a ativação observada nessas áreas específicas ao processamento do discurso pode ser uma função dos processos de memória.

Mason e Just (2006) apontam cinco redes paralelas especializadas no processamento discursivo: 1) rede de processamento abrangente (temporal médio e superior direito); 2) rede de monitoramento de coerência (pré-frontal dorsolateral bilateral); 3) rede de integração textual (frontal inferior esquerdo e temporal anterior esquerdo); 4) rede para interpretar o protagonista ou perspectiva do agente (frontal medial/posterior bilateral, temporal/parietal direito); e 5) rede de imagem espacial (esquerdo dominante, sulco intraparietal bilateral).

No estudo citado, os autores (MASON; JUST, 2006) exploram os trabalhos que indicam a existência dessas redes assim como a teorização a respeito de cada uma delas. Eles deixam claro que não há certeza sobre a realidade dessas redes e sua localização anatômica, sendo necessários mais estudos para sua comprovação. Outro ponto relevante é sua proposta de localização no cérebro do modelo situacional do texto, segundo a qual a representação do texto é difusa e distribuída por muitas áreas de acordo com a natureza

- | As bases neurais da linguagem e o hemisfério direito na construção de sentidos

da informação, por exemplo, a informação espacial é representada na região parietal do HD, já a informação emocional na amígdala/córtex frontal medial (MASON; JUST, 2006); por isso, sugerem que desenvolver um grupo de redes de processamento do discurso exigiria tantas e tão variadas redes quanto os textos existentes.

Segundo Scherer (2009), dados de neuroimagem evidenciam a atividade colaborativa e complementar entre os dois hemisférios, em que o HD, especialmente suas regiões temporais mediais, executa a integração semântica em nível discursivo, proporcionando a coerência global, e o HE executa o processo de integração local, no nível inter e intrassentencial, sendo o hipocampo e o precúneo as principais regiões ativadas nos processos de memória necessários para essa integração. No entanto, não há consenso sobre os processos cognitivos específicos envolvidos na coerência global (MAR, 2004; KURCZEK; DUFF, 2012; MARINI *et al.*, 2011).

Ainda no que se refere à coesão e coerência textual, com foco no papel da atenção e das funções executivas<sup>6</sup> (FEs), Barker, Young e Robinson (2017) investigaram, utilizando a técnica de fMRI, participantes que sofreram AVC, mas que não foram diagnosticados como afásicos. Foram recrutados 6 participantes com LHE (lesão no hemisfério esquerdo) (média de idade 66.5), 6 participantes com LHD (lesão no hemisfério direito), (média de idade 62), 4 participantes com lesão bilateral e 21 participantes no grupo controle. Os resultados mostraram déficits no processamento da coesão e da coerência textuais no grupo experimental, em relação ao grupo controle, principalmente nos participantes com lesão no HD. No grupo clínico, um melhor desempenho em tarefas de atenção, por exemplo, foi relacionado a menos repetições proposicionais e a menores erros de coerência global. Os resultados desse estudo são, de acordo com os autores, os primeiros a indicar que os déficits na coesão e coerência podem ocorrer após AVC, sem a presença de afasia. Além disso, os resultados encontrados evidenciam o papel das funções executivas e da atenção no discurso.

Um dos processos discursivos que mais interessa aos pesquisadores, além da coesão e da coerência mencionadas acima, é a geração de inferência, na qual o HD parece estar especialmente envolvido. Virtue *et al.* (2006) investigaram a atividade neural na realização de inferências durante a compreensão de histórias. Os autores apontaram para uma complexa rede de processos envolvidos na inferência, em que participam o giro frontal inferior (GFI) bilateral na etapa de mapeamento cognitivo, seleção e recuperação

---

<sup>6</sup> As funções executivas tornam possível organizar mentalmente as ideias; reservar um tempo para pensar antes de agir, antecipar desafios; resistir às tentações e ficar focado (DIAMOND, 2013). Ou seja, elas constituem um conjunto de habilidades que são essenciais para o controle sobre ações, pensamentos e emoções. As três dimensões fundamentais das FEs são: memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva.

semântica da informação inferencial; e o giro temporal superior (GTS) na etapa de integração da inferência semântica; sendo que o GTS direito demonstrou ser inicialmente mais sensível a conexões causais do que o esquerdo, envolvendo-se, portanto, antes no processo inferencial. Além da participação no processo de inferência, os autores estendem a participação das áreas citadas à construção da representação da coerência textual. O GTS direito aumenta sua atividade quando a inferência é relacionada a eventos implícitos, enquanto o GTS esquerdo é ativado quando ocorre uma ruptura de coerência. Ambos os hemisférios participam de forma colaborativa no processamento inferencial, porém os autores fazem a seguinte distinção: o HD é mais sensível a conceitos relacionados a inferências preditivas, inferências anafóricas com múltiplos antecedentes, e inferências ponte e preditivas em textos fracamente restritivos, ao passo que o HE mostra-se mais sensível a conceitos relacionados à inferência ponte, inferências anafóricas com um antecedente, inferência ponte e preditiva em textos fortemente restritivos.

Outra pesquisa relevante sobre esse tema foi desenvolvida por Silagi *et al.* (2018) que compararam a geração de inferência em leitores com LHD e LHE. Eles verificaram que os dois grupos apresentavam dificuldades em inferências. Porém, os participantes com LHD tiveram desempenho inferior aos com LHE nas questões que requeriam a produção de inferências mais complexas como as lógicas e pragmáticas. Além disso, os resultados corroboram o que já foi apontado no estudo de Barker, Young e Robinson (2017). Os participantes com LHD mostraram correlação significativa entre a habilidade de produção de inferências lógicas e a atenção, a memória, as funções executivas e as funções visuoespaciais. Já em participantes com LHE, os resultados mostraram correlação entre inferências pragmáticas, atenção e habilidades visuoespaciais.

Há também evidência do envolvimento de duas regiões de massa branca (fascículo arqueado – Fig. 2 e fascículo longitudinal inferior), em ambos os hemisférios, com a compreensão discursiva. Os resultados do experimento conduzido por Horowitz-Kraus e colegas (2014) revelaram forte correlação entre o desempenho na compreensão discursiva e o fascículo arqueado direito. Interessante observar que a correlação com o fascículo arqueado direito foi superior à do esquerdo e também a do fascículo longitudinal inferior esquerdo. Os autores, inclusive, interpretam o resultado com a hipótese de que regiões do lobo frontal direito, conectadas às áreas posteriores dos lobos temporais e parietais, associadas à linguagem, compõem o circuito da compreensão leitora.

Por fim, outros estudos relevantes para a compreensão do papel do HD no processamento do discurso foram desenvolvidos e cabem ser citados. St George *et al.* (1999) pesquisaram sobre a ativação cerebral em textos sem referente/título *versus* textos em que um título é dado no início da leitura; Caplan, Dapretto e Mazziotta (2000)

- | As bases neurais da linguagem e o hemisfério direito na construção de sentidos

examinaram a manutenção da lógica e do tópico na compreensão oral; Ferstl e Von Cramon (2002) contrastaram aspectos emocionais e aspectos temporais da construção do modelo situacional; Tomitch *et al.* (2004) investigaram a diferença de processamento entre os dois hemisférios durante integração textual; Johns, Tooley e Traxler (2008) realizaram uma ampla revisão de estudos que abarcavam o papel do HD no processamento discursivo, inferência, humor e linguagem não-literal; Vigneau *et al.* (2011), cuja meta-análise examinou a contribuição do HD no processamento fonológico, léxico-semântico e sentencial. Todos demonstram a relevante participação do HD, especialmente nas tarefas de integração semântica e inferência, bem como seu importante papel no processamento de informação contextual, tema que será abordado na próxima seção.

A partir dos estudos mencionados, percebemos que, apesar de serem sugeridas, durante anos, áreas cruciais para a linguagem, hoje, parece predominar a aceção de que o discurso está associado a redes e não simplesmente a áreas cerebrais – como sugerido por Ardila *et al.* (2017) ao investigarem a produção oral. Essa definição justifica as novas abordagens e conhecimentos advindos de uma nova neurobiologia da linguagem<sup>7</sup> (POEPPEL *et al.*, 2012) que se constitui como uma área de investigação promissora ao integrar a neurociência e a linguística.

### **Contribuições do HD para o processamento pragmático**

Os aspectos pragmáticos da linguagem relacionam-se diretamente ao seu uso, o qual está vinculado ao social, às convenções, à figuratividade e à percepção da intencionalidade comunicativa. Dessa forma, esse processamento exige um alto nível de interpretação da situação/contexto e do ato enunciativo entre os interlocutores. Ao abordar o processamento pragmático, centramo-nos na compreensão da metáfora, da ironia e da Teoria da Mente (em inglês, Theory of Mind – ToM)<sup>8</sup>, exemplos altamente ilustrativos da linguagem no contexto da pragmática.

---

7 A neurobiologia da linguagem investiga as bases neurais da linguagem no cérebro. É um campo de pesquisa que teve muitos progressos nas últimas décadas. Os avanços ocorreram, principalmente, pela integração das abordagens neurobiológicas com o entendimento mais estabelecido da linguagem dentro da psicologia cognitiva, ciência da computação e linguística (HICKOK; SMALL, 2016).

8 A Teoria da Mente (ToM) diz respeito à habilidade de atribuir intenções, sentimentos, desejos e crenças e, baseado neles, prever o comportamento das pessoas. O termo foi criado por Premack e Woodruff (1978) que realizaram uma pesquisa sobre sistema de inferências em chimpanzés. Mais adiante, Wimmer e Perner (1983) utilizaram o termo e investigaram em que momento do desenvolvimento do ser humano surgia a então denominada “teoria da mente”.

No que se refere à metáfora, vários estudos têm sido realizados, porém, há divergências quanto à especialização do HD no seu processamento. Giora *et al.* (2004) observaram que pacientes com LHD tiveram desempenho significativamente inferior aos pacientes com LHE na compreensão do sarcasmo (frases irônicas). Já na tarefa com metáforas convencionais, os pesquisadores verificaram que pacientes com LHE apresentaram desempenho significativamente inferior aos participantes normais enquanto nos pacientes com LHD essa diferença não foi significativa. Esses resultados confirmaram a sua Hipótese do Grau de Saliência – *graded salience hypothesis* (GIORA, 1997), segundo a qual o processamento de sentidos salientes, convencionais como metáforas do tipo “coração partido”, é realizado predominantemente pelo HE; enquanto o processamento de sentidos não salientes como a ironia é realizado predominantemente pelo HD. A autora propõe, portanto, que o principal fator determinante para o envolvimento do HD não é a figuratividade, sentido literal ou figurativo, mas sim a convencionalidade/novidade, o quão novo é aquele sentido para o leitor ou o ouvinte.

No entanto, há estudos cujos resultados contrariam essa hipótese. No experimento realizado por Arzouan, Goldstein e Faust (2007) por meio de EEG (Eletroencefalografia), os resultados apontaram para o envolvimento de ambos os hemisférios na compreensão de metáforas. No HD, observaram ativação nas regiões temporal e superior frontal, áreas semelhantes a essas foram identificadas no HE durante o processamento de metáforas novas. O HE mostrou maior ativação durante a compreensão de metáforas convencionais, com participação em menor grau também do HD. Os autores observaram ainda diferença no tempo de ativação: o HD era ativado em estágios recentes e médios, com gradual queda no estágio posterior, enquanto o HE era ativado apenas na fase tardia. Arzouan e colegas (2011) também constataram a participação de ambos os hemisférios no processamento tanto de metáforas convencionais quanto de metáforas novas.

Outro estudo relevante foi o conduzido por Schmidt e Seger (2009), por meio da técnica de fMRI, no qual a familiaridade, a imageabilidade e o grau de dificuldade das frases foram controladas. Os resultados também confirmam a ativação do HD no processamento metafórico, porém eles concluíram que a imageabilidade sozinha pode não ser o ponto crucial para o recrutamento do HD, já que ativa ambos os hemisférios. Os demais fatores – familiaridade e dificuldade – fortemente relacionados, também se mostraram determinantes para a participação do HD. Os pesquisadores sugerem que outras especialidades do HD, como a ativação semântica ampla, funções da memória de trabalho e processos de integração podem estar ligados ao processamento metafórico. O estudo contribui no sentido de mostrar a importância do controle do estímulo e o impacto que fatores como o tipo de metáfora e o grau de complexidade podem ter sobre os resultados.

- | As bases neurais da linguagem e o hemisfério direito na construção de sentidos

A meta-análise realizada por Yang (2014) mostra que complexidade contextual, convencionalidade e demanda textual influenciam no envolvimento do HD na compreensão da metáfora uma vez que modulam o efeito de figuratividade. Diaz e Eppes (2018), por sua vez, analisaram fatores que interferem no envolvimento do HD no processamento de metáforas. Eles propõem que o que esses fatores têm em comum não é apenas a figuratividade da linguagem utilizada, mas principalmente a demanda aumentada de integração.

A pesquisa do processamento de ironia também é um campo promissor dentro da pragmática, no entanto, com poucos estudos de neuroimagem. Eviatar e Just (2006) compararam o processamento de três grupos de frases-histórias diferentes: significado literal, metafórico convencional e irônico. Além de encontrar ativação nas áreas clássicas da linguagem, encontraram ativação diferenciada do HD, giro temporal médio e superior, durante a compreensão de ironias; e do HE, giro frontal inferior, na compreensão de metáforas convencionais. Os autores concluíram que o processamento da linguagem figurativa possivelmente ocorra pelo mesmo mecanismo pelo qual são processadas frases literais (áreas clássicas). Consideram que tanto metáforas quanto ironias são funções bilaterais, com assimetria na quantidade de ativação dos dois hemisférios, portanto, com variado grau de lateralização.

Shibata *et al.* (2010) investigaram os substratos neurais no processamento de ironias em frases ecoicas. Eles compararam a ativação cerebral na compreensão de frases em três condições: sentido irônico, sentido literal e sem sentido. Após subtrair as regiões ativadas no processamento do sentido literal e do sentido irônico, verificaram que as regiões pré-frontal medial (BA10) e pré-central (BA6) do HD e sulco temporal superior (BA21) do HE foram ativadas apenas no processamento da ironia, confirmando a participação do HD nesse processo.

A meta-análise de Bohrn, Altmann e Jacobs (2012) comparou 23 estudos de neuroimagem no intuito de identificar os circuitos neurais associados ao processamento da linguagem figurativa e literal. Eles verificaram no processamento de metáforas e expressões idiomáticas um padrão de ativação específico no giro frontal inferior esquerdo. Já o processamento de ironias e sarcasmo exibiu ativação no córtex pré-frontal medial e ativação frontotemporal no HD. Assim como nos resultados de Eviatar e Just (2006), anteriormente citados, a análise sugere que o processamento da linguagem literal e figurada compartilham de uma rede bilateral de regiões frontotemporais com alguns componentes em comum e alguns componentes distintos. O estudo evidencia que o processamento de diferentes tipos de linguagem figurativa ocorre por meio de estratégias cognitivas distintas.

A compreensão da metáfora parece envolver processos semânticos mais analíticos, já a compreensão da ironia requer processos associados à teoria da mente (ToM). Além da ToM, a pesquisa de Champagne-Lavau *et al.* (2018), com participantes que apresentavam LHD, revelou que o processamento da ironia também depende fortemente da habilidade de identificar informações contextuais relevantes. Os resultados mostraram que alguns participantes conseguiam compreender ironias e demonstravam maior sensibilidade às mudanças de informação contextual. Porém, um grupo menor de participantes não foi capaz de compreender as ironias e mostrou dificuldade em detectar as informações do contexto que eram relevantes para tal compreensão.

Parola *et al.* (2016)<sup>gestures</sup>, com o objetivo de oferecer uma avaliação multifocal das habilidades pragmáticas, realizaram um estudo em participantes com lesão no hemisfério direito (LHD). Os pesquisadores analisaram o desempenho de 17 participantes LHD e 17 controles saudáveis usando a Bateria de Avaliação para Comunicação (*Assessment Battery for Communication de Bosco*) (BOSCO *et al.*, 2012), uma ferramenta clínica para avaliar uma ampla gama de fenômenos pragmáticos – tanto na compreensão quanto na produção. Os resultados sugerem que participantes com LHD têm dificuldade em compreender e produzir fenômenos pragmáticos de diferentes complexidades, de modo mais particular, os participantes parecem ter maiores prejuízos na modalidade não-verbal (gestos, expressões faciais).

Por fim, um dos tópicos diretamente relacionados com o processamento pragmático é a Teoria da Mente (ToM). Uma das pesquisas mais exponenciais na área foi desenvolvida por Saxe (2009). Ela define ToM como o mecanismo utilizado por alguém para inferir e raciocinar sobre o estado de mente das outras pessoas, de forma que possa compreender seus desejos, crenças e intenções. A rede ToM é incrivelmente robusta e fornece uma rara janela através do cérebro para a mente (SAXE, 2009). Segundo a autora, as regiões que a compõem são: a junção temporo-parietal bilateralmente, o córtex medial parietal e córtex pré-frontal medial. Uma das tarefas que pode recrutar a rede ToM é a leitura de narrativas. Saxe (2006) caracteriza essa leitura como um “verdadeiro milagre”, pois partindo de um número restrito de frases, o leitor é capaz de perceber a mente humana, seus sentimentos, pensamentos, enganos e percepções. Em um de seus estudos, Saxe *et al.* (2006) demonstram que refletir sobre os pensamentos de personagens e atribuir traços de sua própria personalidade ativam parte da rede ToM, sub-regiões do precúneo medial e córtex medial pré-frontal. Regiões similares podem também estar envolvidas na memória episódica autobiográfica.

Há diversos estudos que buscaram identificar a interação das bases neurais da ToM com outros processos cognitivos como a coerência (FERSTL; VON CRAMON,

- | As bases neurais da linguagem e o hemisfério direito na construção de sentidos

2002), julgamentos morais (YOUNG *et al.*, 2007), controle executivo (CARLSON; MOSES; BRETON, 2002), pragmática e lesões cerebrais (CHAMPAGNE-LAVAU; JOANETTE, 2009), e compreensão de narrativas em autistas (MASON *et al.*, 2008), compreensão leitora (ATKINSON *et al.*, 2017; ZIV; SMADJA; ARAM, 2015) e leitura literária (KIDD; CASTANO, 2013).

Como podemos observar nos estudos supracitados, o processamento do discurso é realizado com maior ou menor participação do HD dependendo de fatores ligados à complexidade textual como a familiaridade, a convencionalidade, a modalidade e a dificuldade da linguagem utilizada. Os processos de compreensão que requerem maior integração entre as informações textuais e entre o texto-contexto-conhecimento de mundo dependem da ativação de uma rede neural mais ampla e demandam mais atenção, uso da memória e funções executivas. O HD era mais convencionalmente associado ao processamento pragmático envolvendo a linguagem figurada, porém, os estudos revisados mostram que a figuratividade, em si, não é o principal aspecto linguístico responsável pela ativação do HD. Assim, verificamos que apesar de o HD ter um importante papel no processamento discursivo e pragmático, ainda não há consenso sobre quais componentes linguísticos e cognitivos são decisivos para o seu recrutamento.

### **Considerações finais**

No presente estudo, apresentamos evidências das bases neurais do processamento da linguagem, a partir da revisão de algumas das importantes pesquisas que abordam a temática, como as desenvolvidas por Poeppel *et al.* (2012), Mason e Just (2006) e Gajardo-Vidal *et al.* (2018). Além disso, a partir de estudos de neuroimagem (EVIATAR; JUST, 2006; MAR, 2004) e meta-analíticos (ARDILA; BERNAL; ROSSELLI, 2014; BERNAL; ARDILA; ROSSELLI, 2016), sintetizamos um espectro de possibilidades de participação do HD na construção de sentidos na linguagem. A partir da década de 90, a participação do HD tem sido considerada decisiva no processamento da linguagem, principalmente no que se refere ao nível discursivo e pragmático. As investigações dos diferentes níveis de processamento linguístico sugerem que quanto maior o grau de demanda semântica e/ou lexical, por exemplo, maior é a contribuição do HD (MALLOY-DINIZ; FUENTES; CONSENZA, 2013).

Nesse contexto, ressaltamos que, ao compreendermos o uso da língua de forma menos estrutural, menos centrada nas unidades mínimas, e mais global, centrado no texto e contexto, reconhecemos que o uso da língua para a comunicação, também denominado na literatura como a língua natural, envolve os dois hemisférios em graus e especializações

diferentes, todavia, ambos com valor decisivo e complementar. Destacamos, ainda, o fato de que o papel do HD no processamento da linguagem por muito tempo foi considerado principalmente pragmático; no entanto, a partir do desenvolvimento de estudos como os apresentados nesta revisão (GIORA *et al.*, 2004; ARZOUAN; GOLDSTEIN; FAUST, 2007) percebe-se que ambos os hemisférios integram-se tanto na compreensão discursiva quanto na pragmática.

Desse modo, muitas investigações foram desenvolvidas nos últimos anos sobre especializações cerebrais e apontaram aspectos importantes que contribuem para a compreensão do processamento da linguagem no cérebro. No entanto, a participação exata de cada um dos hemisférios cerebrais nesse processamento, como já mencionamos, ainda não foi totalmente evidenciada. Apesar das lacunas, grande progresso tem sido feito, principalmente devido ao avanço das técnicas de neuroimagem (por exemplo, a ressonância magnética por tensor de difusão – DTI, do inglês *Diffusion Tensor Imaging* – e fMRI). Essas técnicas poderão trazer ainda mais contribuições para a área da linguística na medida que abordarem diferentes aspectos do discurso, uma vez que, durante muito tempo, a maioria dos estudos envolvendo a linguagem ocorria no nível da palavra ou da sentença – e, ainda, muitos deles sem a participação e contribuição do linguista.

Sendo assim, reitera-se o fato de que as pesquisas com neuroimagem, integradas às comportamentais, ainda precisam avançar em muitos aspectos nos estudos linguísticos, considerando-se que a variabilidade semântica natural da língua sempre traz desafios para as neurociências. Além disso, fica evidente, a partir da análise das pesquisas apresentadas neste estudo, a grande influência que exercem o *design* experimental, o tipo de tarefa e a complexidade e variabilidade do estímulo linguístico nos resultados obtidos por estudos comportamentais e de neuroimagem, confirmando que a participação de linguistas em experimentos envolvendo a linguagem é fundamental para que se tenha maior controle e precisão dos estímulos e, conseqüentemente, resultados mais confiáveis.

## Referências

ARDILA, A.; BERNAL, B.; ROSSELLI, M. Should broca's area include brodmann area 47? **Psicothema**, v. 29, n. 1, p. 73–77, 2017.

ARDILA, A.; BERNAL, B.; ROSSELLI, M. How localized are language brain areas? A review of Brodmann areas involvement in oral language. **Archives of Clinical Neuropsychology**, v. 31, p. 112-122, 2016a.

- | As bases neurais da linguagem e o hemisfério direito na construção de sentidos

ARDILA, A.; BERNAL, B.; ROSSELLI, M. The language area of the brain: a functional reassessment. **Revista de Neurologia**, v. 62, n. 3, p. 97-106, 2016b.

ARDILA, A.; BERNAL, B.; ROSSELLI, M. The language area of the brain: a functional reassessment. **Revista de Neurologia**, v. 62, n. 3, p. 97-106, 2016c.

ARDILA, A.; BERNAL, B.; ROSSELLI, M. Participation of the insula in language revisited: a metaanalytic connectivity study. **Journal of Neurolinguist**, v. 29, p. 31-41, 2014.

ARZOUAN, Y.; GOLDSTEIN, A.; FAUST, M. Dynamics of hemispheric activity during metaphor comprehension: Electrophysiological measures. **NeuroImage**, v. 36, n. 1, p. 222-231, 2007.

ARZOUAN, Y.; SOLOMON, S.; FAUST, M.; GOLDSTEIN, A. Big words, halved brains and small worlds: Complex brain networks of figurative language comprehension. **PloS one**, v. 6, n. 4, p. e19345, 2011.

ATKINSON, L.; SLADE, L.; POWELL, D. Theory of mind in emerging reading comprehension: A longitudinal study of early indirect and direct effects. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 164, p. 225-238, 2017.

BARKER, M. S.; YOUNG, B.; ROBINSON, G. A. Cohesive and coherent connected speech deficits in mild stroke. **Brain and Language**, v. 168, n. 168, p. 23-36, 2017.

BEEMAN, M. Coarse semantic coding and discourse comprehension. *In*: BEEMAN, M.; CHIARELLO, C. (ed.). **Right hemisphere language comprehension: Perspectives from cognitive neuroscience**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 1998. p. 255-284.

BELIN, C.; FAURE, S.; MAYER, E. Hemispheric specialisation versus interhemispheric communication. **Revue Neurologique**, v. 164, n. 1, p. 48-53, 2008.

BERNAL, B.; ARDILA, A.; ROSSELLI, M. Broca's area network in language functions. A metaanalytic connectivity map based on analysis likelihood estimates. **Frontiers in Psychology**, v. 6, p. 660-687, 2016.

**BIBLIOTECA PLEYADES**. Disponível em: [http://www.bibliotecapleyades.net/ciencia/imagenes/psyco08\\_01.gif](http://www.bibliotecapleyades.net/ciencia/imagenes/psyco08_01.gif). Acesso em: 5 jun. 2019.

BOHRN, I. C.; ALTMANN, U.; JACOBS, A. M. Looking at the brains behind figurative language - A quantitative meta-analysis of neuroimaging studies on metaphor, idiom, and irony processing. **Neuropsychologia**, v. 50, n. 11, p. 2669-2683, 2012.

BOSCO, F. M.; ANGELERI, R.; ZUFFRANIERI, M.; BARA, B. G.; SACCO, K. Assessment Battery for Communication: Development of two equivalent forms. **Journal of Communication Disorders**, v. 45, n. 4, p. 290-303, 2012.

BROCA, P. P. Perte de la parole: ramollissement chronique et destruction partielle du lobe antérieur gauche du cerveau. **Bulletins de la Societe d'anthropologie**, v. 2, p. 235-238, 1861.

BROCA, P. P. Localisations des fonctions cérébrales. Sièges de la faculté du langage articulé. **Bulletin de la Société**, v. 4, p. 200-208, 1863.

CAPLAN, R.; DAPRETTO, M.; MAZZIOTTA, J. C. An fMRI study of discourse coherence. **NeuroImage**, v. 11, n. 5, p. S96, 2000.

CARLSON, S. M.; MOSES, L. J.; BRETON, C. How Specific is the Relation between Executive Function and Theory of Mind? Contributions of Inhibitory Control and Working Memory. **Infant and Child Development**, v. 11, n. 2, p. 73-92, 2002.

CHAMPAGNE-LAVAU, M.; JOANETTE, Y. Pragmatics, theory of mind and executive functions after a right-hemisphere lesion: Different patterns of deficits. **Journal of Neurolinguistics**, v. 22, n. 5, p. 413-426, 2009.

CHAMPAGNE-LAVAU, M.; JOANETTE, Y. Context processing during irony comprehension in right-frontal brain-damaged individuals. **Clinical Linguistics & Phonetics**, v. 32, n. 8, p. 721-738, 2018.

CHAPEY, R. **Aphasia, language intervention strategies in adult**. 3. ed. Baltimore: Williams & Wilkins, 1994.

DIAMOND, A. Executive functions. **Annual review of psychology**, v. 64, p. 135-168, 2013.

DIAZ, M. T.; EPPES, A. Factors influencing right hemisphere engagement during metaphor comprehension. **Frontiers in Psychology**, v. 9, p. 1-6, 28 mar. 2018.

- | As bases neurais da linguagem e o hemisfério direito na construção de sentidos

DRONKERS, N. F.; PLAISANT, O.; IBA-ZIZEN, M. T.; CABANIS, E. A. Paul Broca's historic cases: High resolution MR imaging of the brains of Leborgne and Lelong. **Brain**, v. 130, n. 5, p. 1432-1441, 2007.

EVIATAR, Z.; JUST, M. A. Brain correlates of discourse processing: An fMRI investigation of irony and conventional metaphor comprehension. **Neuropsychologia**, v. 44, n. 12, p. 2348-2359, 2006.

FERSTL, E. C.; VON CRAMON, D. Y. What does the frontomedian cortex contribute to language processing: Coherence or theory of mind? **NeuroImage**, v. 17, n. 3, p. 1599-1612, 2002.

FRANÇA, A. I. Neurociência da linguagem. *In*: MAIA, M. (org.). **Psicolinguística, psicolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Editora Contexto, 2015. p. 171-188.

FRANKLIN, A.; CATHERWOOD, D.; ALVAREZ, J.; AXELSSON, E. Hemispheric asymmetries in categorical perception of orientation in infants and adults. **Neuropsychologia**, v. 48, n. 9, p. 2648-2657, jul. 2010.

GAJARDO-VIDAL, A.; LORCA-PULS, D. L.; HOPE, T. M. H.; PARKER JONES, O.; SEGHIER, M. L.; PREJAWA, S.; CRINION, J. T.; LEFF, A. P.; GREEN, D. W.; PRICE, C. J. How right hemisphere damage after stroke can impair speech comprehension. **Brain**, v. 141, n. 12, p. 3389-3404, 1 dez. 2018.

GERNSBACHER, M. A.; KASCHAK, M. P. Neuroimaging studies of language production and comprehension. **Annual Review of Psychology**, v. 54, n. 1, p. 91-114, 2003a.

GERNSBACHER, M. A.; KASCHAK, M. P. Neuroimaging Studies of Language Production and Comprehension. **Annual Review of Psychology**, v. 54, n. 1, p. 91-114, fev. 2003b.

GIORA, R. Understanding figurative and literal language: The graded salience hypothesis. **Cognitive Linguistics**, v. 8, n. 3, p. 183-206, jan. 1997.

GIORA, R.; ZAIDEL, E.; SOROKER, N.; BATORI, G.; KASHER, A. Differential effects of right- and left-hemisphere damage on understanding sarcasm and metaphor. **Metaphor and Symbol**, v. 15, n. 1, p. 63-83, 2004.

HICKOK, G.; SMALL, S. L. (ed.). **The neurobiology of Language**. London: Academic Press, 2016.

HOROWITZ-KRAUS, T.; WANG, Y.; PLANTE, E.; HOLLAND, S. Involvement of the right hemisphere in reading comprehension: A DTI study. **Brain Research**, v. 1582, p. 34-44, 2014.

HUTSLER, J.; GALUSKE, R. A. Hemispheric asymmetries in cerebral cortical networks. **Trends Neurosci**, v. 26, n. 8, p. 429-435, 2003.

INDEFREY, P. The spatial and temporal signatures of word production components. **Cognition**, v. 92, n. 1-2, p. 101-144, 2004.

JOHNS, C. L.; TOOLEY, K. M.; TRAXLER, M. J. Discourse impairments following right hemisphere brain damage: A critical review. **Language and Linguistics Compass**, v. 2, n. 6, p. 1038-1062, 2008.

JUNG-BEEMAN, M. Bilateral brain processes for comprehending natural language. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 9, n. 11, p. 512-518, nov. 2005.

KAHLAOUI, K.; SCHERER, L. C.; JOANETTE, Y. The right hemisphere's contribution to the processing of semantic relationships between words. **Language and Linguistics Compass**, v. 2, n. 4, p. 550-568, 2008.

KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H.; JESSELL, T. H. A linguagem e as afasias. *In*: KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H.; JESSEL, T. M. **Princípios da neurociência**. 4. ed. Barueri: Manole, 2003. cap. 59, p. 1169-1187.

KIDD, D. C.; CASTANO, E. Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. **Science**, v. 342, n. 6156, p. 377-380, 18 out. 2013.

KOTZ, S. A.; SCHWARTZE, M. Cortical speech processing unplugged: A timely subcortico-cortical framework. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 14, n. 9, p. 392-399, 2010.

KRISTENSEN, C. H.; ALMEIDA, R. M. M. de; GOMES, W. B. Desenvolvimento histórico e fundamentos metodológicos da neuropsicologia cognitiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 2, p. 259-274, 2001.

- | As bases neurais da linguagem e o hemisfério direito na construção de sentidos

KURCZEK, J.; DUFF, M. C. Intact discourse cohesion and coherence following bilateral ventromedial prefrontal cortex. **Brain and Language**, v. 123, n. 3, p. 222-227, 2012.

MALLOY-DINIZ, L. F.; FUENTES, D.; CONSENZA, R. M. **Neuropsicologia do Envelhecimento**: uma abordagem multidimensional. Porto Alegre: Artmed, 2013.

MAR, R. A. The neuropsychology of narrative: story comprehension, story production and their interrelation. **Neuropsychologia**, v. 42, n. 10, p. 1414-1434, jan. 2004.

MARINI, A.; GALETTO, V.; ZAMPIERI, E.; VORANO, L.; ZETTIN, M.; CARLOMAGNO, S. Narrative language in traumatic brain injury. **Neuropsychologia**, v. 49, n. 10, p. 2904-2910, 2011.

MASON, R. A.; WILLIAMS, D. L.; KANA, R. K.; MINSHEW, N.; JUST, M. A. Theory of Mind disruption and recruitment of the right hemisphere during narrative comprehension in autism. **Neuropsychologia**, v. 46, n. 1, p. 269-280, 2008.

MASON, R. A.; JUST, M. A. Neuroimaging contributions to the understanding of discourse processes. *In*: TRAXLER, M.; GERNSBACHER, M. A. **Handbook of Psycholinguistics**. Academic Press, 2006. p. 765-799.

MORATO, E. M. Neurolinguística. *In*: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 167-200.

NARAIN, C.; SCOTT, S. K.; WISE, R. J. S.; ROSEN, S.; LEFF, A.; IVERSEN, S. D.; MATTHEWS, P. M. Defining a left-lateralized response specific to intelligible speech using fMRI. **Cerebral Cortex**, v. 13, n. 12, p. 1362-1368, 2003.

NEWMAN, S. D.; JUST, M. A.; MASON, R. Compreendendo o texto com o lado direito do cérebro – o que os estudos de neuroimagem funcional têm a dizer. *In*: RODRIGUES, C.; TOMITCH, L. M. B. (ed.). **Linguagem e cérebro humano**: contribuições multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OBLER, L. K.; RYKHLEVSKAIA, E.; SCHNYER, D.; CLARK-COTTON, M. R.; SPIRO, A. R.; HYUN, J.; KIM, D-S.; GORAL, M.; ALBERT, M. L. Bilateral brain regions associated with naming in older adults. **Brain and Language**, v. 113, n. 3, p. 113-123, 2010.

OBLER, L. K.; CAPLAN, D. *Neurolinguistics and Linguistic Aphasiology: An Introduction. Language*, 1990.

ORTIZ, K. Z. (org.). **Distúrbios neurológicos adquiridos: linguagem e cognição**. 2. ed. Barueri: Manole, 2010.

PAROLA, A.; GABBATORE, I.; BOSCO, F. M.; BARA, B. G.; COSSA, F. M.; GINDRI, P.; SACCO, K. Assessment of pragmatic impairment in right hemisphere damage. **Journal of Neurolinguistics**, v. 39, p. 10-25, 2016.

POEPPPEL, D.; EMMOREY, K.; HICKOK, G.; PYLKKANEN, L. Towards a New Neurobiology of Language. **Journal of Neuroscience**, v. 32, n. 41, p. 14125-14131, 2012.

PREMACK, D.; WOODRUFF, G. Does the chimpanzee have a theory of mind? **Behavioral and Brain Sciences**, v. 4, n. 1, p. 515-526, 1978.

PRICE, C. J. A review and synthesis of the first 20 years of PET and fMRI studies of heard speech, spoken language and reading. **NeuroImage**, v. 62, n. 2, p. 816-847, 2012.

QI, Z.; LEGAULT, J. Neural hemispheric organization in successful adult language learning: Is left always right? **Adult and Second Language Learning**, v. 72, p. 119, 2020.

REDOLAR-RIPOLL, D. **Neurociencia Cognitiva**. Madrid: Editorial Médica Panamericana, 2014.

ROSSELLI, M.; ARDILA, A.; BERNAL, B. Modelo de conectividad de la circunvolución angular en el lenguaje: metaanálisis de neuroimágenes funcionales. **Revista de Neurologia**, v. 60, p. 495-503, 2015.

SAXE, R. Theory of Mind (Neural Basis). *In: Encyclopedia of Consciousness*. [s.l.] Elsevier, 2009. p. 401-409.

SAXE, R. Why and how to study Theory of Mind with fMRI. **Brain Research**, v. 1079, n. 1, p. 57-65, 2006.

SAXE, R.; MORAN, J. M.; SCHOLZ, J.; GABRIELI, J. Overlapping and non-overlapping brain regions for theory of mind and self reflection in individual subjects. **Social cognitive and affective neuroscience**, v. 1, n. 3, p. 229-234, 2006.

- | As bases neurais da linguagem e o hemisfério direito na construção de sentidos

SCHERER, L. C. Como os hemisférios cerebrais processam o discurso: evidências de estudos comportamentais e de neuroimagem. *In*: CAMPOS, J. C.; PEREIRA, V. W. (ed.). **Linguagem e cognição: relações interdisciplinares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 77-102.

SCHMIDT, G. L.; SEGER, C. A. Neural correlates of metaphor processing: The roles of figurativeness, familiarity and difficulty. **Brain and Cognition**, v. 71, n. 3, p. 375-386, dez. 2009.

SHIBATA, M.; TOYOMURA, A.; ITOH, H.; ABE, J. Neural substrates of irony comprehension: A functional MRI study. **Brain Research**, v. 1308, p. 114-123, 2010.

SILAGI, M. L.; RADANOVIC, M.; CONFORTO, A. B.; MENDONÇA, L. I. Z.; MANSUR, L. L. Inference comprehension in text reading: Performance of individuals with right- versus left-hemisphere lesions and the influence of cognitive functions. **PLoS ONE**, v. 13, n. 5, p. e0197195, 2018.

ST GEORGE, M.; KUTAS, M.; MARTINEZ, A.; SERENO, M. I. Semantic integration in reading: engagement of the right hemisphere during discourse processing. **Brain**, v. 122, n. 7, p. 1317-1325, jul. 1999.

TOMITCH, L. M. B.; NEWMAN, D. S.; CARPENTER, P. A.; JUST, M. A. Main idea identification: a functional imaging study of a complex language comprehension process. *In*: TOMITCH, L. M. B.; RODRIGUES, C. (ed.). **Ensaio sobre a linguagem e o cérebro humano: contribuições multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 167-175.

TREMBLAY, P.; DICK, A. S. Broca and Wernicke are dead, or moving past the classic model of language neurobiology. **Brain and Language**, v. 162, p. 60-71, 2016.

VIGNEAU, M.; BEAUCOUSIN, V.; HERVÉ, P. Y.; JOBARD, G.; PETIT, L.; CRIVELLO, F.; MELLET, E.; ZAGO, L.; MAZOYER, B.; TZOURIO-MAZOYER, N. What is right-hemisphere contribution to phonological, lexico-semantic, and sentence processing? Insights from a meta-analysis. **NeuroImage**, v. 54, n. 1, p. 577-593, 2011.

VIRTUE, S.; HABERMAN, J.; CLANCY, Z.; PARRISH, T.; JUNG BEEMAN, M. Neural activity of inferences during story comprehension. **Brain Research**, v. 1084, n. 1, p. 104-114, 2006.

WERNICKE, C. Some new studies on aphasia. *In*: ELING, P. (ed.). **Reader in the history of aphasia: From Franz Gall to Norman Geschwind**. v. 4. Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1994. p. 69-98. (Trabalho original publicado em 1874) .

WIMMER, H.; PERNER, J. Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. **Cognition**, v. 13, n. 1, p. 103-128, 1983.

YANG, J. The role of the right hemisphere in metaphor comprehension: A meta-analysis of functional magnetic resonance imaging studies. **Human Brain Mapping**, v. 35, n. 1, p. 107-122, jan. 2014.

YOUNG, L.; CUSHMAN, F.; HAUSER, M.; SAXE, R. The neural basis of the interaction between theory of mind and moral judgment. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 104, n. 20, p. 8235-8240, 15 maio 2007.

ZIV, M.; SMADJA, M.-L.; ARAM, D. Preschool teachers' reference to theory of mind topics in three storybook contexts: Reading, reconstruction and telling. **Teaching and Teacher Education**, v. 45, p. 14-24, jan. 2015.

---

COMO CITAR ESTE ARTIGO: SOUSA, Lucilene Bender de; SCHNEIDER, Fernanda. As bases neurais da linguagem e o hemisfério direito na construção de sentidos. **Revista do GEL**, v. 17, n. 3, p. 304-328, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i3.2864>

Submetido em: 20/07/2020 | Aceito em: 02/09/2020.

---

# PALAVRAS LEXICAIS E PALAVRAS GRAMATICAIS NO INGLÊS DAS CAMISETAS: PROPOSTA DE ATIVIDADE DE ANÁLISE DOS ATOS DE FALA SEGUNDO A TEORIA DE AUSTIN

## *CONTENT AND FUNCTION WORDS IN THE ENGLISH OF T-SHIRTS: A PROPOSAL OF ANALYSIS ACTIVITY OF SPEECH ACTS ACCORDING TO AUSTIN'S THEORY*

Edina Maria Araújo de VASCONCELOS<sup>1</sup>

Maria Fabiola Vasconcelos LOPES<sup>2</sup>

**Resumo:** A linguagem está presente em todas as esferas da comunicação humana e tendo em vista que ela é a via pela qual as interações sociais ocorrem, nos deparamos com textos de diversos tipos propagando-se em diferentes suportes, por exemplo, as *frases de camisetas* (MOLINETTE; CARVALHO, 2014) e a *camiseta* em si como, respectivamente, gênero textual e suporte, considerando-se sobretudo, o aspecto sociocomunicativo e funcional (MARCUSCHI, 2010). Em face destas observações, este artigo apresenta uma proposta para exercitar a análise linguística, a ser realizada com alunos de ensino médio. Nosso objetivo é discutir as classes de palavras, diferenciando as lexicais (ou de conteúdo) das gramaticais (ou funcionais), bem como promover a reflexão sobre a interação entre forma, uso e significados no discurso, abordando a Teoria dos Atos de Fala de Austin (1990), visando contribuir, desta forma, para o letramento em língua inglesa. A metodologia consiste em coletar e analisar as frases. Concluímos que camisetas estampadas com dizeres em inglês têm um potencial linguístico que pode ser utilizado nas aulas de língua inglesa, pois elas apresentam qualidades discursivas que, muitas vezes, vão para além do aspecto verbal, e seus textos podem ser estudados, inclusive, em suas características multimodais de linguagem.

**Palavras-chave:** Atos de fala. Classe de palavras. Língua inglesa

**Abstract:** Language is present in all spheres of human communication and considering that it is how social interactions occur, we are faced with texts of different types spreading on different supports, such as t-shirt phrases (MOLINETTE; CARVALHO, 2014) and the t-shirt itself as, respectively, textual genre and support, considering above all, the socio-communicative and functional aspect (MARCUSCHI, 2010). In light of this, this article presents a proposal to exercise a linguistic analysis, one carried out with high school students. Our goal is to discuss word classes to differentiate them into lexical (or content) or functional (grammatical), as well as to promote a reflection on an interaction between form, use, and meanings in speech, addressing Austin's Theory of Speech Acts (1990), thus contributes to English literacy. The methodology consists of collecting and analyzing the sentences. We conclude that T-shirts printed with English sayings have a linguistic potential that can be used in English language classes, as they present discursive features that often go beyond the verbal facet, and their texts can be studied, including their multimodal language characteristics.

**Keywords:** Acts of speech; Class of words; English language.

1 Universidade Federal do Ceará (UFC), Ceará, Fortaleza, Brasil; [edina.araujo.vasconcelos@hotmail.com](mailto:edina.araujo.vasconcelos@hotmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-9247-1146>

2 Universidade Federal do Ceará (UFC), Ceará, Fortaleza, Brasil; [fbiolloes.ufc@gmail.com](mailto:fbiolloes.ufc@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-1689-549X>

- | Palavras lexicais e palavras gramaticais no inglês das camisetas: proposta de atividade de análise dos atos de fala segundo a teoria de Austin

## Introdução

A linguagem está presente em todas as esferas da comunicação humana; em um mundo no qual as interações sociais ocorrem via linguagem (verbal, não-verbal, verbo-visual, etc.), nos deparamos com textos de diversos tipos propagando-se em diferentes suportes. Neste sentido, destacamos as *frases de camisetas* (MOLINETTE; CARVALHO, 2014) e a *camiseta em si como*, respectivamente, gênero textual e suporte. A princípio, esta peça do vestuário foi, como qualquer outra roupa, criada por motivo de “pudor, proteção [ou] adorno” (STEFANI, 2005, p. 15), mas posteriormente, ampliou a sua função de vestir o corpo para se tornar um veículo de expressão de comunicação “por meio da grande quantidade de mensagens e composições verbo-visuais estampadas na superfície têxtil” (CALZA, 2009, p. 13). Desde a década de 1960, esta peça do vestuário se transformou em uma forma universal, unissex e democrática para proclamar ou enviar mensagens e compartilhar diferentes sentidos (CALZA, 2009; MAIA; GOMES, 2007).

Em face destas observações, este artigo apresenta uma proposta para exercitar a análise linguística, fruto de atividade pedagógica, a ser realizada com alunos de ensino médio. A atividade tem como objetivo discutir as classes de palavras, diferenciando as lexicais (ou de conteúdo) das gramaticais (ou funcionais)<sup>3</sup>, bem como promover a reflexão sobre a interação entre forma, uso e significados no discurso, abordando a Teoria dos Atos de Fala de Austin (1990), visando contribuir, desta forma, para o letramento em língua inglesa.

## Referencial teórico

Do ponto de vista do funcionalismo linguístico, que traz para o cerne da questão o interesse em estudar a relação entre estrutura gramatical e os diferentes contextos comunicativos em que elas ocorrem, a língua é um instrumento de interação social e o contexto em que ela é usada é o que motiva as diversas estruturas sintáticas.

A pragmática linguística também advoga a esse favor, quando propõe o “deslocamento considerável do ponto de vista do sistema para a atividade comunicativa” (MARCUSCHI, 2008, p. 37). Não se trata de excluir ou ignorar a forma, pois ela constitui o sistema linguístico e, sem ela, pode-se dizer que não há como definir parâmetros mínimos

---

3. A discussão acerca da categorização das palavras é ampla e não é possível tratá-la de forma eficiente neste trabalho; ressaltamos que a distinção que apresentamos aqui baseia-se em diferentes leituras, por exemplo, Nascimento e Carvalho (2012), Cavalcanti (2004), Azeredo (2013), Santana (2013) e Trask (2011), todos referenciados nesta obra.

para o ensino de língua, especialmente a estrangeira; no entanto, é de fundamental importância que se leve em conta os significados que as formas linguísticas obtêm quando considerados os seus usos em função da atividade comunicativa às quais elas se propõem realizar.

É no âmbito da discussão sobre *forma* que apresentamos uma breve definição entre palavra lexical e palavra gramatical, proposta por Cavalcanti (2004). O autor afirma que “existem dois tipos básicos de palavras: aquelas que se referem a objetos e a eventos do mundo real (ou de nossa imaginação) e outras que só existem para o funcionamento da língua” (CAVALCANTI, n.p.); as primeiras são as lexicais e as segundas, as gramaticais. Em se tratando de língua portuguesa, Cavalcanti (2004) afirma que o grupo de palavras lexicais compreende os nomes e verbos, ao passo que o de palavras gramaticais é composto de pronomes, artigos e conectivos (conjunções e preposições); ele admite as dez classes de palavras apresentadas pela gramática (Substantivo, Artigo, Adjetivo, Pronome, Numeral, Verbo, Advérbio, Preposição, Conjunção e Interjeição), mas afirma que há critérios semânticos e funcionais para estabelecer o seguinte quadro:

**Quadro 1.** Palavra lexical e palavra gramatical

	critério semântico	critério funcional
palavras lexicais (inventário aberto)	Nome (inclusive Numeral)	substantivo
		adjetivo
		advérbio
	Verbo	
palavras gramaticais (inventário fechado)	Pronome (inclusive Artigo) "nome gramatical"	substantivo
		adjetivo
		advérbio
	Conectivo	coordenativo
		subordinativo

**Fonte:** Cavalcanti (2004)

Seguindo a divisão em classes de palavras, Nascimento e Carvalho (2012, p. 1) afirmam que, em se tratando de língua inglesa, as palavras podem ser dispostas em duas classes:

- | Palavras lexicais e palavras gramaticais no inglês das camisetas: proposta de atividade de análise dos atos de fala segundo a teoria de Austin

*Content Words e Function Words.* As *Content Words*, que chamaremos [...] de palavras de conteúdo, são aquelas que possuem carga semântica, enquanto *Function Words*, [...] palavras funcionais, são aquelas que servem apenas para expressar a relação gramatical necessária entre as palavras com carga semântica.

Os autores também propõem um quadro apresentando as categorias divididas em palavras de conteúdo e palavras funcionais:

**Quadro 2.** Palavra de conteúdo e palavra funcional

Palavras de Conteúdo	Palavras Funcionais
Substantivos	Artigos
Verbos Principais	Verbos Auxiliares
Adjetivos	Pronomes Pessoais
Pronomes possessivos	Adjetivos Possessivos
Pronomes demonstrativos	Adjetivos Demonstrativos
Pronomes Interrogativos	Preposições
Partículas Negativas/ Contrações	Conjunções
Advérbios / Locuções Adverbiais	

**Fonte:** Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996 *apud* NASCIMENTO; CARVALHO, 2012, p. 2)

Diferentemente do quadro proposto por Cavalcanti (2004), a classificação apresentada por Nascimento e Carvalho (2012) se ajusta aos propósitos deste artigo, visto que esta dispõe sobre a língua inglesa. Para completar o arcabouço teórico proposto neste texto, passamos a falar da Teoria dos Atos de Fala, proposta pelo filósofo da linguagem britânico John Austin, que se insere no campo da pragmática, esta disciplina “jovem, farta, de fronteiras fluídas, [oriunda do] cruzamento das pesquisas em filosofia e em linguística” (ARMENGAUD, 2006, p. 9).

De acordo com Austin (1990), a linguagem é uma forma de realizar ações, e não meramente de descrição do mundo. Para o autor, a concepção de linguagem envolve os elementos do contexto, bem como as convenções de uso e as intenções dos falantes; seus postulados preconizam que “a linguagem deve ser tratada essencialmente como uma forma de ação, e não de representação da realidade”. Em outras palavras, ele defende que é por meio da linguagem que não apenas descrevemos o mundo, mas também atuamos linguisticamente nele, de forma a praticarmos ações, como ordenar, convidar, denunciar, etc.

Na teoria de Austin, concebida em um tempo em que muitos filósofos e gramáticos acreditavam que a linguagem servia apenas para descrever o estado de coisas, o autor lança mão de enunciados, de primeira pessoa do singular, do presente do indicativo da voz ativa, que não descrevem nada, e põe em discussão a “ilusão descritiva” acerca da linguagem (FIORIN, 2014, p. 170). Numa delimitação preliminar, ele categoriza os enunciados em *contatativos* e *performativos*, estabelecendo que os primeiros descrevem estados de coisas, como na frase “O céu é azul”; enquanto os segundos realizam ações, como na frase “Eu declaro aberta a seção”.

Austin também apresenta uma tipologia das condições de felicidade dos performativos, que são as situações necessárias para que um performativo seja bem-sucedido quando executado na linguagem; segundo ele, é necessário que o procedimento especificado e seu efeito sejam convencionados na comunidade, e sua execução ocorra de forma correta e completa; a última condição diz respeito à forma como o falante e seus interlocutores se conduzem no procedimento, ou seja, é necessária uma convergência de sentimentos e intenções por parte dos interlocutores e a conduta dos participantes deve ser conforme esses acordos (cf. AUSTIN, 1990). Tome-se, como exemplo, o caso de uma aposta, que ocorre apenas quando falante e ouvinte concordam nesse propósito. A não-observância das condições de felicidade incorrem naquilo que o autor denomina violações, que podem ser falhas ou abusos (cf. LEVINSON, 2007).

Com a evolução interna da teoria, já que é o próprio Austin que, ao tentar definir os atos de fala, acaba refutando uma a uma as suas definições, para finalmente concluir que tudo é ato de fala. O autor, então, apresenta o que chama de Teoria Geral dos Atos de Fala, e demonstra a pluridimensionalidade de atos praticados na linguagem, descrita brevemente a seguir:

- Ato Locucionário: é o próprio conteúdo linguístico usado para dizer algo (cf. WILSON, 2011), ou seja, trata-se da “totalidade da ação linguística” (OLIVEIRA, 2006, p. 158) em sua dimensão fonética, sintática e de referência;
- Ato Ilocucionário: se realiza na linguagem e, através da Força Ilocucionária, realiza as funções de pedir, informar, elogiar, entre outras; segundo Wilson (2011, p. 93), “corresponde ao ato efetuado ao se dizer algo”;
- Ato Perlocucionário: este ato pretende, por meio das expressões linguísticas, provocar efeitos nos sentimentos, pensamentos, e ações do outro (convencer, levar a uma decisão, etc.).

Na tentativa de classificar os atos ilocucionários, Austin procede com a seguinte categorização: (AUSTIN, 1962, *apud* ARMENGAUD, 2006, p. 103-104):

- | Palavras lexicais e palavras gramaticais no inglês das camisetas: proposta de atividade de análise dos atos de fala segundo a teoria de Austin

- Os *veridictivos*: eles consistem em pronunciar um julgamento (veredicto) fundado na evidência ou em boas razões, acerca de um valor ou de um fato. Exemplos: desculpar, considerar, calcular, descrever, analisar, estimar, classificar, avaliar, caracterizar.
- Os *exercitivos*: eles consistem em formular uma decisão em favor ou no sentido de uma sequência de ações. Exemplos: ordenar, comandar, defender, suplicar, recomendar, implorar, aconselhar. Assim como: nomear, declarar uma seção aberta, fechada, advertir, proclamar.
- Os *comissivos*: eles comprometem o leitor com determinadas sequências de ações. Exemplo: prometer, fazer voto (de), comprometer-se por contrato, garantir, jurar, adotar uma convenção, aderir a um partido.
- Os *expositivos*: eles são utilizados para expressar concepções, conduzir uma argumentação, esclarecer a utilização de palavras, assegurar as referências. Exemplos: afirmar, negar, responder, objetar, conceder, exemplificar, parafrasear, relacionar metas.
- Os *comportamentais*: trata-se de reações ao comportamento dos outros, aos acontecimentos que lhes dizem respeito; são expressões de atitudes acerca de seu comportamento ou de seu destino. Exemplos: desculpar-se, agradecer, felicitar, desejar boas-vindas, criticar, exprimir condolências, abençoar, amaldiçoar, fazer um brinde, beber à saúde. E ainda: protestar, provocar, desafiar.

## Metodologia

O *corpus* da atividade constitui-se de textos escritos em língua inglesa presentes nas camisetas, os quais podem ser coletados pelos próprios alunos, nos moldes do trabalho de Molinette e Carvalho (2014) e Calza (2009). A partir da escolha dos textos, pode-se proceder a análise, classificando as palavras dos enunciados, separando-as em classes gramaticais, e identificando-as enquanto palavra lexical e palavra funcional.

Esta etapa do processo põe em prática conhecimentos formais (sintaxe e morfologia), mas é necessário abarcar também o semântico e o pragmático, o que, numa análise baseada no funcionalismo linguístico, é de suma importância para a compreensão do texto. Ao aplicar esta atividade, pode-se sugerir a consulta a dicionários, para que os alunos pensem em quais contextos seriam ditas as frases estudadas, na tentativa de

esclarecer que a produção do sentido está relacionada ao seu uso efetivo, como apregoa Marcuschi (2008, p. 37): “o sentido se torna algo situado, negociado, produzido fruto de efeitos enunciativos e não algo prévio, imanente e apenas identificável como um conteúdo”.

### Análise e discussão

Através do vestuário, também percebemos a possibilidade de “diferentes **construções discursivas** que atualizam ou revelam dados e posições sobre o sujeito [...] impondo assim uma **prática** e um **exercício de linguagem**” (CALZA, p. 2, grifo nosso). Em busca destas construções discursivas, apresentamos no quadro 3 exemplares de textos coletados em camisetas, os quais analisamos a seguir:

**Quadro 3:** Textos coletados em camisetas



**Fonte:** Elaborado pela autora

A primeira atividade diz respeito ao reconhecimento das palavras de cada texto e à categorização das mesmas enquanto partes do discurso<sup>4</sup>. Segundo as definições apresentadas por Trask (2011, p. 218), trabalhamos com a definição de palavra morfossintática, que diz respeito a “qualquer uma das formas que um item lexical pode assumir para fins gramaticais”. Azeredo (2013, p. 43) também nos chama a atenção para um aspecto fundamental das palavras: “ a relação entre a forma que a apresentam e a utilidade e função que tem”.

4 Trask (2011, p. 218) afirma que “há pelo menos quatro maneiras de definir a palavra”; ele considera a ortográfica, a fonológica, o item lexical ou lexema e a morfossintática. O mesmo autor menciona também o fato de elas estarem agrupadas em pequenos números de classes, que já foram denominadas partes do discurso, classes de palavras, categorias lexicais.

- | Palavras lexicais e palavras gramaticais no inglês das camisetas: proposta de atividade de análise dos atos de fala segundo a teoria de Austin

Considerando o fato de serem as palavras lexicais portadoras de conteúdo nocional específico, observamos que os textos apresentam os seguintes exemplos:

**Quadro 4.** Palavras lexicais

VERBO	SUBSTANTIVO	ADJETIVO	ADVÉRBIO
be (is/are); have; let; shine	life; grandma; sun; level	good	even

**Fonte:** Elaborado pela autora

Quanto às palavras gramaticais, aquelas que não têm associação a fatos, fenômenos ou processos, e cujo sentido depende das combinações em que se encontram nas orações, podemos identificar:

**Quadro 2.** Palavras gramaticais

CONJUNÇÃO	ARTIGO		PRONOME			PREPOSIÇÃO
when	Definido	Indefinido	Pessoal	Possessivo Adjetivo	Possessivo	in; like*; at
	the	a	you	my	mine	

**Fonte:** Elaborado pela autora

Algumas observações são pertinentes nesta classificação, pois sabemos que incluir uma palavra em uma classe deve obedecer a critérios. É o caso de *\*like*, que está relacionada na categoria preposição e, em seu sentido prototípico, é um verbo. Isto ocorre porque, nesse exemplo específico, devemos considerar uma particularidade “a inclusão de uma palavra nesta ou naquela classe é melhor determinada por critérios gramaticais”, ou seja, critérios funcionais nos enunciados. No texto em questão (texto 1), a palavra *like* funciona como preposição; observe que ela ocorre no mesmo paradigma de *as mine* ou *in the same manner as mine*.

Em termos de sintaxe, o texto 1 corresponde a um período composto por subordinação e trata-se de uma declaração; ele afirma que a vida é boa quando se tem uma avó feita a do falante. Sob o ponto de vista pragmático, decorre a ideia compartilhada social e culturalmente de que avós em geral mantêm boas relações com seus netos, muitas vezes são afetuosas e carismáticas. O que o texto nos diz é que as avós são boas e isso torna a vida boa também.

Segundo a teoria de Austin, o ato ilocucionário realizado cumpre a função de elogiar, uma vez que, mesmo de forma indireta, o falante faz um julgamento acerca do fato de viver baseado em uma situação familiar. De fato, o proferimento elogia as avós; portanto, observamos no texto 1 um ato ilocucionário *veridictivo*.

O texto 2 constitui-se de um período simples, mas com *status* informacional bastante relevante: apresenta um verbo no modo imperativo. Sabemos que esse modo específico pode ser utilizado para expressar uma ordem ou instrução, sugestão ou oferecimento e até um desejo.

É o contexto pragmático que vai diferenciar o emprego de cada uma dessas funções discursivas, mas podemos dizer que o enunciado em questão realiza um ato ilocucionário *exercitivo*, uma vez que formula uma decisão para a qual se espera uma sequência de ações, no caso, de permitir que o sol adentre um ambiente, pois depreendemos da imagem, que apresenta uma persiana entreaberta, que deve ocorrer esse movimento.

Observamos também no texto 2 a deonticidade presente na estrutura verbal utilizado pelo falante. O verbo no imperativo pode expressar também uma imposição ou sugestão, e isto vai depender dos envolvidos no ato comunicativo e do conhecimento pragmático que o falante tem a respeito do ouvinte. As relações entre estes balizam o valor deôntico do enunciado.

Assim como o texto 2, o texto 3 também apresenta um período simples, mas contém um verbo negativo. Segundo Givón (2012, p. 126), a diferença entre as afirmativas e as suas correspondentes negativas não está somente no valor de verdade expresso por cada uma delas, mas ocorre de fato um “elemento adicional”, denominado *pressuposição discursiva*.

Para o autor, quando o falante faz a escolha por enunciar uma sentença negativa, ele supõe ainda mais sobre o conhecimento do seu ouvinte do que quando profere enunciados afirmativos. De acordo com essa observação, o operador da negação pode afetar diferentes conteúdos na sentença (um termo, o predicado, a proposição ou o próprio ato ilocucionário).

No texto analisado, o escopo da negação incide sobre a proposição inteira e é reforçado pelo uso da partícula *even*, denotando que é compartilhado entre falante e ouvinte a informação que este supostamente não se enquadra sequer em um nível de comparação com aquele.

No que diz respeito ao ato de fala, o texto 3 realiza um performativo *comportamental*, pois expressa uma reação ao comportamento de outrem, deixando clara a crítica e a provocação ao interlocutor.

- | Palavras lexicais e palavras gramaticais no inglês das camisetas: proposta de atividade de análise dos atos de fala segundo a teoria de Austin

## Considerações finais

No contexto de ensino-aprendizagem da linguagem, é um fato importante que as camisetas veiculam diferentes gêneros textuais, tais como, propaganda, poesia, letra de música e as chamadas citações ou frases de efeito, as quais podem ter sua autoria identificada ou não, e podem ser de incentivo, de protesto, entre outros. Tais textos podem ser usados na disciplina de língua inglesa, como propõem Molinete e Carvalho (2014).

A camiseta é, por assim dizer, um suporte textual diferenciado, dada a sua extrema popularidade (cf. CARSTENS, 2010, p. 196), pois são tidas “como peças fundamentais nos armários”; segundo a autora, elas podem ser até “consideradas pequenos *outdoors* que os indivíduos utilizam e que funcionam como ícones de suas posturas, ideais e conceitos”. A motivação para o que podemos chamar de “sucesso editorial das *T-shirts*” remonta à sua trajetória, que passou de roupa sem grande importância na década de 1930, usada por operários e, posteriormente, por militares, até chegar ao *glamour* do cinema na década de 1950; já na década seguinte, ela seria usada com motivações políticas e de protesto (especialmente pelo movimento *hippie*) e nos anos de 1970, utilizadas pelo movimento *punk*, com seus *slogans* cheios de ironia e provocação; as camisetas desembarcam na década de 1980 abraçadas pelas grandes grifes, que consolidam de vez a sua popularidade a partir de 1990 (CARSTENS, 2010).

Dada a sua popularidade e seu potencial para difundir textos, é comum nos depararmos com enunciados em inglês circulando em nossa sociedade através de camisetas, ainda que alguns de seus usuários pareçam sequer atentar ou compreender o que realmente está escrito nelas. Com base no que foi exposto até aqui, nossa hipótese é que as camisetas estampadas com dizeres em inglês têm um potencial linguístico que pode ser utilizado nas aulas de língua inglesa, pois elas apresentam qualidades discursivas que, muitas vezes, vão para além do aspecto verbal, e seus textos podem ser estudados inclusive, em suas características multimodais de linguagem. Ademais, seguimos a premissa de Calza (2009, p. 140, grifos do autor) o qual afirma que camisetas “*comunicam* interpelando, incitando ou provocando os *sujeitos-leitores* – tanto por meio das frases feitas e objetivas, das perguntas e interlocuções propostas, através das imagens e cores, dos grafismos e símbolos estampados [...]”, problematizando questões atreladas a seus “aspectos linguístico-discursivos” (MAIA; GOMES, 2007), tão propícios ao ensino de língua em geral.

Estudar a linguagem do ponto de vista dos atos que realizamos nos oferece a oportunidade de refletir sobre o processo de reinventar significados e explorar o conteúdo

linguístico para além da forma, pontuando inclusive que a linguagem é forma de agir no mundo, e não somente de descrevê-lo. Segundo Martinez (2009, p. 9-10), o aprendiz de uma língua estrangeira deve se apropriar, no decorrer do seu processo de aprendizagem, de elementos novos, dentre os quais devem estar os saberes linguísticos (léxico, elementos e as regras de funcionamento da língua) e as competências comunicativas, ou seja, “as habilidades, meios para agir sobre o real (maneiras de ordenar, de aprovar, de se apresentar, de informar)”.

## REFERÊNCIAS

AZEREDO, J. C. de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2013.

ARMENGAUD, F. Tradução Marcos Marcionilo. **A pragmática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras em ação**. Tradução Danilo Marcondes de Sousa Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

CALZA, M. U. **A camiseta e a rua: processos interacionais entre sujeitos pelo vestir**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2VWSN76>. Acesso em: 06 out. 2020.

CARSTENS, L. R. Camisetas: *outdoors* ambulantes. **Estudos em Comunicação**, v. 2, n. 7, p. 195-211, maio 2010. Disponível em: <http://www.ec.ubi.pt/ec/07/vol2/carstens.pdf>. Acesso em: 06 out. 2020.

CAVALCANTI, C. B. O. Moderna perspectiva das classes de palavras. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 8., 2004, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno03-15.html>. Acesso em: 15 out. 2020.

FIORIN, J. L. A linguagem em uso. *In*: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2014.

- | Palavras lexicais e palavras gramaticais no inglês das camisetas: proposta de atividade de análise dos atos de fala segundo a teoria de Austin

GIVÓN, T. **A compreensão da gramática**. Tradução Maria Aparecida Furtado da Cunha, Mario Eduardo Martelotta e Filipe Albani. São Paulo: Cortez Editora, 2012. Cap. 3, p. 125-190.

LEVINSON, S. C. **Pragmática**. Tradução Luís Carlos Borges e Aníbal Mari. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Cap. 5, p. 287-360.

MAIA, D. G.; GOMES, M. C. A. De peça de roupa para gênero discursivo: uma descrição do gênero camisa de formatura do ensino médio. **Revista de Ciências Humanas**, Minas Gerais, v. 7, n. 1, p. 85-98, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3553>. Acesso em: 06 out 2020.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. Cap. 1, p. 19-38.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MOLINETTE, A. M. B.; CARVALHO, R. C. M. What wave takes us? Repensando as construções discursivas em língua estrangeira no mundo em que vivemos. In: PARANÁ, Seduc: **os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. 2014.

NASCIMENTO, K. R. S. do; CARVALHO, W. J. de A. Palavras funcionais do inglês: características formânticas e de duração na produção de estudantes brasileiros de ILE. In: JORNADA NACIONAL DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO NORDESTE, 24., 2012, Rio Grande do Norte. **Anais eletrônicos...** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/335WGe4>. Acesso em: 15 out. 2020.

OLIVEIRA, M. A. de. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996. Parte II, cap. 2.

SANTANA, B. P. Morfologia e léxico atacam as palavras. **Estudos linguísticos e literários**, Revista dos programas de pós-graduação em língua e cultura e literatura e cultura da UFBA, Salvador, n. 48, p. 130-148, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/view/14539>. Acesso em: 15 out. 2020.

STEFANI, P. da S. **Moda e comunicação: a indumentária como forma de expressão**. 2005. Monografia (Graduação em Comunicação Social) – Faculdade de Comunicação Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2005. Disponível em: <https://www.ufjf.br/facom/files/2013/04/PSilva.pdf>. Acesso em: 06 out. 2020.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2011.

WILSON, V. Motivações pragmáticas. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2011. Cap. 6, p. 87-110.

---

COMO CITAR ESTE ARTIGO: VASCONCELOS, Edina Maria Araújo de; LOPES, Maria Fabiola Vasconcelos. Palavras lexicais e palavras gramaticais no inglês das camisetas: proposta de atividade de análise dos atos de fala segundo a teoria de Austin. **Revista do GEL**, v. 17, n. 3, p. 329-341, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i3.2706>

Submetido em: 30/09/2019 | Aceito em: 17/10/2020.

---

OLIVEIRA, Márcia Santos Duarte de; ARAUJO, Gabriel Antunes de.  
**O Português na África Atlântica:**  
Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau  
e São Tomé e Príncipe. São Paulo:  
Humanitas, 2018. 381p.

Ednalvo Apóstolo CAMPOS<sup>1</sup>

O livro *O Português na África Atlântica: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe* é composto por uma coletânea de estudos sobre as variedades do português faladas nos países lusófonos, com exceção de Moçambique, em cotejo com as línguas locais. Teve sua primeira edição publicada em 2018 pela Editora Humanitas/USP, em parceria com a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Essa edição foi publicada pela mesma editora, em 2019, no formato *on-line* e está disponível no endereço eletrônico <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/421>. No ano de 2019, foi publicada a segunda edição pela editora portuguesa Chiado, com patrocínio do Instituto Superior Politécnico do Libolo (ISPTLO), nos formatos impresso e *on-line*. Essa edição traz nova apresentação e destaca o patrocínio da instituição angolana, com fins de divulgação em áreas educacionais de Angola. O leitor interessado pode adquirir o *e-book* no endereço <https://www.chiadobooks.com/livraria/o-portugues-na-africa-atlantica>.

Os nove ensaios que compõem o livro encontram-se divididos em quatro subseções: Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe, além do posfácio. Essas seções são apresentadas por pesquisadores de sete universidades. O caráter acadêmico torna a obra interessante para estudantes, professores e linguistas de modo geral, leitores que se depararão com uma obra riquíssima na apresentação de tópicos linguísticos, discutidos na esteira das teorias do contato linguístico e compreendidos, muitas vezes, sob a noção de *continuum* de efeitos sobre as variantes oriundas do contato entre as variedades de português e as línguas do tronco linguístico nigero-congolês.

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará, Brasil; [ednalvo.campos@uepa.br](mailto:ednalvo.campos@uepa.br);  
<https://orcid.org/0000-0003-4513-7193>

- | O Português na África Atlântica: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.

Ao ler os ensaios que integram *O português na África Atlântica*, é possível reavivar a metáfora do “túnel do tempo” utilizada nos idos das décadas de 1980/90 por Fernando Tarallo (1990) na obra *Tempos Linguísticos*, ao discutir as origens do português brasileiro. Na obra de Tarallo, o emprego da metáfora se explicava em razão do acesso à história e à estrutura da língua portuguesa, para a qual seria necessário um método de estudo que refletisse a estrutura da língua como sistema vivo e dinâmico capaz de desfazer a separação rigorosa entre diacronia e sincronia. Nesse sentido, o autor lançava um desafio: “picaretas em punhos: vamos cavar!”, vislumbrando-se a necessidade de muitos estudos para entender as complexas imbricações de contato linguístico pelas quais passou o português brasileiro.

Os autores da coletânea debruçaram-se sobre as variedades do português faladas na África Atlântica “empunhando suas picaretas” e deram continuidade às escavações do túnel, já bastante percorrido – mas ainda pouco conhecido no que tange às relações de contato em solo brasileiro entre a gramática do português e as das línguas ameríndias e africanas – com as picaretas, agora, escavando “solo africano”.

Portanto, perpassam pela obra as questões referentes ao papel ou à participação das línguas do tronco nigero-congolês nas variedades de português faladas em solo africano, tomando como ponto de partida a tradição de mais de 50 anos de estudos linguísticos sobre o português falado no Brasil. Embora as relações de contato linguístico não sejam as mesmas, elas podem, de algum modo, lançar luzes para as questões africanas que começam agora a ser estudadas. A temática é fascinante, pois mergulha na gênese de variedades consideradas parcialmente reestruturadas como português brasileiro (HOLM, 2004) e as variedades africanas emergentes do português em processo de consolidação.

Antes de iniciar a apresentação dos ensaios, ainda é necessário falar da expressão “África Atlântica”, presente no título do livro, já que tanto identifica a região de origem das línguas faladas na costa oeste do continente africano, quanto a rota do comércio ilegal de indivíduos escravizados no novo mundo, relacionada às situações de contato linguístico que se estabeleceu entre a língua portuguesa em todos os seus múltiplos processos. No solo africano, a língua portuguesa esteve diretamente em contato com línguas pertencentes ao tronco nigero-congolês, algumas do subgrupo banto, como o quimbundo, quissicongo, etc., outras das famílias linguísticas atlântica e mandê, como wolof, fula, mandinka, bamabarã, etc. Essas últimas serviram de substrato para a formação dos crioulos da Alta Guiné (caboverdiano, kriyol ou guinense) no arquipélago de Cabo Verde e em Guiné-Bissau e, segundo alguns autores, também para a formação do papiamento na região do Caribe. As línguas das famílias edóide e banto foram substrato das línguas crioulas de São Tomé e Príncipe.

O ensaio inicial, “Variedades de português angolano e línguas bantas em contato”, de Paulo Jefferson P. Araújo, Margarida M. T. Petter e José A. José, alerta sobre o perigo das conclusões precipitadas na empreitada das “escavações”, e traz um leque de abordagens teóricas sobre o contato entre línguas às quais se pode lançar mão – com devida atenção e rigor nas análises –, tais como, os modelos substratista (HOLM, 2004, entre outros), evolucionário (MUFWENE, 2004) e psicolinguístico (VAN COETSEM, 2000; MYERS-SCOTTON, 2002) e mostram que os modelos mais recorrentemente utilizados nas “escavações” sobre as relações de contato do português com línguas africanas têm sido as abordagens substratistas.

Os autores, no entanto, alegam que muitas análises carecem de um melhor conhecimento das línguas de substrato na fundamentação empírica da natureza do contato entre o português e essas línguas, conhecimento que nem sempre se tem ou é possível ter por falta de informações sobre o contato, por exemplo, em relação às variedades vernaculares do português na África atlântica e os contatos linguísticos que as moldaram ao longo do tempo. Para eles, a escassez de estudos descritivos das línguas de substrato, como as bantas, torna-se um entrave para o real entendimento dos fenômenos de contato estabelecidos entre elas e as variedades de português.

Como exemplo concreto, os autores lembram que o cotejo entre as variedades de português e línguas bantas costuma, normalmente, privilegiar, nas análises, aspectos gramaticais como: a concordância nominal, de número e gênero, a concordância verbal, a colocação pronominal, a negação etc. e citam decalques semânticos tomados como causa direta do contato (como o que ocorre com o verbo *nascer* – Quando te nasceram? – português do Libolo, p. 29) em que a estrutura argumental do quimbundo costuma ser apontada como a causa do paralelismo. No entanto, os autores observam que nem sempre o “paralelismo pode ser atestado” (p. 30) e dão como exemplo o caso da semelhança entre as estratégias prototípicas de posse nas línguas bantas e a estratégia no português para expressar “posse predicativa” por meio da expressão comitativa “estar com” (*estou com a chave do carro*, em vez de *tenho a chave do carro*, p. 30) que levaram Raimundo (1933) a sugerir que o uso de “estar com” em português brasileiro devia-se ao contato com as línguas bantas, acarretando situações problemáticas já que os traços descritos podem estar relacionados a outros fatores. Como contra-argumento, citam o estudo de Heine (1997) que aponta que os domínios conceituais de possessivos e existenciais em diversas línguas seguem um percurso de gramaticalização bastante parecido. Reforçam, assim, que um embasamento empírico e teórico para as correlações de fenômenos morfossintáticos de cunho substratista devem ser feitos com bastante rigor para não incorrer no erro de falsos paralelismos.

- | O Português na África Atlântica: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.

O segundo ensaio “Aspectos histórico-culturais e sociolinguísticos do Libolo: aproximações com o Brasil”, de Carlos F. G. Figueiredo, apresenta uma importante resenha histórica com contextualização de diversos fatos e informações acerca do município do Libolo, na Província angolana do Kwanza Sul. São apresentadas noções sobre a constituição sociopolítica do sistema tradicional dos sobados. Além do cenário sociopolítico, o ensaio discute especificidades linguísticas referentes ao léxico e a traços da gramática da variedade de português falada no Libolo e considera que essa variedade, se por um lado, apresenta variações relativamente ao português europeu – língua-alvo no Libolo colonial – por outro, apresenta similaridades tanto com outras variedades de português faladas na África Atlântica, quanto com variedades vernaculares brasileiras. Como exemplo, explora características gerais do sistema pronominal clítico como a próclise e, principalmente, os fenômenos da terceira pessoa clítica, em especial, a recategorização de “lhe” e o emprego da forma tônica para expressar as funções acusativa e dativa, similares ao que acontece nas variedades brasileiras de português vernaculares (PVB) e, de modo menos categórico, no PB falado.

A partir de documentos históricos, defende que a ligação histórico-linguística entre Angola e Brasil remonta ao período do tráfico humano, no século XV, na área Kambambe/Kissama/Libolo, argumentando que tanto os traços linguísticos quanto os socioculturais dessa região tenham “viajado para as terras de Vera Cruz” e Caribe, marcando presença tanto na fala quanto nos hábitos e nas tradições culturais brasileiras.

O terceiro ensaio, “Estudos sobre o português falado em Cabo Verde: o estado da arte”, de Francisco João Lopes e Márcia S. D. de Oliveira, traz as questões referentes à origem de um dos crioulos da Alta Guiné – o caboverdiano (CCV) –, bem como as questões sociais, políticas e ideológicas que decorrem do *status* e da “aceitação” dessa língua em solo caboverdiano<sup>2</sup>. Para além disso, menciona questões ligadas à situação sociolinguística de Cabo Verde: se se trata de uma questão de diglossia ou de bilinguismo. Tais abordagens não são simples e dividem os estudiosos do tema em grupos distintos. Os autores concebem a sociedade caboverdiana como uma comunidade de fala com diversos níveis de bilinguismo e apontam que “Cabo Verde é, por questões de ordem sociopolítica e não linguística, uma nação diglósica” (p. 109) e consideram que os caboverdianos são falantes bilíngues pois têm o CCV como sua língua materna e falam, com diferentes graus de proficiência, o português de Cabo Verde (PCV).

---

<sup>2</sup> A grafia do adjetivo *caboverdiano* oscila na obra nas formas *caboverdiano*, *caboverdeano* e *cabo-verdiano*, este último ocorre nas transcrições de autores não brasileiros. Não há, no entanto, nos textos, nenhuma nota sobre a convenção acerca do uso do termo. Talvez pelo fato de o texto tratar de uma resenha de vários autores, o termo “caboverdiano” apresenta distintas grafias no ensaio. Optou-se pelo emprego de *caboverdiano*.

De modo geral, compreender a situação sociopolítica do português caboverdiano como uma situação de diglossia ou de bilinguismo pressupõe uma questão fundamental e nem sempre bem desenvolvida, pois, para grande parcela da população, o PCV é aprendido em contexto de educação formal escolar, como L2, saindo do contexto de bilinguismo.

O quarto ensaio, “Aquisição do português como L2 em Cabo Verde: alguns aspectos morfosintáticos do contato”, de Nélia Alexandre, dialoga com o ensaio anterior no tocante à temática dos aspectos da diglossia e do bilinguismo em Cabo Verde e aponta a situação convergente para a diglossia em vez de bilinguismo. Assim, a referência ao *status* bilíngue do arquipélago estaria mais adequadamente relacionada a questões ligadas ao campo das políticas linguísticas; já do ponto de vista puramente linguístico, em que o português é aprendido via *input* primário por meio de aquisição gramatical tardia, quando as crianças já adquiriram a gramática de sua L1, não se trataria mais de contexto de bilinguismo.

No quinto ensaio, “Caboverdiano e Português: cotejando estruturas focalizadas”, de Nélia Alexandre e Márcia S. D. de Oliveira, as autoras abordam as estratégias para a focalização de constituinte nominal e propõem que há uma tendência de convergência de estratégias de focalização entre o caboverdiano CV<sup>3</sup> e as variedades de português vernacular brasileira (PVB) e o português caboverdiano (PCV). O estudo aborda um conjunto de dados cuja estratégia de focalização se dá de maneira não canônica, sem a presença da cópula, necessária nas estratégias de clivagem/pseudoclivagem, como em “*Que que* o João comprou?” – fenômeno largamente atestado em variedades do português brasileiro para o qual Kato e Ribeiro (2009) propõem ser o resultado de um processo de gramaticalização que apaga a cópula invariável “é” –, tornando a estrutura clivada sem cópula, mas, ainda assim, uma estrutura bioracional.

O ensaio contra-argumenta o tratamento dado na literatura a essas construções a partir do que Oliveira (2014), entre outras publicações, defende para essas sentenças, consideradas pela autora um tipo “especial” de focalização que se dá, não por apagamento da cópula, mas por reorganização da estratégia de focalização por meio de uma estrutura mono-oracional em que não se atesta cópula (logo, não há apagamento de cópula). O estudo resulta de cotejo entre o caboverdiano e as variedades de português brasileira e caboverdiana, aproximando-as no que diz respeito à estratégia de focalização de *ki/que* sem cópula. Tal aproximação, defendem as autoras, evidencia uma tendência

---

3 As siglas não estão padronizadas em todos os ensaios. Ora o *crioulo caboverdiano* ou apenas *caboverdiano* tem como sigla o CCV, ora, apenas CV.

- | O Português na África Atlântica: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.

convergente nas estratégias de focalização entre o crioulo caboverdiano e as variedades de português brasileira e caboverdiana cuja estratégia, provavelmente, ocorre por razões de substrato em que falantes de línguas do tronco nigero-congolês, como o *wolof*, utilizam como estratégia de focalização o deslocamento do elemento focalizado para a periferia esquerda da sentença.

Os ensaios seis e sete voltam-se à descrição da variedade do português falada em Guiné-Bissau (PGB) e trazem aspectos inéditos sobre essa variedade. Os capítulos tecem significativas informações sobre o contexto sociopolítico e sociolinguístico daquele país.

Assim, o ensaio seis, dedicado ao português da Guiné-Bissau, “Contribuições para o estudo da prosódia do português de Guiné Bissau: a entonação do contorno neutro”, de Vinícius G. dos Santos e Flaviane Romani F. Svartman, descreve e analisa o padrão entoacional de sentenças declarativas neutras no português de Guiné-Bissau (PGB). O estudo traz seções com informações sobre os aspectos sócio-históricos da Guiné-Bissau bem como a situação sociolinguística das muitas línguas faladas ali, sobretudo a língua veicular de unidade nacional, o crioulo guineense – Kriyol – assim como o *status* do português falado na GB, cujo censo de 1991 aponta que somente 9 por cento da população se declarou falante do idioma, sendo a primeira língua de apenas 1 por cento de falantes no país. As comparações dos contornos entoacionais do português de Guiné-Bissau com padrões já descritos para o português brasileiro (PB) e europeu (PE) revelam características entoacionais gerais nessas variedades de português. Além disso, os autores atestam a existência de uma frequente atribuição de acentos tonais a cada palavra fonológica que compõe a sentença no PGB, características que aproximam a altura e a densidade tonal do contorno entoacional com os padrões do PB.

Por fim, os autores argumentam, quanto à associação de acentos frasais às fronteiras de sintagmas fonológicos no PGB, que, embora esse evento tonal seja encontrado no PB e no português do Alentejo (variedade PE), no PGB as propriedades fonológicas são distintas. Atestou-se, ainda, eventos tonais adicionais associados a sílabas pretônicas de palavras fonológicas longas semelhantes aos tons adicionais encontrados em palavras fonológicas do PB.

No segundo ensaio sobre o português de Guiné-Bissau – ensaio sétimo do livro –, “Estudo inicial das perguntas-Q no português de Guiné-Bissau”, de Eduardo F. dos Santos e Raquel A. da Silva, os autores chamam a atenção para a possível existência de um *continuum* linguístico em Guiné-Bissau, dadas as características do contato linguístico entre as diferentes línguas faladas no país como o guineense e o português. O ensaio centra-se no domínio das perguntas-Q diretas, definidas na literatura como

construções que apresentam palavras do paradigma morfológico dos pronomes-Q – *construções-Q*. A descrição do *corpus* segue a classificação de quatro tipos de construções: (i) interrogativas-Q com pronome-Q *in situ*; (ii) interrogativas-Q com pronome-Q deslocado, (iii) interrogativas-Q clivadas e (iv) interrogativas-Q com pronome-Q acompanhado de um “que” e sem cópula ou, como também denominam, perguntas-QU fronteadas e seguidas de partícula. Os dados revelam preferência pelo pronome-Q deslocado e baixa ocorrência de sentença com pronome-Q *in situ*; ocorrências, ainda que baixas, do pronome-Q em estruturas clivadas e, finalmente, ocorrências com pronome-Q seguidas de partícula. Sobre esse último tipo, os autores comparam seu estudo ao de Oliveira e Alexandre, nesse mesmo livro, sobre o português caboverdiano em que se atestam construções do mesmo tipo.

Por fim, os autores apontam que a ocorrência de perguntas-Q fronteadas e seguidas de partícula na variedade de português de Guiné-Bissau não apenas confirma o contraste já apontado entre o português brasileiro e o europeu, mas aproxima a variedade guineense das variedades brasileira e caboverdiana de português, ao mesmo tempo que as afastam do português europeu que não atesta esse tipo de construção, corroborando, mais uma vez, as hipóteses de reestruturação linguística, a partir do contato ocorrido entre essas variedades de português e línguas do tronco nigero-congolês.

Os ensaios oito e nove voltam-se para as variedades de português faladas na República Democrática de São Tomé e Príncipe: o português vernacular de São Tomé e Príncipe (PVST) e a variedade de português falada pela comunidade dos Tongas ou “português dos Tongas”.

O primeiro deles, o ensaio oito, “Ditongos no português vernacular de São Tomé e Príncipe”, de Alfredo Christofolletti e Gabriel A. de Araújo, apresenta o quadro vocálico seguido de uma análise sociolinguística dos ditongos orais decrescentes do PVST. Essa variedade, na posição tônica, apresenta um quadro de sete vogais, mas fora dessa posição, esse número é reduzido. A análise sociolinguística feita avalia os fatores linguísticos e não linguísticos que podem estar atuando no condicionamento de processos de variação e monotongação; alguns deles semelhantes ao que acontece nas variedades de português brasileira e portuguesa, outros, devidos, segundo os autores, a razões do contato com as línguas crioulas – santomense, angolar e lung’ie – faladas nas ilhas que compõem o arquipélago de São Tomé e Príncipe.

O segundo ensaio “O português dos Tongas de São Tomé”, de Alan N. Baxter, apresenta um *review* de outros trabalhos do autor e em parceria com Norma Lopes. Descreve a variedade de português falada pelos Tongas ou “português do tongas” (PT).

- | O Português na África Atlântica: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.

A história dessa variedade, conforme descreve o autor, tem início após a libertação dos escravos em 1876, quando se começa a contratação de trabalhadores de Angola, Moçambique, Cabo Verde, além de outras colônias francesas e inglesas, com o predomínio de angolanos. Os tongas foram serviçais das antigas comunidades agrícolas coloniais e ali permaneceram mesmo após a independência de São Tomé e Príncipe. O ensaio mostra que os tongas manifestaram diferentes graus de manutenção de suas línguas ancestrais, entre as quais o quimbundo e o umbundo, além de falarem a sua própria variedade de português, formando um retrato do que pode ter ocorrido no Brasil em tempos remotos.

Assim, o texto contribui para o debate das origens do português brasileiro, uma vez que apresenta aspectos centrais do contexto sociolinguístico em que o PT se desenvolveu em situação de contato que possibilitou a reestruturação gramatical dessa variedade, tratando-se de um produto clássico, nas palavras do autor, de um processo de transmissão linguística irregular (LUCCHESI; BAXTER; RIBEIRO, 2009) no qual a gramática da L2 contribui substancialmente para a gramática da L1 emergente.

Fechando o volume, a linguista e professora da UNICAMP, Charlotte Galves, apresenta o posfácio do livro “Contato, filiação e gênio das línguas” em um belo ensaio que descortina o fio que conduz toda a obra, trazendo ainda questões teóricas caras ao contato entre línguas já amplamente mencionadas na rica literatura sobre o tema e proposto sob novos olhares, fazendo uma reflexão interessante sobre o “gênio estrutural das línguas” na esteira de Sapir (1921), ao apontar para alguns caminhos a serem trilhados na perspectiva das relações de contato estabelecidas entre o português e as línguas africanas.

Dessa maneira, o espírito engajado de Tarallo “picaretas em punhos: vamos cavar!”, utilizado como mote, faz-nos refletir sobre o laboratório fantástico de dados, ideias e princípios e pressupostos do contato linguístico, muitos deles apontados e discutidos em *O Português na África Atlântica: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe*, muitos outros com respostas a serem ainda dadas. Os entrelaçamentos teórico-metodológicos que unem todos os ensaios presentes na obra certamente trarão algumas respostas ao quebra-cabeças da reestruturação gramatical promovida pelo contato linguístico e, talvez, no futuro, tenhamos novas respostas a partir dessas escavações.

## Referências

ARAÚJO, P. J. P.; PETTER, M. T.; JOSÉ, A. J. Variedade de português angolano e línguas bantas em contato. In: OLIVEIRA, M. S. D.; ARAÚJO, G. A. **O português na África Atlântica: Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe**. 2. ed. Lisboa: Chiado Editora, 2019. p. 17-45.

HEINE, B. **Possession. Cognitive Sources, Forces, and Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press. 1997.

HOLM, J. **Languages in contact: the partial restructuring of vernaculars**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

INVERNO, L. C. C. **Angola's transition to vernacular portuguese**. 2005. Dissertação. (Mestrado em Linguística) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2005.

KATO, M.; RIBEIRO, I. Cleft sentences from Old Portuguese to Modern Portuguese. *In*: DUFTER, A.; JACOB, D. (ed.). **Focus and background in Romance languages**. Philadelphia: John Benjamins. 2009. p. 123-154.

LOPES, A. V. C. de M. **As línguas de Cabo Verde: uma radiografia sociolinguística**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. **O português afro-brasileiro**. Salvador, Bahia: EDUFBA, 2009.

MUFWENE, S. The Ecology of Lanighlighter' in Atlantic restructured languages: a non cleft construction. **PAPIA**, Cambridge: Cambridge University Press, v. 24, n. 2, p. 429-449, 2004. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/papia>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MYERS-SCOTTON, C. **Language Contact: bilingual encounters and grammatical outcomes**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

OLIVEIRA, M. S. D. DPs/WHs followed by 'highlighter' in Atlantic restructured languages: a non cleft construction. **PAPIA**, Cambridge: Cambridge University Press, v. 24, n. 2, p. 429-449, 2014. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/papia>. Acesso em: 10 jan. 2020.

RAIMUNDO, J. **O elemento afro-negro na língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Renascença Editora, 1933.

SAPIR, E. **Language**. New York: Harcourt Brace, 1921.

VAN COETSEM, F. **A General and Unified Theory of the Transmission Process in LanguageContact**. Heidelberg: Universitätsverlag, C. Winter, 2000.

- | O Português na África Atlântica: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.

---

COMO CITAR ESTA RESENHA: OLIVEIRA, Márcia Santos Duarte de; ARAUJO, Gabriel Antunes de. **O Português na África Atlântica: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe**. São Paulo: Humanitas, 2018. 381p. Resenha feita por Ednalvo Apóstolo Campos. **Revista do GEL**, v. 17, n. 3, p. 342-351, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i3.2874>

Submetido em: 01/09/2020 | Aceito em: 01/10/2020.

---

# BAPTISTA, Jorge; MAMEDE, Nuno. **Dicionário Gramatical de Verbos do Português.** Faro: Universidade do Algarve Editora, 2020. 1117 p.

Oto Araújo VALE<sup>1</sup>

Há uma tradição consistente da lexicografia em língua portuguesa que diz respeito à descrição da construção verbal. Francisco Fernandes publicou seu *Dicionário de Verbos e Regimes* em 1940, com abonações precisas e com uma visão original da regência. Essa obra, que se tornou uma referência incontestável, chegou a ter, pelo menos, 45 edições.

Um outro marco foi a publicação em 1990 do *Dicionário Gramatical de Verbos do Português Contemporâneo do Brasil*, trabalho realizado por linguistas da UNESP (campus de Araraquara) sob a coordenação do Prof. Francisco da Silva Borba. Aquele dicionário introduziu a noção de valência verbal na lexicografia brasileira e tinha critérios mais rigorosos no que se refere à seleção dos verbos. Isso se devia à introdução da linguística de *corpus* como norte para os estudos lexicográficos, tendo o dicionário registrado apenas os verbos realmente utilizados no Português do Brasil. Naquele momento, acontecia a revolução da informática pessoal, que permitia aos pesquisadores terem acesso a computadores, o que possibilitou a construção de um dicionário que tinha por base apenas e tão somente os verbos que haviam ocorrido no *corpus* utilizado, que era representativo da produção escrita dos últimos 50 anos no Brasil.

Houve outras iniciativas lexicográficas que contribuíram para o estudo dos verbos, sob perspectivas distintas, entre as quais cabe destacar o *Dicionário Sintático de Verbos Portugueses*, de 1994 coordenado pelo Prof. Winfried Busse, da Universidade de Berlin, ou ainda o *Catálogo de Verbos do Português Brasileiro*, da equipe dirigida pela Prof<sup>a</sup> Márcia Cançado, da Universidade Federal de Minas Gerais, cuja primeira edição foi publicada em 2013.

Nesse sentido, o *Dicionário Gramatical de Verbos do Português*, de autoria dos professores Jorge Baptista, da Universidade do Algarve, e Nuno Mamede, do Instituto Superior Técnico da Universidade de Lisboa, ao mesmo tempo que dá continuidade a essa tradição, apresenta uma ruptura estabelecendo um novo padrão para esse tipo de dicionário, pelas próprias características do trabalho.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; [otovale@ufscar.br](mailto:otovale@ufscar.br);  
<https://orcid.org/0000-0002-0091-8079>

De fato, temos aqui um dicionário cuja lista de verbos foi estabelecida a partir da frequência em *corpus* do português europeu. Foram selecionados os 4.000 verbos mais frequentes a partir de um *corpus* consolidado, o **CETEMPúblico** de Rocha e Santos (2000), e foram estudadas as colocações de cada um desses verbos, perfazendo um total de 5.500 construções verbais diferentes.

Os verbos se distribuem em 70 classes formais – estabelecidas anteriormente em Baptista (2012), inspiradas na metodologia do Léxico-Gramática de Gross (1975), Boons, Guillet e Leclère (1976) e Guillet e Leclère (1992). Cada uma dessas classes corresponde a um tipo de construção, entendida pelos autores como um conjunto constituído pela estrutura sintática, pelas propriedades estruturais, propriedades distribucionais e propriedades transformacionais de cada verbo.

Por estrutura sintática, compreende-se a extensão máxima (com o sujeito e os complementos essenciais e as preposições implicadas nesses complementos). As propriedades estruturais dizem respeito à natureza do sujeito e dos complementos. As propriedades distribucionais abrangem as restrições que cada verbo impõe para seu sujeito e seus complementos. E as propriedades transformacionais dizem respeito ao tipo de transformação que pode ser aplicado às frases construídas com cada verbo.

No que se refere às classes, a leitora encontrará a descrição sucinta de cada uma das 70 classes, explicitando cada estrutura, seus elementos, acompanhadas de um exemplo simples e claro.

Na sequência, os autores apresentam detalhadamente os símbolos que são utilizados para a descrição de cada estrutura. Essa descrição é acompanhada também de pelo menos um exemplo que demonstra de modo simples e preciso o uso desse símbolo.

Em seguida são apresentados os doze tipos de transformação que são descritas para os verbos. As transformações são entendidas aqui como operações formais existentes entre pares de frases que compartilham o mesmo conteúdo informacional. Esse elemento é importante, pois para cada entrada no dicionário são fornecidas frases-exemplo para cada uma dessas transformações.

São apresentados também os 50 papéis semânticos que são utilizados na descrição dos verbos e, finalmente, os 70 traços semânticos que caracterizam os elementos que preenchem as posições argumentais de cada verbo.

Um ponto importante é que todos os exemplos utilizados no dicionário foram retirados de *corpus* ou então foram gerados automaticamente por computador e revisados um a um, de modo a garantir que demonstrem bem o uso de cada verbo com

uma construção prototípica. Os autores assinalam os exemplos retirados de *corpus* para diferenciá-los daqueles construídos automaticamente. Chamo especial atenção para esse ponto, pois ele vai determinar toda a estruturação de cada entrada.

De fato, nas entradas pode-se encontrar o grande diferencial do dicionário, pela forma como se encontram estruturadas. Os verbos aparecem em ordem alfabética. Primeiramente, temos o verbo, sua classe e um ou dois exemplos tipo. Em seguida, figuram a estrutura, com a explicitação do papel semântico de cada um dos argumentos e, caso seja necessário, a lista dos traços semânticos aplicáveis a esses argumentos.

Constam também do verbete cada uma das transformações, devidamente exemplificada, com a explicitação da estrutura. Esse é um ponto importante, pois demonstra como a descrição realizada para esse dicionário é poderosa, no sentido de se poder listar de maneira exaustiva os empregos dos verbos.

Por fim, alguns dos verbetes informam também sobre a ocorrência daquele verbo em expressões fixas.

Para exemplificarmos aqui, tomemos o verbo BATER, que conhecidamente tem vários empregos. De fato, esse verbo tem uma entrada com as classes<sup>2</sup> 08 (*O Pedro bateu-se por uma causa*), 40 (*O Pedro bateu com o livro na mesa*), 32CL (*A ave batia as asas*), 32H (*O Pedro bateu o João na corrida*), 35LD (*A bola bateu na trave*) e duas entradas nas classes 32R (*O Pedro bateu o record mundial e O Pedro bateu as natas*) e 35R (*O Pedro bateu no João*), além de uma série de empregos em expressões fixas, como: *O Carlos bateu a bota, O Rui bateu a asa, O Zé bateu em retirada, O Zé não bate bem da bola*.

Com se trata de um dicionário gramatical, não são indicados nas entradas os significados dos verbos. Por se tratar de verbos muito frequentes, os autores entendem que esse significado é facilmente acessível por meio da farta gama de exemplos fornecidos. O leitor brasileiro talvez estranhe alguns desses exemplos ou a ausência de alguns outros empregos. De fato, cabe aqui entender que a utilização desse dicionário por linguistas brasileiros pode justamente ajudar num mapeamento de diferenças léxico-sintáticas entre a variante europeia e o português do Brasil.

Por fim, cabe lembrar que o conjunto de dados que dá origem ao dicionário está já integrado a um analisador sintático, a base STRING (MAMEDE *et al.*, 2012), que foi o que possibilitou a geração desse dicionário.

---

2 Para uma definição das classes, pode-se consultar Baptista (2012) em: <https://www.inesc-id.pt/pt/indicadores/Ficheiros/11313.pdf>

## Referências

BAPTISTA, J. Viper: uma base de dados de construções léxico-sintáticas de verbos do português europeu. *In: Actas do XXVIII Encontro da APL.APL*, Faro, Portugal (2012). Disponível em: <https://www.inesc-id.pt/pt/indicadores/Ficheiros/11313.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2020.

BOONS, J. P.; GUILLET, A.; LECLÈRE, C. **La structure des phrases simples en français: constructions intransitives**. Genève: Droz, 1976.

BORBA, F. S. (coord.). **Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

BUSSE, W. **Dicionário Sintático de Verbos Portugueses**. Lisboa: Almedina, 1994.

CANÇADO, M.; GODOY, L.; AMARAL, L. **Catálogo de verbos do português brasileiro: classificação verbal segundo a decomposição de predicados**. v. 1. Verbo de mudança. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

FERNANDES, F. **Dicionário de verbos e regimes**. 45. ed. Porto Alegre: Globo, 2005 [1940].

GROSS, M. **Méthodes en syntaxe**. Paris: Hermann, 1975.

GUILLET, A.; LECLÈRE, C. **La structure des phrases simples en français: constructions transitives locatives**. Genebra: Droz, 1992.

MAMEDE, N.; BAPTISTA, J.; DINIZ, C.; CABARRÃO, V. String – a hybrid statistical and rule-based natural language processing chain for portuguese. *In: PROPOR 2012, Coimbra, Anais...* Coimbra 2012. Disponível em: <https://www.inesc-id.pt/publications/8578/pdf>. Acesso em: 9 nov. 2020.

ROCHA, P.; SANTOS, D. CETEMPúblico: Um corpus de grandes dimensões de linguagem jornalística portuguesa. *In: NUNES, M. G. V. (ed.). Actas do V Encontro para o processamento computacional da língua portuguesa escrita e falada (PROPOR'2000)* Atibaia, 2000. p. 131-140. Disponível em: <https://www.linguateca.pt/Diana/download/RochaSantosPROPOR2000.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

COMO CITAR ESTA RESENHA: BAPTISTA, Jorge; MAMEDE, Nuno. **Dicionário Gramatical de Verbos do Português**. Faro: Universidade do Algarve Editora, 2020. 1117 p. Resenha feita por Oto Araújo Vale. **Revista do GEL**, v. 17, n. 3, p. 352-356, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i3.3044>

Submetido em: 10/11/2020 | Aceito em: 11/11/2020.

---

## ÍNDICE DE ASSUNTOS

A repetição: manifestações e funções	64
Abordagem multissistêmica da língua	64
Alteridade	143
Análise Automática	90
Arquitetônica	143
Aspectualização	119
Atos de fala	329
Automonitoramento	280
Avaliação	28
Basarwa	46
Bosquímano	46
Bushman	46
Classe de palavras	329
(Des)fossilização	280
Dialogia/Diálogo	143
Dicionário infantil	260
Diretrizes Curriculares Nacionais	188
Discursivização	64
Discurso jornalístico	119
Educação 4.0	216
Efeito Retroativo do Celpe-Bras	28
Ensino de gramática	234

Ensino de Língua Inglesa	216
Ensino Híbrido	216
Ensino/aprendizagem	28
Entoação	90
Exotopia	143
Fórum <i>On-line</i> Síncrono	216
Gramática do Design Visual	260
Gramaticalização	64
Hemisfério direito	304
Hemisférios cerebrais	304
Interação enunciativa	119
Internet	119
Língua inglesa	216
Língua-alvo	280
Linguagem	304
Metafunção Interativa	260
Metalexicografia	260
Mosarwa	46
Multimodalidade	260
Neuroimagem	304
Novas Tecnologias	216
PB dialetal	234
Processamento discursivo	304
Processamento pragmático	304

Projeto Pedagógico de Curso	188
Prosódia	90
RAD	46
Responsividade	188
San	46
Segmentação	90
Semiótica	119
Sintaxe gerativa	234
Texto-Enunciado	143
/Xam e  Xam	46

## *SUBJECT INDEX*

Acts of speech	329
Alterity	143
Architectonics	143
Aspectualization	119
Automatic Analysis	90
Basarwa	46
Blended learning	216
Bushman	46
Celpe-Bras Retroactive Effect	28
Cerebral hemispheres	304
Children's dictionary	260
Class of words	329
Complex adaptive system	164
(De)fossilization	280
Dialectal BP	234
Dialogism/Dialogue	143
Discourse processing	304
Discursivisation	64
Education 4.0	216
English language	329
English language teaching	216
Enunciative interaction	119

Evaluation	28
Exotopy	143
Generative syntax	234
Grammar of Visual Design	260
Grammar teaching	234
Grammaticalization	64
Interactive Metafunction	260
Internet	119
Intonation	90
Journalistic discourse	119
Language	304
Language without borders	164
Metalexigraphy	260
Mosarwa	46
Multimodality	260
Multisystemic approach to language	64
National Curriculum Guidelines	188
Neuroimaging	304
New Technologies	216
Noticing	280
Pedagogical Course Project	188
Phrasing	90
Pragmatic processing	304
Prosody	90

RAD	46
Responsiveness	188
Right hemisphere	304
San	46
Self-monitoring	280
Semiotics	119
Spanish as a Foreign Language	164
Synchronous online fórum	216
Target language	280
Teacher education	164
Teaching/learning	28
Text-Enunciation	143
The repetition: manifestations and functions	64
/Xam and  Xam	46

## ÍNDICE DE AUTORES

Abdulai DANFÁ	64
Álvaro José dos Santos GOMES	164
Ana Karla Pereira de MIRANDA	164
Antônio Luciano PONTES	260
Ataliba Teixeira de CASTILHO	64
Bruna Karla PEREIRA	234
Daniela Sayuri Kawamoto KANASHIRO	164
Edina Maria Araújo de VASCONCELOS	329
Ednalvo Apóstolo CAMPOS	342
Elizabete Carolina Tenorio CALDERON	46
Fernanda SCHNEIDER	304
Fernanda Vieira da Rocha SILVEIRA	280
José Elderson de SOUZA-SANTOS	64
Jozanes Assunção NUNES	188
José Geraldo MARQUES	143
Laura Camila Braz de ALMEIDA	28
Lavinia SILVARES	46
Lucilene Bender de SOUSA	304
Marcus Vinícius Moreira MARTINS	90
Maria Fabiola Vasconcelos LOPES	329
Mariana Backes NUNES	216
Oto Araújo VALE	352
Patrícia da Silva Campelo Costa BARCELLOS	216

Regina Souza GOMES	119
Tháísa Maria Rocha SANTOS	260
Waldemar FERREIRA NETTO	90