

REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Faculdade de Letras da UFMG

ISSN

Impresso: 0104-0588

On-line: 2237-2083

V.28 - N° 3



REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Universidade Federal de Minas Gerais

REITORA: Sandra Regina Goulart Almeida

VICE-REITOR: Alessandro Fernandes Moreira

Faculdade de Letras

DIRETORA: Graciela Inés Ravetti de Gómez

VICE-DIRETORA: Sueli Maria Coelho

Editor-chefe

Gustavo Ximenes Cunha (UFMG)

Editoras-associadas

Ana Larissa Adorno Maciotto Oliveira (UFMG)

Carla Viana Coscarelli (UFMG)

Helcira Maria Rodrigues de Lima (UFMG)

Revisão e Normalização

Alda Lopes Durães Ribeiro

Gustavo Ximenes Cunha

Editoração eletrônica

Alda Lopes Durães Ribeiro

Secretaria

Henrique Vieira

Revisão de Língua Inglesa

Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira (UFMG)

Junia de Carvalho Fidelis Braga (UFMG)

Mara Passos Guimarães (UFMG)

Marisa Mendonça Carneiro (UFMG)

Raquel Rossini (UFMG)

REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, v.1 - 1992 - Belo Horizonte, MG,
Faculdade de Letras da UFMG

Histórico:

1992 ano 1, n.1 (jul/dez)

1993 ano 2, n.2 (jan/jun)

1994 Publicação interrompida

1995 ano 4, n.3 (jan/jun); ano 4, n.3, v.2 (jul/dez)

1996 ano 5, n.4, v.1 (jan/jun); ano 5, n.4, v.2; ano 5, n. esp.

1997 ano 6, n.5, v.1 (jan/jun)

Nova Numeração:

1997 v.6, n.2 (jul/dez)

1998 v.7, n.1 (jan/jun)

1998 v.7, n.2 (jul/dez)

1. Linguagem - Periódicos I. Faculdade de Letras da UFMG, Ed.

CDD: 401.05

ISSN: Impresso: 0104-0588

On-line: 2237-2083

REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

V. 28 - Nº 3 - jul.-set. 2020

Indexadores

Diadorim [Brazil]

DOAJ (Directory of Open Access Journals) [Sweden]

DRJI (Directory of Research Journals Indexing) [India]

EBSCO [USA]

JournalSeek [USA]

Latindex [Mexico]

Linguistics & Language Behavior Abstracts [USA]

MIAR (Matriu d'Informació per a l'Anàlisi de Revistes) [Spain]

MLA Bibliography [USA]

OAJI (Open Academic Journals Index) [Russian Federation]

Portal CAPES [Brazil]

REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico) [Spain]

Sindex (Scientific Indexing Services) [USA]

Web of Science [USA]

WorldCat / OCLC (Online Computer Library Center) [USA]

ZDB (Elektronische Zeitschriftenbibliothek) [Germany]



REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Editor-chefe

Gustavo Ximenes Cunha (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)

Editoras-associadas

Ana Larissa Adorno Maciotto Oliveira (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)

Carla Viana Coscarelli (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)

Helcira Maria Rodrigues de Lima (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)

Conselho Editorial

Alejandra Vitale (UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina)

Didier Demolin (Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3, Paris, França)

Ieda Maria Alves (USP, São Paulo/SP, Brasil)

Jairo Nunes (USP, São Paulo/SP, Brasil)

Scott Schwenter (OSU, Columbus, Ohio, Estados Unidos)

Shlomo Izre'el (TAU, Tel Aviv, Israel)

Stefan Gries (UCSB, Santa Barbara/CA, Estados Unidos)

Teresa Lino (NOVA, Lisboa, Portugal)

Tjerk Hagemeijer (ULisboa, Lisboa, Portugal)

Comissão Científica

Aderlande Pereira Ferraz (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Alessandro Panunzi (Unifi, Florença, Itália)
Alina M. S. M. Villalva (ULisboa, Lisboa, Portugal)
Aline Alves Ferreira (UCSB, Santa Barbara/CA, Estados Unidos)
Ana Lúcia de Paula Müller (USP, São Paulo/SP, Brasil)
Ana Maria Carvalho (UA, Tucson/AZ, Estados Unidos)
Ana Paula Scher (USP, São Paulo/SP, Brasil)
Anabela Rato (U of T, Toronto/ON, Canadá)
Aparecida de Araújo Oliveira (UFV, Viçosa/MG, Brasil)
Aquiles Tescari Neto (UNICAMP, Campinas/SP, Brasil)
Augusto Soares da Silva (UCP, Braga, Portugal)
Beth Brait (PUC-SP/USP, São Paulo/SP, Brasil)
Bruno Neves Rati de Melo Rocha (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Carmen Lucia Barreto Matzenauer (UCPEL, Pelotas/RS, Brasil)
Celso Ferrarezi (UNIFAL, Alfenas/MG, Brasil)
César Nardelli Cambraia (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Cristina Name (UFJF, Juiz de Fora/MG, Brasil)
Charlotte C. Galves (UNICAMP, Campinas/SP, Brasil)
Deise Prina Dutra (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Diana Luz Pessoa de Barros (USP/UPM, São Paulo/SP, Brasil)
Edwiges Morato (UNICAMP, Campinas/SP, Brasil)
Emília Mendes Lopes (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Esmeralda V. Negrão (USP, São Paulo/SP, Brasil)
Flávia Azeredo Cerqueira (JHU, Baltimore/MD, Estados Unidos)
Gabriel de Avila Othero (UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)
Gerardo Augusto Lorenzino (TU, Filadélfia/PA, Estados Unidos)
Glaucia Muniz Proença de Lara (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Hanna Batoréo (UAb, Lisboa, Portugal)
Heliana Ribeiro de Mello (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Heronides Moura (UFSC, Florianópolis/SC, Brasil)
Hilario Bohn (UCPEL, Pelotas/RS, Brasil)
Hugo Mari (PUC-Minas, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Ida Lucia Machado (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Ieda Maria Alves (USP, São Paulo/SP, Brasil)
Ivã Carlos Lopes (USP, São Paulo/SP, Brasil)
Jairo Nunes (USP, São Paulo/SP, Brasil)

Jean Cristtus Portela (UNESP-Araraquara, Araraquara/SP, Brasil)
João Antônio de Moraes (UFRJ, Rio de Janeiro/ RJ, Brasil)
João Miguel Marques da Costa (Universidade Nova da Lisboa, Lisboa, Portugal)
João Queiroz (UFJF, Juiz de Fora/MG, Brasil)
José Magalhaes (UFU, Uberlândia/MG, Brasil)
João Saramago (Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal)
José Borges Neto (UFPR, Curitiba/PR, Brasil)
Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP, Campinas/SP, Brasil)
Laura Alvarez Lopez (Universidade de Estocolmo, Stockholm, Suécia)
Leo Wetzels (Free Univ. of Amsterdam, Amsterdã, Holanda)
Laurent Filliettaz (Université de Genève, Genebra, Suíça)
Leonel Figueiredo de Alencar (UFC, Fortaleza/CE, Brasil)
Livia Oushiro (UNICAMP, Campinas/SP, Brasil)
Lodenir Becker Karnopp (UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)
Lorenzo Teixeira Vitral (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Luiz Amaral (UMass Amherst, Amherst/MA, Estados Unidos)
Luiz Carlos Cagliari (UNESP, São Paulo/SP, Brasil)
Luiz Carlos Travaglia (UFU, Uberlândia/MG, Brasil)
Marcelo Barra Ferreira (USP, São Paulo/SP, Brasil)
Marcia Cançado (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Márcio Leitão (UFPB, João Pessoa/PB, Brasil)
Marcus Maia (UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
Maria Bernadete Marques Abaurre (UNICAMP, Campinas/SP, Brasil)
Maria Cecília Camargo Magalhães (PUC-SP, São Paulo/SP, Brasil)
Maria Cecília Magalhães Mollica (UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
Maria Cândida Trindade Costa de Seabra (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Maria Cristina Figueiredo Silva (UFPR, Curitiba/PR, Brasil)
Maria Luíza Braga (PUC/RJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
Maria Marta P. Scherre (UNB, Brasília/DF, Brasil)
Micheline Mattedi Tomazi (UFES, Vitória/ES, Brasil)
Miguel Oliveira, Jr. (UFAL, Maceió, Alagoas, Brasil)
Monica Santos de Souza Melo (UFV, Viçosa/MG, Brasil)
Patricia Matos Amaral (UI, Bloomington/IN, Estados Unidos)
Paulo Roberto Gonçalves Segundo (USP, São Paulo/SP, Brasil)
Philippe Martin (Université Paris 7, Paris, França)
Rafael Nonato (Museu Nacional-UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
Raquel Meister Ko. Freitag (UFS, Aracaju/SE, Brasil)
Roberto de Almeida (Concordia University, Montreal/QC, Canadá)

Ronice Müller de Quadros (UFSC, Florianópolis/SC, Brasil)
Ronald Beline (USP, São Paulo/SP, Brasil)
Rove Chishman (UNISINOS, São Leopoldo/RS, Brasil)
Sanderléia Longhin-Thomazi (UNESP, São Paulo/SP, Brasil)
Sergio de Moura Menuzzi (UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)
Seung- Hwa Lee (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Sírio Possenti (UNICAMP, Campinas/SP, Brasil)
Suzi Lima (U of T / UFRJ, Toronto/ON - Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
Thais Cristofaro Alves da Silva (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Tommaso Raso (UFMG, Belo Horizonte/MG-Brasil)
Tony Berber Sardinha (PUC-SP, São Paulo/SP, Brasil)
Ubiratã Kickhöfel Alves (UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)
Vander Viana (University of Stirling, Stirling/Sld, Reino Unido)
Vanise Gomes de Medeiros (UFF, Niterói/RJ, Brasil)
Vera Lucia Lopes Cristovao (UEL, Londrina/PR, Brasil)
Vera Menezes (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Wilson José Leffa (UCPel, Pelotas/RS, Brasil)

Sumário / Contents

A questão do erro em língua portuguesa: uma abordagem teórica <i>The matter of error in Portuguese language: a theoretical approach</i> Margarete von Muhlen Poll Alexandre Macedo Pereira	993
“Maria Maria”: o percurso co(n)textual de uma recategorização pela via resignificada da teoria <i>“Maria Maria”: the co(n)textual path of a recategorization by the resignified pathway of the theory</i> Sílvia Adélia Henrique Guimarães	1015
Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica <i>Linguistic, epilinguistic and metalinguistic activities: dialogic expansion</i> Adriana Delmira Mendes-Polato Renilson José Menegassi	1059
The role of responsive mediation in the development of a novice English teacher’s understanding of the teaching of listening <i>O papel da mediação responsiva no desenvolvimento do ensino de compreensão oral de uma professora de inglês em início de carreira</i> Matheus André Agnoletto Adriana Kuerten Dellagnelo Maria Ester Wollstein Moritz	1099
Variação e gramaticalização: um estudo sobre a redução fonética do item <i>estar</i> <i>Variation and grammaticalization: a study of item estar ‘be’ phonetic reduction</i> Frederico Pitanga Pinheiro	1131

O gênero instapoetry e a inteligência coletiva <i>The instapoetry genre and the collective intelligence</i> Ulisses Oliveira Bruna Osaki Fazano	1161
<i>Wordsmith Tools e Sketch Engine: um estudo analítico-comparativo para pesquisas científicas com uso de corpora</i> <i>Wordsmith Tools and Sketch Engine: an analytical-comparative study for scientific research with corpora manipulation</i> Guilherme Fromm Candice Guarato Santos Daniela Faria Grama Neubiana Silva Veloso Beilke	1191
<i>Eu acabei escrevendo o artigo, de novo – um estudo sobre três construções “sinônimas” com o verbo acabar no português do Brasil</i> <i>Eu acabei escrevendo o artigo, de novo (I ended up writing the paper, again) – a study on three “synonymous” constructions with the verb acabar in Brazilian Portuguese</i> Alessandro Boechat de Medeiros	1249
Efeitos de identificação imaginária com a língua inglesa em recortes de depoimentos sobre a formação universitária <i>Effects of imaginary identification with the English language in excerpts of open responses about university education</i> Maralice de Souza Neves	1291
A distribuição dos modificadores de grau em tétum-praça: uma proposta em Semântica Escalar <i>The distribution of degree modifiers in Tetum: a scalar semantics proposal</i> Luciana Sanchez-Mendes Anderson Macedo	1309

Análise cognitivo-discursiva de metáforas e mesclas (<i>blends</i>) multimodais presentes em um blog político brasileiro <i>Cognitive-discursive analysis of multimodal metaphors and blends present in a Brazilian political blogs</i>	
Paulo Henrique A. Mendes	1347
Opinar sobre um tema: padrões linguísticos e complexidade do <i>self</i> <i>Opine on a theme: linguistic Patterns and Self Complexity</i>	
Hadinei Ribeiro Batista	
Maria Célia Lima-Hernandes	1373
Estratégias de atenuação em situações cotidianas: um estudo comparativo entre espanhol latino-americano e português brasileiro <i>Mitigation strategies in everyday situations: a comparative study between Latin American Spanish and Brazilian Portuguese</i>	
Camilla Rastely	
Cecilia Aguirre	1403
A relação metonímia-metáfora e a persuasão implícita em memes multimodais <i>The metonym-metaphor relationship and the implicit persuasion in multimodal memes</i>	
Sumiko Nishitani Ikeda	
Leila Cristina Silva	
Marcelo Saporas	1421
Orthographic effects in speech production: A psycholinguistic study with adult Brazilian-Portuguese English bilinguals <i>Efeitos ortográficos na produção da fala: um estudo psicolinguístico com adultos bilíngues falantes de Português Brasileiro e Inglês</i>	
Alison Roberto Gonçalves	
Rosane Silveira	1461



A questão do erro em língua portuguesa: uma abordagem teórica

The matter of error in Portuguese language: a theoretical approach

Margarete von Muhlen Poll

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba / Brasil
margapoll@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8699-5138>

Alexandre Macedo Pereira

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba / Brasil
alexandremacedopereira@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7093-582X>

Resumo: Neste artigo, abordamos os conceitos de erro linguístico surgidos com a relativização do conceito de norma linguística, que, após os estudos da Linguística Moderna, não mais diz respeito unicamente às regras prescritas pela gramática normativa. Defendemos a tese de que o erro linguístico existe e está diretamente relacionado às normas linguísticas exigidas para o contexto de emprego da língua. Este artigo tem os seguintes objetivos: a) demonstrar que linguistas de perspectivas teóricas distintas reconhecem a existência do erro linguístico; b) demonstrar que o erro linguístico não exclui o reconhecimento da variação linguística, mas o endossa; c) apresentar os diferentes entendimentos sobre a questão do erro linguístico; e d) fomentar uma rediscussão sobre o conceito de erro linguístico. Metodologicamente, este é um trabalho bibliográfico de caráter qualitativo. A pesquisa bibliográfica implica a análise ou a resolução de um problema, recorrendo a referenciais teóricos enquanto fontes importantes para a pesquisa. A pesquisa qualitativa preocupa-se com a dimensão descritiva do fenômeno, ocupando-se primordialmente com o(s) processo(s), sem ignorar os resultados e os produtos. Concluímos que as discussões que se dão no campo da Linguística Aplicada sobre o erro no emprego da língua ocorrem basicamente no âmbito da terminologia, e não no âmbito do que constitui o erro em língua.

Palavras-chave: norma linguística; erro linguístico; correção linguística.

Abstract: This article aims to discuss the concepts of linguistic error which have arisen from the relativization of linguistic norm definition, since under the light of Modern Linguistic studies, linguistic norm does not only refer to prescriptive grammar's rules anymore. We defend that linguistic error does exist and it is directly related to linguistic norms required for the language usage context. This article has the following objectives: a) demonstrate that linguists from different perspectives recognize the existence of linguistic error; b) expose that linguistic error does not exclude linguistic variation recognition; c) present different understandings about linguistic error and d) foment a rediscussion concerning the concept of linguistic error. This is a qualitative research based on bibliographic data. Bibliographic research implies the analysis or the resolution of a problem, taking theoretical references into consideration, whereas the qualitative research considers the descriptive dimension of the phenomenon and is concerned primarily with the process itself, without taking into account the results and products. We conclude that discussions about error in language usage, which take place in the Applied Linguistics field of studies, basically occur in the terminology aspect, not in what error in language use is constituted of.

Keywords: linguistic norm; linguistic error; linguistic correction.

Recebido em 03 de julho de 2019

Aceito em 14 de outubro de 2019

1 Introdução

O tratamento dado à questão do erro linguístico pela Ciência Linguística está diretamente ligado aos conceitos de norma que se assumem para a aferição do erro linguístico e tem relevância no ensino de Língua Portuguesa. Nos últimos anos, surgiram propostas alternativas a essa terminologia, pois, por um lado, se entendia/entende o termo erro como opressivo e, por outro, como não condizente com os novos conceitos de norma advindos com os estudos da Linguística.

Neste artigo, discutiremos sobre os conceitos de erro linguístico apresentados por diferentes áreas da Ciência Linguística que têm se empenhado em problematizar a questão e o tratamento a ser dado a esse tema no ensino de língua portuguesa. Cabe salientar que, aqui, não distinguiremos ou classificaremos as discussões advindas sobre essa questão quanto às diferentes áreas em que surgiram dentro dessa Ciência, uma vez que o que nos interessa são as possíveis implicações desses diferentes

olhares sobre o tema do erro para o ensino de língua. Tal abordagem se justifica pelo fato de os textos analisados serem marcados pela atenção a leitores não linguistas, isto é, os textos analisados, em sua maioria, destinam-se a professores de língua portuguesa, não especificamente aos profissionais das letras inseridos em centros acadêmicos.

Com este artigo, objetivamos a) demonstrar que linguistas de perspectivas teóricas distintas reconhecem a existência do erro linguístico; b) demonstrar que o erro linguístico não exclui o reconhecimento da variação linguística, mas o endossa; c) apresentar os diferentes entendimentos sobre a questão do erro linguístico; e d) fomentar uma rediscussão sobre o conceito de erro linguístico. O presente estudo pretende, portanto, colocar no centro de discussão o entendimento de linguistas brasileiros sobre a questão do erro linguístico. Entendemos que o tema é relevante para o fazer pedagógico de língua portuguesa na escola, e a questão suscita um olhar atento dos professores de língua portuguesa.

Cabem aqui, primeiramente, duas observações sobre a variação linguística. Compreendemos que a variação linguística é inerente a línguas vivas ágrafas e a línguas vivas não ágrafas. As variantes do português no Brasil são intercambiáveis e também o são em relação ao padrão escrito da nossa língua.

Este é um trabalho essencialmente bibliográfico e qualitativo. A pesquisa bibliográfica tem como finalidade:

[...] a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. (BOCCATO, 2006, p. 266)

A pesquisa qualitativa interessa-se por “[...] verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações [...]” (GODOY, 1995, p. 63). Na pesquisa qualitativa, os pesquisadores estão focados nos processos.

Este artigo resulta de uma pesquisa mais ampla (POLL, 2008) A primeira etapa da pesquisa constituiu-se no levantamento das obras de linguistas brasileiros que tratam da questão do erro linguístico e em estudá-las. Esta etapa durou aproximadamente vinte e quatro meses. A

segunda etapa constituiu-se na sistematização das ideias dos linguistas brasileiros sobre a questão do erro, compondo, assim, um quadro referencial sobre a(s) concepção(ões) de erro apresentadas nestas obras. Por fim, a terceira etapa constituiu-se na elaboração deste trabalho, a partir dos resultados encontrados nas obras pesquisadas.

Esta pesquisa trabalha com textos publicados por linguistas brasileiros que discutem o erro linguístico. Como referencial teórico, adotamos principalmente obras do campo da Linguística Aplicada que consideramos serem leituras obrigatórias nos cursos de graduação em Licenciatura em Letras no Brasil e que abordam a questão do erro linguístico. Evidentemente, há outras leituras realizadas nos cursos de Licenciatura em Letras sobre a questão; restringimo-nos aqui, porém, àquelas que consideramos de maior prestígio nessa área. Ressaltamos que não temos a pretensão de esgotar o assunto nem de ofertar respostas definitivas ao leitor. Nossa intenção é fomentar o debate sobre a questão

2 Norma e erro linguístico

Com os estudos da Linguística Moderna, houve uma relativização do conceito de norma, que não é mais entendida apenas como norma a ser seguida, mas também como norma que de fato é seguida. Com a relativização do conceito de norma, adveio o questionamento da ocorrência do erro linguístico. Segundo Poll (2008, p. 83):

Se, antes do advento da Linguística, o *erro* se constituía no não seguimento das regras normativas apresentadas pela gramática, uma vez que cabia a ela a prescrição da norma, agora ele parece não encontrar mais lugar, pois o desvio à norma apresentada pela gramática normativa pode, perfeitamente, significar o seguimento de outra norma pertencente ao sistema linguístico.

Dessa forma, o que constitui erro para a gramática tradicional,¹ isto é, o que se considerava erro na língua, passa a ser considerado um

¹ Cabe ressaltar que nem todo desvio à norma é considerado erro pela gramática normativa, pois ela mesma corrobora usos linguísticos em desacordo com as regras prescritas por ela. Esses usos são apresentados na seção de *Estilística* nos compêndios gramaticais. Conforme Terra (1997, p. 71), o erro ocorre apenas quando o desvio à regra se dá por desconhecimento desta. As licenças poéticas, por exemplo, por serem intencionais, não são consideradas erro. Para Terra (1997, p. 72), os desvios às regras

fenômeno que tem explicação científica, pois se reconhecem várias normas em um mesmo sistema linguístico. Assim, no centro da questão do erro linguístico, está o conceito de norma que se adota, visto que todo erro se dá pelo não seguimento de alguma norma em questão.

Assim, quando se entende que a norma implícita é tão válida quanto a explícita (entendimento amplamente divulgado pela literatura linguística por nós consultada nesta pesquisa), não é contraditório assumir-se a inexistência do erro em língua, pois o falante invariavelmente seguirá uma das duas normas em questão: a explícita ou a implícita. Nesse sentido, quando se valorizam outras normas que não apenas aquelas prescritas pela gramática normativa, como ocorre a partir dos estudos das escolas gerativista e descritivista, o conceito de erro linguístico também deve ser redimensionado.

Ao assumir-se o entendimento de que, em certas situações de emprego da língua, é necessário seguir a norma prescrita por alguma instância,² via gramática normativa, então o erro se dá com base no conjunto de normas prescritas por esse compêndio gramatical. Esse entendimento era consensual até o surgimento dos estudos da Ciência Linguística e ainda hoje guia os usos da língua na sociedade como um todo, nas escolas, nas academias e nas demais instâncias oficiais.

Por outro lado, quando se tomam como norma os mais diferentes falares próprios de idioma, como ocorre a partir dos estudos da Linguística Moderna, o erro constitui a fuga àquela norma exigida para o contexto específico de emprego da língua. Ou seja, a noção de erro toma outra forma, agora ela passa a ser relativa à norma linguística esperada para aquele contexto de uso da língua. Segundo Poll (2008, p. 84):

Esse parece ser o quadro que se instala a partir dos estudos da Linguística, quando, juntamente com o conceito de norma explícita, concorre o conceito de norma implícita, própria e natural a cada ser humano falante da comunidade linguística a que pertence e, por isso, variável de falante para falante.

gramaticais podem ser classificados em dois tipos: os desvios por ignorância, que seriam os vícios de linguagem; e os desvios por reforços de linguagem, que seriam as figuras de linguagem.

² O Estado tem papel fundamental no reconhecimento de determinado conjunto de regras linguísticas como norma padrão para a língua nacional. Com a língua portuguesa no Brasil, isso ocorreu através do estabelecimento de *Leis Ortográficas* e da *Nomenclatura Gramatical Brasileira* – a NGB.

Partindo da concepção de norma implícita – sistema de regras segundo as quais os falantes constroem suas frases; competência linguística própria de cada falante –, o erro linguístico inexistiria, uma vez que a norma é nata e, assim, o desvio a ela não ocorreria. Segundo Bagno (2002a, p. 25-26), “[...] simplesmente *não existe erro* em língua. Existem, sim, formas de uso da língua diferentes daquelas que são impostas pela tradição gramatical”. Para o referido autor (2002a, p. 26), “[...] quando se trata de língua, só se pode qualificar de erro aquilo que comprometa a comunicação entre os interlocutores.”³

Possenti (1996), por outro lado, coloca a noção de erro linguístico em dois eixos – com base na norma explícita e com base na linguística descritiva –, pois entende que o erro dependerá da definição de gramática que se adota. O autor explica que, para a norma explícita, que é aprendida, imposta e corroborada pelas instituições, erro “é tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem” (POSSENTI, 1996, p. 78); para a linguística descritivista, que se propõe a descrever a variante da língua independentemente do prestígio social da mesma, segundo o autor, “só seria erro a ocorrência de formas ou construções que não fazem parte, de maneira sistemática, de nenhuma das variantes da língua” (POSSENTI, 1996, p. 79). Seguindo esse entendimento, segundo o autor, as diferenças linguísticas não constituiriam erro, “apenas construções ou formas que divergem de um certo padrão” (POSSENTI, 1996, p. 80). Ainda, erro linguístico, sob esse ponto de vista, seriam “aquelas construções que não se enquadram em qualquer das variedades da língua” (POSSENTI, 1996, p. 80). Assim, conclui Possenti (1996), a adoção do ponto de vista descritivo permite fazer uma distinção entre diferença linguística e erro linguístico.

Possenti ainda defende que a norma explícita é imbuída de valores sociais. Assim, na norma explícita, “o ‘erro’ se dá, portanto, em relação ao valor social das expressões, não em relação às expressões mesmas” (POSSENTI, 2002b, p. 52).

Para Bortoni-Ricardo (2004), o erro não existe, o que existem são usos diferentes em cada contexto de emprego da língua. Nessa linha

³ Porém, em outra obra, Bagno (2001) conclui que o não cumprimento à norma padrão, que seria veiculada pela gramática normativa, leva ao erro. Nas palavras do autor, “a norma-padrão é, antes de tudo, um *cânon linguístico*, um corpo de regras verdadeiras e válidas, cujo descumprimento induz ao erro” (BAGNO, 2001, p. 152).

também argumenta Travaglia (2002, p. 66), ao afirmar que “é preciso substituir definitivamente a idéia de uso certo e errado pela de uso adequado e não adequado”. Nessa mesma perspectiva, Bagno (2001, p. 67) entende que:

[...] em relação à língua escrita, seria pedagogicamente proveitoso substituir a noção de erro pela de tentativa de acerto que, embora possa soar como um simples eufemismo, pode ter um efeito significativo ao trocar um termo de conteúdo negativo (erro) por um de conteúdo positivo (acerto).

É interessante notar que, ao mesmo tempo em que alguns linguistas refutam o conceito de erro em língua, como apontam citações feitas anteriormente, esses mesmos linguistas assumem o conceito de acerto. Conforme Poll (2008, p. 87), ambos os conceitos – *acerto* e *erro* – estão calcados na mesma base: “a existência de uma norma que afere tanto o erro quanto o acerto, independentemente de esta ser implícita ao falante ou de ser imposta a ele. Falar em ‘tentativa de acerto’ implica entender que há o ‘certo’ em língua e, por analogia, o ‘errado’.”

Bagno (2001) não concorda com o uso dos conceitos de “adequabilidade” e “aceitabilidade” por entender que é “uma posição um tanto elitista e burguesa, em que esses adjetivos [sic] se relacionam com os preconceitos característicos de uma certa classe média urbana” (BAGNO, 2001, p. 292). O autor argumenta que, com a adoção desses conceitos, o falante estaria “se deixando dominar pelo condicionamento do mercado linguístico” (BAGNO 2001, p. 292).

Não há consenso acerca da questão do erro linguístico nos textos aqui estudados. Há linguistas que questionam a existência do erro em língua e, assim, preferem renomeá-lo, para estar mais de acordo com os novos estudos da Linguística; e há outros linguistas que afirmam a existência do erro em língua, também com base em novos conceitos advindos de estudos realizados pela Ciência Linguística.

Segundo Bechara (2002), o erro linguístico é a transgressão a qualquer norma esperada para determinada situação de emprego da língua. O autor argumenta que “[...] nunca há um erro no português, haverá sempre um erro numa variedade da língua” (BECHARA, 2002, p. 15). Para Bechara, o erro reside, portanto, na não observância à norma esperada para o contexto específico de uso da língua. O erro, pois, não estaria somente na inobservância à norma padrão, mas na inobservância

à norma esperada para a situação de fala ou de escrita específicas. O autor conclui que, “a mistura de normas também implica erro, a não ser que ela ocorra por motivações estilísticas” (BECHARA, 2002, p. 15). Rocha também defende essa posição ao afirmar (2002, p. 155) que “o erro de português existe de fato, de acordo com a situação”. Rocha (2002) chama a atenção, ainda, para a necessidade de os professores assumirem esse fato. Para Possenti (2002a), a divisão entre certo e o errado tem um valor social, por isso, segundo o autor, corrigir seria uma atividade fundamental. O autor afirma (2002b, p. 37) que “no processo fora da escola existe correção” quando “as crianças utilizam formas que os adultos não aceitam”.

Também Decat (2002), citando Marcuschi (1998), entende que a normatividade está ligada ao contexto, pois, segundo a autora, o contexto define a norma a ser empregada; e a normatividade, defende a autora (2002), não tem a ver com autoritarismo, mas com adequação às atividades comunicativas. Nesse sentido, também Britto (1997, p. 53), ao falar sobre o igual estatuto linguístico de todas as variantes inerentes a uma língua, conclui que “é somente no interior de cada variante que a noção de correto pode se estabelecer, e sempre a partir da consideração da situação de interlocução efetiva [...]”. Portanto, a noção de erro linguístico, conforme esses estudiosos, inscreve-se na situação específica do emprego da língua, visto que, em certos contextos de emprego da língua, a fuga à norma padrão pode ser considerada o correto, e a observância à norma o incorreto.

Nesse sentido, Perini (2004, p. 56) argumenta que “é tão ‘errado’ falar empreste-me os disquetes quanto escrever me empresta os disquetes – a noção de ‘certo’ e ‘errado’ depende, crucialmente, do contexto e do meio a que nos referimos”. Essa diferença, entende o autor, está aí “para ficar; e quanto mais cedo percebemos isso, melhor”.

É possível afirmar, portanto, que a noção de erro linguístico está intimamente relacionada ao conceito de norma que se toma como base para a aferição deste. Esse fato muitas vezes é ignorado ou visto como (pré)suposto nas discussões sobre o assunto. Segundo Poll (2008), diante do reconhecimento da existência de várias normas linguísticas – todas igualmente válidas – tornou-se complexo falar em erro na língua, pois todos os usos possíveis no sistema linguístico são próprios, se não de uma, então de outra variante. Dessa forma, segundo a autora, o erro passa a ser relativizado, e, entre os profissionais que trabalham com as questões

da língua (especialmente entre professores de língua portuguesa), existe certo cuidado com o tratamento de questões relativas à adequação às normas linguísticas exigidas em circunstâncias de emprego formal da língua (seja em avaliações escolares, seja nas esferas públicas, dentre outras).

Podemos afirmar que a Ciência Linguística conseguiu um considerável avanço no redimensionamento do conceito de erro linguístico. Antes dos estudos da Linguística, a aferição do certo e do errado no emprego da língua tinha como base unicamente as regras prescritas pela gramática normativa. Agora, a base para a aferição do erro são as regras da norma exigida para o contexto específico do emprego da língua, seja a norma explícita, seja a implícita. Entre os linguistas acima citados, mesmo entre aqueles que entendem ser mais adequado o emprego de terminologia alternativa à dicotomia erro/acerto, existe o entendimento de que o erro e o acerto ocorrem no âmbito não mais apenas da norma padrão, mas daquela norma exigida para o contexto do evento de emprego da língua. Em outras palavras, há o entendimento de que o contexto define a norma a ser usada, e a fuga a essa norma configura o erro. O que diverge entre os teóricos supracitados, portanto, é a terminologia a ser empregada em referência à fuga ao conjunto de regras exigidas e esperadas para o contexto específico de uso da língua.

Diante disso, é possível afirmar que, com os estudos da Ciência Linguística, o erro passa a ser visto a partir de um novo contexto: o erro – ou quaisquer outros termos que se empreguem para esse fenômeno – estende-se à fuga à norma esperada para o contexto específico de escrita. A discussão realizada pelos linguistas sobre esse tema, porém, ocorre em torno do erro tradicionalmente conhecido: o erro aferido com base nas regras da norma padrão.

3 O erro linguístico e o questionamento da norma padrão

O erro linguístico, como vimos, tem sido tema de discussões no campo da Linguística a partir do questionamento do que seria a norma padrão. Somado a esse questionamento sobre qual seria o conjunto de regras que seria representativo da chamada norma padrão, com o advento dos estudos da língua falada, a Linguística trouxe o conceito de norma culta.

Baseando-se na definição do Projeto de Estudos da Norma Urbana Culta, Lucchesi e Lobo (1988, *apud* LUCCHESI, 2002, p.65) entendem que, na realidade linguística brasileira, a norma padrão “reuniria as formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas”, a norma culta seriam “as formas efetivamente depreendidas da fala dos segmentos plenamente escolarizados”. Esse é também o entendimento de Perini. Para o autor (2004, p. 55), a língua padrão é a “que alguns chamam ‘português certo’, é uma língua que aprendemos na escola, [...] que usamos (quando usamos) para escrever, mas nunca para conversar”. Em outra obra, Perini (2002) conclui que o português padrão escrito é a variedade estudada pelas gramáticas tradicionais. Embora Perini (2002) entenda que a variedade padrão seja própria da escrita, o autor chama atenção para a existência de exceções também nos textos escritos, que podem incluir traços coloquiais, como ocorre, segundo o autor, em textos literários.

A afirmativa de que há uma norma para a fala formal, a norma culta, e uma norma para a escrita formal, a norma padrão, pode parecer simplista e parcial diante do entendimento de que ambas as modalidades formam um *continuum*. Por isso, afirmam alguns linguistas que as regularidades da fala – para alguns apenas as regularidades encontradas na fala culta (BORTONI-RICARDO, 2005; FARACO, 2002; BAGNO, 2002a; SCHERRE, 2005; CÂMARA Jr., 1999), para outros também as encontradas nas falas não cultas (BAGNO, 2002b) – sejam incorporadas pelas regras representativas da norma padrão, encontradas nas gramáticas normativas. É possível afirmar, assim, que, para esses estudiosos, haveria duas normas – uma da fala, outra da escrita – e, em desacordo com o conjunto de regras próprias da escrita, defendem a inclusão das regularidades da fala ao conjunto de regras normativas da escrita.

As discussões sobre norma padrão e/ou norma culta mostram que ainda há discrepâncias consideráveis sobre o tema. Os conceitos que se apresentam sobre o tema muitas vezes são distintos, outras se entrecruzam e, também, muitas vezes são sinônimos, outras são antagônicos. O consenso existe apenas sobre o fato de que as variantes estigmatizadas e a norma padrão formam um *continuum*.

As críticas ao erro linguístico, cuja base é a norma prescrita pela gramática normativa, se dão em dois aspectos, segundo Poll (2008, p. 91): “primeiro, pelo fato de a norma padrão ser uma convenção e, por isso, uma ‘imposição’ social; segundo, pela indefinição do que vem a constituir a *norma padrão* da língua.” É importante destacar que, mesmo

que a fuga a um padrão linguístico extrapole o âmbito da norma padrão e se inscreva também no âmbito das variantes estigmatizadas, como discutido anteriormente, o desacordo com a regularidade de usos destas variantes normalmente não é considerado erro. Nesse sentido, Perini (2002, p. 25) argumenta: “ainda aqui [em situação de fala informal], trata-se de simples convenção social; mas convenções sociais são coisas muito poderosas. Todos nós sabemos disso muito bem – tanto assim que estamos sempre ajustando nossa linguagem a cada situação.” Em outras palavras, segundo Poll (2008, p. 92), “se a *norma padrão* é uma exigência social, a norma coloquial também o é em certos momentos, e o não-seguimento desta também pode resultar em exclusão, mesmo que, neste caso, o desacordo com a norma em questão não seja rotulado de erro.” As variações linguísticas são condicionadas, portanto, por fatores internos da língua e por fatores sociais (POSSENTI, 2002b). Segundo Fiorin (2004, p. 208), a variedade de circunstâncias de comunicação e a respectiva variedade de normas “é inerente à diversidade de fazeres práticos e simbólicos em que os homens se engajam”.

Nesse sentido, também Britto (1997, p. 49) entende:

a atividade normativa dos usos de uma língua e a atividade normativa das formas linguísticas são, em certa dimensão, constitutivas das comunidades de falantes, independente de seu letramento, relação entre seus membros ou forma de organização econômico-social, articulando-se ao esforço coletivo para garantir a eficiência comunicativa e a identidade dos membros, assim como sentimentos estáticos, usos especializados [...]. É através dela que os sujeitos [...] avaliam comportamentos [...].

Interessante notar que, mesmo entendendo a normatividade como “constitutiva da comunidade de falantes”, o autor critica o normativismo na escola. Cabe ressaltar que o normativismo ocorre na escola e no convívio social. Para Britto (1997, p. 50), a correção que as crianças fazem em relação às falas umas das outras seria um “[...] processo de construção de identidade e de valor linguístico [...]”.

Compreendendo a língua como elemento social, Preti (2004, p. 15) sustenta que “nossa linguagem é o cartão de visita que nos permite o acesso ao grupo social em que desejamos entrar”. A questão do erro, portanto, inscreve-se na avaliação social do indivíduo pela sociedade. A noção de erro transcende, dessa forma, a avaliação da língua como

elemento linguístico (estritamente como estatuto científico da língua), não devendo, por isso, ser tomada apenas como um fato linguístico. A possibilidade de explicação científica de todos os fenômenos da língua e a comprovação de que parte dos usos prescritos pelas gramáticas normativas apresenta pouca cientificidade⁴ corroboram o entendimento da inexistência do erro, por um lado; o entendimento de que a língua é um fenômeno social e, assim, sua avaliação é condicionada por questões culturais e subjetivas leva ao reconhecimento da existência do erro, por outro. Há, portanto, uma definição social de erro. Além disso, é importante lembrar que o cancelamento de uma norma oficial por parte do Estado instancia o erro no que se refere à norma oficial, conforme argumentamos anteriormente.

Quando um Estado impõe uma escolaridade obrigatória, é porque entende que existe um conjunto de conhecimentos básicos imprescindíveis ao cidadão para atingir a sua plena cidadania. No caso português, nesse conjunto básico encontram-se também conhecimentos relativos ao uso e ao funcionamento da língua materna, isto é, da língua portuguesa. (CORREA, 2001, s./p.).

Nesse sentido também Nascimento (2004) entende que a língua é um dos elementos simbólicos do homem. Esses elementos, ainda, são a base da interação na vida social. Assim, argumenta o autor (NASCIMENTO, 2004, p. 30), “a sociedade se organiza segundo princípios e regras e a regulamentação social impõe regras e normas de comportamento, justificadas pela existência de uma cultura ou de uma sociedade”. Nesse sentido também argumenta Faraco (2002, p. 39), quando afirma que a norma não é somente “um conjunto de formas linguísticas; ela é também [...] um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas” (FARACO, 2002, p. 39).

Terra (1997, p. 68), citando Descartes, fala da importância social de determinados conhecimentos. Dentre eles, é possível incluímos o conhecimento da chamada norma padrão, que, conforme afirmam as obras analisadas sobre a questão, serve de base para a aferição do erro/da

⁴ Flores *et al.* (2004), cujo trabalho demonstra que a gramática normativa integra elementos da Linguística Moderna, contestam essa visão. Para os autores, afirmar “o que se diz” implica um conceito da Linguística Moderna, uma vez que envolve o trabalho com fatos reais da língua.

inadequação/da tentativa de acerto/do desvio: “o erro não é uma negação, isto é, não é simples carência ou falta de alguma perfeição que não me é devida, mas antes é uma privação de algum conhecimento que parece que eu deveria possuir” (TERRA, 1997, p. 68). Parafraseando Descartes, o desvio – empregamos aqui um termo simpático ao tema – não é uma “falta de perfeição”, uma vez que todas variantes linguísticas dispõem de todos os recursos linguísticos necessários à comunicação pretendida, mas é uma “privação do conhecimento” de um recurso linguístico socialmente desejado e, também, socialmente esperado em determinadas situações de uso da língua.

Assim, ainda que a não obediência a determinada norma em certo contexto de emprego da língua não seja entendida como erro por alguns estudiosos da Linguística, ela é vista como erro pela sociedade falante da língua, uma vez que a língua é um fato social. É como fato social, também, que os sujeitos vivem a língua. Nesse sentido, Castilho (1978) afirma que a língua não pode ser vista apenas como um simples meio de comunicação, em que o ditado popular “quem não se comunica se trumbica” encontra lugar. A língua é também um instrumento através do qual o falante é avaliado pelo outro e através do qual avalia o outro. Daí é possível afirmar que um fato linguístico considerado desvio pela Ciência pode ser considerado um erro aos olhos da sociedade e, conforme Scherre (2002), somente não há erro, quando não há categoria social; ou somente não há erro, quando não há norma. Nesse sentido, Poll (2008, p. 98) destaca que:

A primazia do ensino de *norma padrão* sobre as demais normas intrínsecas ao nosso sistema linguístico como objetivo das aulas de Língua Portuguesa não somente estabelece uma hierarquização das normas, mas seu postulado parte também do entendimento de que há uma hierarquia entre elas. Tal primazia coloca a *norma padrão* no topo da hierarquização, ainda que se defenda a igualdade de todas as normas inerentes a uma língua específica. Não há como negar que o discurso que perpassa os documentos acadêmicos e oficiais de ensino é hierarquizante nas questões da língua.

Ainda segundo a autora (2008, p. 97), “a escolha ou a imposição, como preferem os mais céticos, de uma norma para o ensino de língua por si só estabelece e reflete uma hierarquia de valores no tratamento das questões da língua [...]”, uma vez que, conforme Lopes (2006, p. 103),

“não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado”. O entendimento da existência do erro e da necessidade de correção está alicerçado no entendimento de que uma norma (linguística) é mais válida que outra, e o padrão de correção é uma representação ideológica. A língua é um elemento de avaliação social, porque é um elemento social. O erro em língua endossa a existência da hierarquia ou da mistura de normas.

Nesse sentido, Lopes (2006, p. 103), criticando o relativismo, posiciona-se enfaticamente contra o “vale-tudo”, que, segundo o autor, “algumas versões céticas pós-modernas querem nos fazer acreditar”. Lopes (2004) entende legítima a hierarquia de valores e de normas, pois “normas e valores refletem posições discursivas específicas, o que, de modo algum, implica relativismo ético”. Também, nesse sentido, Silva (2004, p. 81) afirma:

Se a escola é um instrumento para a socialização do indivíduo e a escrita e a leitura são fundamentais no desenvolvimento das formas de comunicação nesse processo de socialização, [...], alguma “gramática” deverá ser ensinada, a partir do momento em que se considerar necessário regular a fala e a escrita do aluno aos padrões de uso que a instituição-escola define como a ideal para aqueles que a ela estão submetidos. Romper com esse tipo de ensino que prestigia certas normas de uso em detrimento de outras – ideal teórico da lingüística e meta da pedagogia que entende a escola não como lugar de reprodução social, mas de transformação – parece incompatível com as sociedades em que se inserem as escolas como um dos instrumentos de adaptação e reprodução da sociedade estabelecida.

Assim, segundo Poll (2008, p. 98), “o erro é intrínseco à razão de ser da escola, uma vez que esta é um espaço de aprendizado e de transmissão de conhecimento e de valores. Daí pode-se afirmar que a correção também é constitutiva da escola.” Franchi (2006, p. 36), criticando um “espontaneísmo” que afirma ter havido na escola, aponta que:

Embarcando em uma duvidosa pedagogia, que apregoa a anulação do papel do professor e desconfia de todo método e de toda interferência, alguns acreditaram (e acreditam) em um ‘espontaneísmo’ radical. Como se a linguagem só fosse possível numa brotação em campo virgem e não tocado, cada um consigo mesmo, ‘expressando-se livremente’.

A fala de Franchi traduz e resume as discussões sobre o novo conceito de erro linguístico advindo de um contexto bastante específico. Franchi evoca o discurso presente – às vezes de forma velada, outras não – nas falas de linguistas por nós referidos acima (ROCHA, 2002; BECHARA, 2002; PERINI, 2002; DECAT, 2002; POSSENTI, 2002a, FARACO, 2002) e pelo filósofo Descartes. Ou seja, o fato linguístico que antes era considerado erro, e o professor tinha respaldo para considerá-lo como erro, pautando-se em conhecimentos dados como certos, hoje é entendido como o acerto em outro contexto para o qual o professor deve transportar-se e, a partir dele, construir o conhecimento com o aluno (POLL, 2008). Pode-se afirmar, de modo geral, que o fato linguístico que antes era considerado erro agora deve ser visto como um ponto sobre o qual se deveria construir o conhecimento.

Esse novo ponto de vista, no entanto, não tira de cena a existência do erro, apenas o transforma em um ponto de partida para o trabalho do professor. Rajagopalan (2004) afirma não estar convencido de que o discurso da ciência e o do leigo sejam distintos, quando este se refere à ‘decadência’ de uma língua, aquele se refere a ‘línguas vivas/mortas’.

4 Considerações finais

Parece-nos, com base nos textos aqui discutidos, que a nova terminologia adotada para o que antes do advento de Ciência Linguística era unicamente denominado de erro – a saber, desvio à norma linguística, tentativa de acerto, inadequação à norma linguística ou quaisquer termos que se venham adotar e defender – não se pauta em conceitos distintos daqueles há muito conhecidos pelo mundo leigo dos conhecimentos da Linguística. Isso nos faz crer, também, que a adoção de nova terminologia – erro linguístico, desvio à norma linguística, tentativa de acerto, inadequação à norma linguística – para o mesmo fenômeno não conduz à prática diferente, livre de preconceitos, pois o princípio fundante dos novos discursos assumidos permanece o mesmo e, inclusive, os constitui.

No âmbito do ensino de língua portuguesa, podemos elencar dois fatores como determinantes para repensar o ensino da língua materna e, conseqüentemente, o equacionamento da noção do erro linguístico: a democratização do ensino e os saberes construídos pela Ciência Linguística. Por um lado, nesse novo contexto, a escola precisa saber trabalhar com todas as camadas sociais – e com as diversas normas por

elas trazidas às escolas –, em razão da abertura das instituições de ensino para todos os cidadãos. A chegada à escola de segmentos da população antes excluídos da educação formal pode ser atribuída a vários fatores, dentre eles, a obrigatoriedade do ensino até os dezessete anos de idade e, também, a proximidade geográfica das escolas, advinda com a migração do campo para as cidades, dentre outros fatores que escapam ao interesse deste artigo. Por outro lado, a Ciência Linguística vem mostrando que todas as variantes de um sistema linguístico são igualmente válidas dentro das comunidades linguísticas em que são faladas. Em um tempo de chegada dos mais diversos falares às instituições de ensino, essa é, indubitavelmente, uma das maiores contribuições da Ciência Linguística em prol da cidadania linguística.

Com as discussões do campo Linguística sobre o conceito de norma em língua, vieram, também, afirmações generalizantes, como “não há erro em língua”, que a mesma ciência desfaz, na voz de linguistas que se (pre)ocupam não somente com a língua enquanto objeto de estudos científicos, mas também com o viés social que é intrínseca a ela, como mostram falas de autores aqui citados.

Dessa forma, se, por um lado, as bases que levaram ao questionamento do erro linguístico são os novos conhecimentos proporcionados pela Ciência Linguística, por outro, algumas interpretações que se fizeram desses conhecimentos levaram, não raras vezes, à negação do erro linguístico. Essas afirmações revelam a desconsideração de outra questão amplamente discutida e trabalhada por essa mesma Ciência, a saber, a necessidade de adequação da língua ao contexto da enunciação (DECAT, 2002; MARCUSCHI, 1998; BRITTO, 1997; PERINI, 2004; POSSENTI, 2002a; ROCHA, 2002). Cabe destacar ainda que essas afirmações desconsideram, também, a capacidade de o falante transpor-se adequadamente para outro contexto de uso da língua e de nele atuar. Não é exagero afirmar que essa capacidade de atuar em vários contextos de emprego da língua faculta a cidadania linguística ao sujeito. Bechara (1995) denomina o falante com capacidade de interlocução em diferentes contextos de “poliglota na mesma língua”.

No repensar do conceito de erro linguístico, há um considerável progresso para o ensino da língua materna, especificamente no tange à valorização das diferentes formas de expressão, uma vez que esvazia o erro de um corpo único de regras e o coloca no contexto de emprego da língua, em que as diversas normas linguísticas encontram lugar.

O erro decorre, assim, da não observância da norma exigida para o contexto específico de uso da língua. É importante perceber, porém, que a relativização do conceito de erro não tirou de cena a existência do erro, pois, como mostram os trabalhos acima discutidos, o erro agora é aferido na não observância da norma esperada para o evento de fala e de escrita específicos. Poder-se-ia falar que o avalizador do erro em língua deixou de ser unicamente a norma padrão e passou a ser a norma relativa ao contexto de enunciação e ao gênero textual. O erro passou a ser, conforme vimos, relativo à norma linguística esperada para o evento específico de emprego da língua.

A negação do erro em língua é, pois, resultado da investigação da língua como corpo de análise abstraído do seu funcionamento social. Por isso, segundo Poll (2008, p. 103), “diante dos ensinamentos sobre os contextos de utilização da língua trazidos pela Linguística, não seria exagero afirmar que a negação do erro em língua constitui um contrassenso aos estudos dessa Ciência.”

A questão do erro linguístico, portanto, está diretamente ligada ao conceito de norma linguística e, assim, é necessário distinguir norma como sinônimo de regularidade de usos de determinada variante e norma padrão. O erro linguístico está diretamente ligado ao conceito de padrão linguístico, cuja não obediência o constitui quando se trata de texto que exige o emprego do nível formal de escrita. Assim, quando se afirma a existência do erro (e a posição dos linguistas cujos textos foram aqui analisados é a de que há erro em língua), ainda que se renomeie o fato, está em questão um conjunto de regras consideradas como padrão de comportamento linguístico em determinadas situações de fala ou de escrita. A negação do erro, portanto, diz respeito estritamente à matiz linguística do idioma, isto é, à língua sem levar-se em conta seu caráter social. Sobre o conceito de norma padrão escrita e sua constituição, entretanto, há desacordos em textos que discutem essa temática, o que leva, invariavelmente, a desacordos e a contradições em relação ao tratamento que deve ser dado à norma padrão na escola e, conseqüentemente, ao erro linguístico.

Agradecimento

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Contribuição dos Autores

Eu, Margarete von Mühlen Poll, declaro termos desenvolvido o artigo a partir de pesquisa realizada para a minha tese de doutoramento. A escrita do artigo deu-se em conjunto com Alexandre Macedo Pereira, na qualidade de pós-doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING-UFPB e membro do Grupo de Pesquisa “Historiografia da Língua Portuguesa no Brasil”, sob minha coordenação. Eu, Alexandre Macedo Pereira, declaro ter participado diretamente na escrita do artigo, especificamente na introdução e em partes ao longo do artigo. A revisão para a primeira submissão foi feita em conjunto, assim como a revisão para o envio final do mesmo após aceite de publicação. A revisão para a primeira submissão, assim como a revisão para o envio final do artigo após aceite de publicação foram feitas em conjunto.

Referências

- BAGNO, M. *Dramática de língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2001.
- BAGNO, M. *Português ou brasileiro: convite à pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2002a.
- BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 19. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2002b. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502003000200017>
- BECHARA, E. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 8. ed. São Paulo: Ática, 1995. (Série Princípios).
- BECHARA, E. *A correção idiomática e o conceito de exemplaridade*. In: AZEREDO, José Carlos de. (org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 11-18.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Revista de Odontologia da Universidade da Cidade São Paulo*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BORTONI-RICARO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. (Linguagem, 4).

BORTONI-RICARO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?: sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 263 p. (Língua[gem], 11).

BRITTO, L. P. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leituras do Brasil).

CÂMARA Jr., J. M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 29. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

CASTILHO, A. T. *Variação dialetal e ensino institucionalizado*. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 1, p. 13-20, 1978.

CORREA, M. *A escola e a norma-padrão do português*, 2001. Disponível em: http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2001-mcorreia-escola_e_norma.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.

DECAT, M. B. N. Fala, escrita e gramática. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 83-105, jul./dez. 2002. DOI: <https://doi.org/10.17851/2237-2083.10.2.83-105>

FARACO, C. A. *Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns de nós*. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 37-61.

FIORIN, L. J. Vox populi, vox dei? In: SILVA, Fábio Lopes da; RAJAGOPALAN, Kanavillil (org.). *A linguística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 107-110.

FLORES, V. N *et al.* O normativo e o não-normativo na gramática tradicional brasileira. In: GIERING, M. E.; TEIXEIRA, M. (org.). *Investigando a linguagem em uso: estudos em Linguística Aplicada*. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2004. p. 106-130.

FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Na ponta da língua, 15).

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>

LUCCHESI, D.; LOBO, T. Gramática e Ideologia. *Sitientibus*, Feira de Santana, V(8), 1988. p. 73-81.

LOPES, L. P. M. Lingüística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). *Por uma lingüística aplicada multidisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107. (Língua[gem], 19).

LUCCHESI, D. Norma lingüística e realidade social. *In*: BAGNO, Marcos (org.). *Lingüística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 63-92.

MARCUSCHI, L. A. *A gramática e o ensino da língua no contexto da investigação lingüística*. São Paulo, 1998. Mimeo.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Nomenclatura Gramatical Brasileira*. Portaria publicada no Diário do Governo, I. série de 28 de abril de 1967.

NASCIMENTO, J. V. Norma e uso lingüísticos no Português do Brasil. *In*: BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: EDUC, 2004. p. 27-37. (Série Eventos).

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do Português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

PERINI, M. A. *A língua do Brasil amanhã e outros mistérios*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

POLL, M. M. *Ensino da Língua Portuguesa: relações entre o saber científico e a prática social da linguagem*. 2008. 287f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

POSSENTI, S. Um programa mínimo. *In*: BAGNO, Marcos (org.). *Lingüística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002a. p. 317-332.

POSSENTI, S. Sobre o ensino da língua portuguesa. *In*: GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002b. p. 32-38. (Coleção Na Sala de Aula).

PRETI, D. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

RAJAGOPALAN, K. Resposta a meus debatedores. In: SILVA, F. L.; RAJAGOPALAN, K. (org.). *A lingüística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 166-231.

ROCHA, L. C. A. *Gramática: nunca mais – o ensino da língua padrão sem o ensino da gramática*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

SCHERRE, M. M. P. A norma do imperativo e o imperativo da norma. Uma reflexão sociolingüística sobre o conceito de erro. In: BAGNO, M. (org.). *Lingüística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 217-251.

SCHERRE, M. M. P. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação lingüística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 159 p. (Língua[gem], 12).

SILVA, R. V. M. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. (Língua[gem], 6).

TERRA, E. *Linguagem, língua e fala*. São Paulo: Scipione, 1997. (Ponto de Apoio).

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.



“Maria Maria”: o percurso co(n)textual de uma recategorização pela via ressignificada da teoria

“Maria Maria”: the co(n)textual path of a recategorization by the resignified pathway of the theory

Silvia Adélia Henrique Guimarães

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro / Brasil

sguimaraes05@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8208-0133>

Resumo: O presente estudo nasceu de dois objetivos centrais que se retroalimentam. O primeiro é discutir o estatuto atual da teoria da recategorização compreendido pela dimensão discursiva e perpassado pelos níveis cognitivos e interacionais (JAGUARIBE, 2007; LIMA; CAVALCANTE, 2015; CAVALCANTE; BRITO, 2016). Por meio da análise do texto “Maria Maria”, mediante a perspectiva do discurso literomusical (COSTA, 2001), o segundo objetivo foi testar os limites atualmente evocados para a recategorização. Para testar esse limite e as potencialidades do processo de recategorizar, este ligado intimamente ao próprio ato de referir, foi estudado o referente “Maria” pelos aspectos macrossociais e investigados *como* e *por que* o objeto de discurso instaurado chega a representar, por meio da recategorização, grupos distintos, de lutas e de classes também distintas. Trata-se de uma abordagem que encontra ancoragem em outras pesquisas que estudam nomes próprios (CUSTÓDIO FILHO, 2011; BASSETTO, 2015; SOARES, 2018), mas que delas se distingue por observar um contexto de recategorização que transcende a constituição referencial inicial e passa a representar diferentes objetos do mundo.

Palavras-chave: referenciação; recategorização; discurso literomusical.

Abstract: The present study is born from two central objectives, which are retro nourished. The first is to discuss the current status of the theory of recategorization understood by the discursive dimension and run through by the cognitive and interactional levels (JAGUARIBE, 2007; LIMA; CAVALCANTE, 2015; CAVALCANTE; BRITO,

2016). Through the analysis of the text “Maria Maria”, seen from the perspective of the literature-musical discourse (COSTA, 2001), our second objective was to test the limits currently evoked for Recategorization. To test this limit and the potentialities of the process of recategorization, this linked intimately to the very act of referring, we study the referent “Maria” from the macro-social perspective and investigate *how* and *why* the object of discourse instituted comes to represent, through recategorization, distinct groups, of social struggles and distinct classes. It is an approach that finds support in other researches that study personal names (CUSTÓDIO FILHO, 2011; BASSETTO, 2015; SOARES, 2018), however distinguished from these, because we observe a context of recategorization that transcends the initial referential constitution and becomes able to represent different objects of the world.

Keywords: referring; reclassification; literature-musical discourse.

Recebido em 14 de agosto de 2019

Aceito em 07 de outubro de 2019

Introdução

Objetivamos, com este artigo, ampliar as discussões atuais sobre a teoria da referenciação, especificando nosso interesse nos estudos da recategorização sob o enfoque cognitivo-discursivo. Para isso, selecionamos a letra da música “Maria Maria”,¹ composta por Milton Nascimento e Fernando Brant, no final dos anos de 1970, analisando-a na relação texto e co(n)texto – o de produção e o de “recepção”.

A escolha pela letra dessa música não foi aleatória, tampouco neutra. Foi motivada por um evento social, para nós, instigante: no encerramento de uma banca de arguição, cuja tese de doutorado, de natureza sociopolítica, tinha como epígrafe parte da canção “Maria Maria”, um dos arguidores citou a epígrafe, então, exaltando sua relação

¹ Na seção 3, explicitaremos nosso entendimento da canção como gênero híbrido que, por isso, deveria ser estudado em sua completude multissemiótica. Por termos nos concentrado, no artigo, (quase) exclusivamente na análise da letra da canção, consideramos necessário, na mesma seção 3, justificarmos nosso recorte. Antecipamos, porém, que essa escolha deveu-se, basicamente, à nossa opção por um aprofundamento analítico, o que não poderia acontecer se abrangêssemos os demais aspectos semióticos do gênero canção.

com a tese e relatou sentir-se, também, representado pelo texto. Tal relato incitou-nos, tendo em vista tratar-se de um homem, branco e bem-sucedido, levando-nos à pergunta geradora da investigação: “Como ocorre, textualmente, a recategorização do objeto de discurso “Maria”, na canção “Maria Maria”, de modo que o referente possa ser socialmente homologado como representante de diferentes entidades do mundo?”. Tal contexto levou-nos a uma investigação que, de natureza qualitativa, conduziu-nos a discutir fatores teóricos, metodológicos, linguísticos e discursivos, tudo isso pelo viés da referenciação – escolha que, também, não foi aleatória ou neutra.

As discussões contemporâneas sobre a recategorização têm propiciado uma guinada nas investigações pertinentes às produções de sentidos dos textos e, inclusive, têm levado pesquisadores a localizarem certos fatores que conduziam leitores/ouvintes a compreenderem determinados textos da forma peculiar. Trata-se de uma abordagem epistemológica da recategorização que não deve permitir, como se fazia anteriormente, um julgamento pejorativo sobre a compreensão textual efetivada distintamente do que se esperava, como se o interlocutor tivesse falhado em ativar o sentido pronto e pontual presente no texto, previamente construído.

Entende-se, contemporaneamente, que os fatores que ativam um ou outro tipo de compreensão de determinado texto só poderiam ser percebidos se extrapolassem a noção de textualidade, conforme esta é entendida pelos princípios exclusivamente linguístico-gramaticais e, ainda, pela a abordagem lógico-semântica. Ou seja: todo o princípio epistemológico da recategorização e das noções que a perfazem – desde a linguagem, passando pelo texto e pela referência – está fundado na noção, primeira, da sociocognição (BLIKSTEIN, 1983; KOCH, 2004; SALOMÃO, 1999).

Nessa perspectiva, o leitor é assumido como responsável pela atualização dos sentidos de um texto, e não mais como o receptáculo de um produto. Dessa forma, os saberes sobre o mundo, os carregamentos ideológicos, o lugar e o papel sociais que o produtor ocupa e cumpre, por exemplo, são materializados no texto; e, por sua vez, esses mesmos fatores contextuais são ativados pelo leitor/ouvinte para recarregar esse texto – não sendo o texto, mais, visto na concepção dicotômica com o discurso, mas em relação de imbricação texto-discurso.

Avançada essa primeira fase e entendidos os preceitos que embasam a teoria da referenciação, restou-nos, ainda, superar, especificamente, na teoria da recategorização proposta por de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), a noção de que a recategorização é manifestada pela relação correferencial anáfora/fonte, sendo manifestada contextualmente e, especificamente, pelas expressões nominais. Vários pesquisadores têm-se debruçado sobre essa problemática, sobretudo, no contexto brasileiro, e têm considerado corrente que se redimensione a noção de recategorização para o mesmo nível de entendimento da referenciação e de texto: uma noção que coapte texto e contexto pelas manifestações várias que lhes são possíveis e inerentes – os elementos vários, verbais, ou não, presentes no texto ou/e fora dele (CAVALCANTE; BRITO, 2016; LIMA; CAVALCANTE, 2015).

Trata-se de uma atualização teórica que, de fato, permite coadunar aspectos cognitivos, textuais e pragmáticos na compreensão dos textos. Assim, se, anteriormente, o processamento de um referente, mesmo visto pela ótica sociocognitivista, era considerado improcedente, pelo fato de os leitores/ouvintes acrescentarem aos textos informações que lhes eram alheias, atualmente, podemos voltar a esses textos, classicamente interpretados por modos mais tradicionais, e observar que neles há pistas que autorizam sentidos anteriormente desconsiderados. Ademais, precisamos problematizar o nosso próprio fazer teórico quanto à construção de sentidos, quando, em teoria, corroboramos o valor sociocognitivo da referência, mas, em nossas práticas, muitas vezes parecemos impingir sobre determinados processos referenciais de valores analíticos que desconsideram uma gama de outras possibilidades na construção de sentidos, a depender do lugar sociocognitivo de diferentes grupos de interlocução; assim, parecemos ignorar a natureza de negociação constitutiva da construção do referente – que se faz na interação com cada interlocutor ou grupo, em cada interação.

Por entender a relevância dos pontos elencados, consideramos produtora refletir sobre a noção redimensionada da recategorização por dois veios possibilitados por “Maria Maria”. O primeiro veio relaciona-se ao meio discursivo pelo qual se pode materializar a recategorização. Acreditamos que uma formação discursiva que se materialize por meio da mobilização de aspectos linguísticos distintos do usual amplifique as potencialidades da recategorização nas práticas sociais pertinentes a essa formação discursiva. O segundo veio aciona o gênero textual pelo qual

um determinado objeto do discurso será instaurado e recategorizado. Este segundo eixo é importante porque, a depender do gênero pelo qual se materializem as relações sociais, uma ou outra construção do referente dar-se-á no discurso. Por essa razão, optamos pelo discurso literomusical. De um lado, a natureza semântica que subjaz sua materialidade de cunho poético, cujos conteúdos lexicogramaticais acionam sentidos menos previsíveis do sistema linguístico, o que amplifica, por si só, o caráter da instabilidade do referente e redundante, por isso mesmo, em uma discussão ainda mais instigante sobre a momentânea estabilização desse referente. De outro lado, a natureza contextual do gênero, no cenário brasileiro, que se apropria dessa forma de expressividade de modo que ajuda a construir a face identitária do país, com canções que representam, ideológica, expressiva e socioculturalmente a nação. Esse segundo veio contribui para o constructo mais discursivo da construção e recategorização do objeto de discurso – isso a ponto de o referente Maria poder receber valor axiológico? Fato é que ambos os veios deságuam na natureza discursiva da recategorização, o que potencializa as discussões e, inclusive, pode colaborar com a sedimentação da teoria.

Para cumprir o objetivo central da investigação, exaltar, no redimensionamento da teoria da recategorização, o enfoque cognitivo-discursivo e analisar um texto literomusical pelas diferentes possibilidades de estabilização do referente “Maria”, simultaneamente à perspectiva do projeto de dizer do produtor, organizamos o artigo em seis partes, além desta introdução e da conclusão. Na primeira seção, delimitamos o lugar teórico no qual nos inscrevemos, apresentando os principais estudos que fundamentam a noção de recategorização que assumimos. Na segunda seção, especificamos a teoria com exemplos relacionados à análise que empreendemos na investigação, o que contribui para as discussões que elaboramos. Na terceira seção, recortamos o enfoque metodológico que nos conduziu na pesquisa. A partir de então, concentramo-nos no texto eleito para a análise, que foi visto por diferentes enfoques: na seção quarta, o enfoque mais linguístico; na seção quinta, algumas atualizações do referente a partir do lugar sociocognitivo do interlocutor (observando a coconstrução de sentidos possíveis, também, na construção colaborativa em textos assíncronos). Já na sexta seção, discutimos a estabilização do referente pela perspectiva do contexto de produção do texto, em seu aspecto mais contextual e (por que não?) mais interdisciplinar, passando pela história da música “Maria Maria” em sua

relação com a história brasileira, bem como pelo contexto sociocultural de sua constituição. Destacamos, entretanto, ter sido esta uma divisão exclusivamente metodológica, pois acreditamos que essas dimensões estão totalmente imbricadas e não é sempre que os empreendimentos cognitivos na elaboração de um referente dão-se da maneira como os especialistas apresentam. Acreditamos que essa sexta seção contribui, de forma bastante efetiva, com o aparato da teoria da recategorização, conforme tem sido empreendida na atualidade. Por fim, apresentamos as discussões gerais dos resultados, finalizando com algumas considerações gerais deste empreendimento analítico, realizado em um campo altamente fértil e em amplo debate na atualidade.

1 A teoria da recategorização e o viés sociocognitivo-discursivo

A fase contemporânea da Linguística Textual acrescenta uma perspectiva sociocognitivista às tendências sociodiscursivas e interacionistas, mais comumente assumidas pelos estudos da área (ADAM, 2011; BRONCKART, 2012; CAVALCANTE, 2011; KOCH, 2004). E tal cenário autoriza um redimensionamento da própria noção texto-discurso, que deságua em pesquisas que ampliam as potencialidades descritivas do texto, assumindo, além dos aspectos verbais, os aspectos multilinguajeiros, intertextuais e, também, os aspectos contextuais (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010).

Nessa perspectiva, esperamos que os aspectos contextuais assumam seu lugar de importância, a ponto de deixarem de ser considerados coadjuvantes de determinada análise, para serem, fatalmente, integrantes dessa análise.

Da ótica dos estudos cognitivos, Van Dijk (2012) defende que o modelo de experiências, reiterado, sistematicamente, em determinado lugar social, gera um modelo de contexto, sendo este revelado *na e pela* língua. Assim, a noção de contexto passa a extrapolar a noção de lugar físico a que se expõe certo sujeito, com informações “sobre” esse lugar, e passa a localizar-se, como modelo cognitivo, na própria interação, gerando sua manutenção, reprodução – ou mudança – por meio da própria linguagem. Em outras palavras, trata-se de uma noção de contexto que abrange uma construção social, psicológica, cognitiva, de um sujeito, que permeia e é permeado por padrões discursivos que podem ser descritos na língua.

Observamos o texto, nesse redimensionamento de sua relação com o discurso e com o contexto, do ponto de vista teórico da referenciação. Temos visto ser bastante produtor analisar a progressão textual com vistas a um projeto de dizer nessa relação micro e macro(contextual). E sobre esse recorte teórico, na perspectiva sociocognitivista, já é ponto pacífico a superação da noção da referência pelo parâmetro de estabilidade apriorística entre mundo e designação.

Os pesquisadores que se coadunam à proposta de Mondada e Dubois (2003) assumem, a partir dela, o termo “referenciação” para retratar a “construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, nas ratificações de concepções individuais e públicas do mundo” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20). Assim, a tendência atual redireciona o sentido de referência para uma construção mais virtual, de processo, e compreendem que a referenciação revela saberes linguísticos, em todos os âmbitos, intenções e ideologias (CAVALCANTE, 2011; KOCH, 2011; KOCH; MARCUSCHI, 1998).

Essa base epistemológica resulta na concepção do objeto de discurso, que se manifesta, em sua imanente instabilidade, momentaneamente estabilizada, por meio da coconstrução. Essa coconstrução é permeada pelas negociações realizadas entre os sujeitos intersubjetivos, no ato da interação, em maior ou menor grau. Com isso, o objeto de discurso pode ser instaurado no texto verbal, não verbal, ou multilinguajeiro, seja esse texto sincrônico, ou diacrônico.

Essa forma de olhar a referência interfere diretamente nos processos que a circunscrevem, sendo, um deles, a recategorização – nosso recorte teórico-analítico. Iniciemos tal recorte pela definição de *categoria*, que tem a mesma premissa da instabilidade dos referentes: “não são [as categorias] nem evidentes nem dadas de uma vez por todas, elas são mais o resultado de reificações práticas e históricas de processos complexos, compreendendo discussões, controvérsias, desacordos” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 28, acréscimo nosso). Essa instabilidade está igualmente posta pelas situações de interação e pelos moldes da cognição em que se operam os textos.

O referido trabalho, em que Mondada e Dubois (2003) definem a noção de categorização, resultou no artigo de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), em que eles propõem a noção de *recategorização*, defendendo que esta homologa, por meio de uma expressão referencial renomeadora, as transformações imputadas ao objeto de discurso

introduzido. Em outras palavras, para eles, a recategorização é efetivada pela operação lexical. Creem, ainda, que a evolução do referente é permanente, conquanto o objeto de discurso modifique-se, também, pela predicação que lhe é conferida, fato que pode levar a alterar a carga representativa do referente na memória discursiva.

Trata-se de um conceito que vem sendo amplamente debatido, desde sua proposta, especialmente, pelo fato de os estudos contemporâneos conseguirem observar a referência de modo cada vez mais atrelado à perspectiva discursiva do texto, o que possibilita estudar sua tessitura pelos aspectos mais cognitivos. Exatamente por isso, Cavalcante (2005) já propunha uma reelaboração do conceito de recategorização, ampliando-o para esse patamar mais discursivo que não foi previsto pelos proponentes. Elabora Cavalcante (2005, p. 132):

[a] “recategorização” é, por definição, uma alteração nas associações entre representações categoriais parcialmente previsíveis, portanto, em nossa visão pública de mundo. A menor ou maior desestabilização da categoria em mudança é o próprio traço, explícito ou implícito, que define a recategorização de um referente, quer tenha ele sido já introduzido no discurso para ser transformado, quer não tenha sido e se recategorize apenas mentalmente, no próprio momento em que o anafórico remete indiretamente à sua âncora.

Em trabalho posterior, em que a noção de recategorização volta a ser discutida, dessa vez, com base em diferentes pesquisas realizadas na década, Cavalcante e Brito (2016) conseguem desenhar, de forma mais delineada, o percurso e o redimensionamento da teoria. A tese basilar das pesquisadoras para as demais considerações é a confirmação de que a limitação do processo a uma operação de designação lexical equivaleria à limitação das potencialidades da própria teoria.

Trata-se de uma década e meia (aproximadamente) em que se percebe um avanço significativo da teoria, por meio de um desenvolvimento significativo, porém gradativo, ao observar-se a soma dos estudos desenvolvidos nesse período. Citemos alguns exemplos desse caminhar cuidadoso e, por isso mesmo, prescindido de rupturas radicais: embora, em uma abordagem anterior sobre o tema, Cavalcante (2005) já divergisse da abordagem inicial de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), a pesquisadora ainda atrelava a recategorização à remissão por meio de

expressões referenciais. Seguindo essa tendência de problematizar a teoria e efetivar as potencialidades analíticas atinentes à referenciação, Jaguaribe (2004), Ciulla (2008) e Lima (2009) já descolavam a noção de recategorização da relação exclusiva com as expressões referenciais, ainda que não tenham ultrapassado, em seus *corpora*, os limites verbais relacionados às relações anafóricas.

Sistematizar os tensionamentos e redimensionamentos da Linguística de Texto (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010) parece ter apontado para a necessidade de ainda mais investigações da área acompanharem tal perspectiva agora mais visível. Trata-se de uma perspectiva que melhor respaldou investigações posteriores sobre a referenciação quanto ao afastamento daquele caráter mais inicial da teoria – e, com isso, de um interesse exclusivamente classificatório dos elementos linguístico-gramaticais –, para se aproximarem de uma dimensão ainda mais cognitiva – acompanhando a noção multimodal, cognitiva e discursiva que já se fazia do texto.

Esse redimensionamento possibilitou não apenas que se passasse a pensar em aspectos mais voltados à natureza constitutiva da recategorização – pode ocorrer por meio de múltiplos fatores e semioses? (CUSTÓDIO FILHO, 2011) –, mas também ao aspecto semântico da recategorização – pode ocorrer por meio da instrumentalidade da anáfora indireta? (JAGUARIBE, 2004) – e, ainda, ao aspecto conceitual da teoria – dever-se-ia manter a distinção de categorização-recategorização? (CIULLA, 2008).² Isso, somente para citar exemplos de abordagens redimensionadoras do processo.

Postas essas considerações, vemos que a noção revisitada da recategorização remete ao necessário entendimento de que a teoria deve estar efetivamente coadunada com a natureza de língua e de texto assumidos na atualidade, não podendo prescindir de toda a potencialidade de seu avanço, o que faria destoar, portanto, teoria e práticas metodológicas. Assim sendo, homologa-se a tese de que toda retomada se ancora em alguma elaboração prévia, ainda que esta

² Importante notar que, embora Ciulla (2008) defenda a não distinção dos termos categorizar/recategorizar com argumentos pautados na via teórica da cognição, acreditamos que manter essa distinção seja importante, minimamente, para marcar a identidade teórica atualizada da recategorização, que já está distinguida da proposta inicial de “categorização” encontrada em Mondada e Dubois (2003).

se dê, exclusivamente, pelo aparato cognitivo, podendo prescindir, inclusive, quando necessário ao projeto de dizer, de uma materialização via expressões referenciais (CAVALCANTE; BRITO, 2016; LIMA; CAVALCANTE, 2015), produzindo-se estudos com maior potencial analítico e com produtividade teórica.

2 A teoria da recategorização e o prisma co(n)textual de análise

Não se findam na materialidade cotextual as aplicabilidades da recategorização. Se, conforme temos acompanhado, nesse desenvolvimento da noção de texto, ele se constitui na imanência das práticas sociais, destacamos o argumento que queremos tecer para contribuir com a teoria da recategorização. Apesar de já estar postulado que os diferentes fatores podem contribuir para a recategorização do referente, ainda temos visto poucos trabalhos que se concentrem, de forma mais exaustiva, a partir da materialidade de um texto, no modo como os fatores contextuais – no sentido amplo da macroestrutura social –, podem interferir no processamento da recategorização.

Aqui, reiteramos nossa discordância de que esse tipo de recategorização seja aleatório, tampouco desprovido de pistas textuais, por exemplo. Esse tipo de concepção anularia o método de trabalho que a teoria do texto vem buscando ao longo das décadas. Ao contrário disso, o que pretendemos mostrar, na análise que empreendemos, é que, a partir das pistas elaboradas em determinado texto e com características lexicogramaticais que se podem dizer intencionais (tendo em vista que, embora nenhuma escolha seja neutra, há aquelas que são inconscientes), o interlocutor estará autorizado a recategorizar determinado referente; contudo será o seu contexto social de recepção que guiará o sentido da recategorização, ao qual chamaremos, inicialmente, de recategorização social. Portanto, ao mesmo tempo que isso põe em jogo a negociação do referente e a instabilidade dele, isso põe em tela que o lugar social ajuda a estabilizar, conforme refere Alves Filho (2010).

Por concentrarmos nosso interesse na modalidade verbal, tendo em vista nosso foco de análise, detivemo-nos a observar como ocorre a produtividade das pesquisas com essa modalidade da língua, ao empreenderem análises pelo viés da recategorização. Além disso, interessava-nos o discurso literomusical e, na materialidade deste artigo, especificamente, a letra de música.

O trabalho de Jaguaribe interessa-nos pelo fato de ela ter-se concentrado em textos poéticos e, simultaneamente a isso, por ter empreendido esforço conceitual sobre como as anáforas são reelaboradas pelo aparato cognitivo, tendo ela elegido, entre outras ocorrências, as situações de repetição lexical. Ela assentou seu argumento sobre recursos linguísticos outros, como as expressões atributivas, enquanto instrumentos linguísticos cotextuais que homologam a recategorização da anáfora operada por repetição lexical.

Para Jaguaribe (2004, 2007), o texto literário abre caminho para que se observem, mais atentamente, os diferentes sentidos que podem ser atribuídos a uma palavra, visto que, ainda que pela repetição *ipsis litteris*, ela possa sofrer remodelações. Apesar de a recategorização, por meio da repetição aliada às pistas co(n)textuais, não ocorrer apenas em textos poéticos (conforme, também, já mostrou GUIMARÃES, 2018) com textos de linguagem ordinária que apresentavam altíssimo índice desse tipo de ocorrência), o texto poético parece sensibilizar o aparato cognitivo do leitor para esse tipo de expectativa – talvez pelo senso mais comum de que os textos têm, exatamente, o objetivo de trabalhar os diferentes sentidos das palavras. Para Jaguaribe (2004, p. 2599),

[o] interlocutor do texto literário recebe-o com atitude alterada, o que lhe permite estabelecer com o locutor um pacto de cooperação do qual dependem basicamente as variadas possibilidades de leitura. Assim sendo, parece-nos que as recategorizações, implícitas ou explícitas, possam ter uma grande importância na construção dos sentidos do texto literário.

Vejamos uma recategorização analisada pela pesquisadora, no poema de Paulo Leminski (JAGUARIBE, 2007, p. 233):

O amor, esse sufoco,
Agora há pouco era muito,
Agora, apenas um sopro

Ah troço de louco,
corações trocando rosas,
e socos

Segundo propõe Jaguaribe (2007), expressões como “esse sufoco”, “troço de louco” e “corações trocando rosas/e socos” contribuem para modificar o estatuto da introdução referencial. Assim, o referente

“amor”, que, inicialmente, tem grande potencial para receber o valor semântico reconhecidamente romantizado pela sociedade ocidental, pode assumir novas características. Ela apostou, para isso, na alteração de esquemas mentais promovida pelos atributivos. Assim, diferentemente do que outros autores já propuseram,³ a autora supera a possibilidades polissêmicas dos itens lexicais e supera, também, a concentração na saliência de um dos traços semânticos do objeto designado. Vejamos outro exemplo (JAGUARIBE, 2007, p. 235):

ÁGUA

A água rolando na rua
a água rolando na rua deserta
a água molhando ao pele da pedra
(coitada, ela tem frio)
a água rolando na rua
a água no olho do homem sozinho
a água pingando dentro do homem sozinho
(quase na se escuta)
a água rolando na rua
a roda do automóvel machucando a água
a água chorando baixinho as margens da noite
a água toda suja de tristeza
a solidão da água
a água rolando na rua
a água rolando na rua deserta

Ao proceder à análise das recategorizações presentes no texto, a pesquisadora destaca que o referente “água” sofre diversas mudanças ao longo dos versos. Para ela, a análise em questão é uma amostra da instabilidade inerente ao objeto de discurso e da desestabilização de sentido possível pela relação entre os elementos vários do co(n)texto. Vejamos que o referente “água” desperta, nos cinco primeiros versos, a noção básica de composto químico (H₂O); entretanto, nos demais versos, é recategorizado como lágrima.

³ Koch e Marcuschi (1998) corroboram a tese de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), analisando casos em que se pode promover a recategorização a partir de um mesmo item lexical. Tal pressuposto baseia-se no atributo polissêmico do lexema.

Além de análises como as exemplificadas, que observam a recategorização promovida pela repetição, outras pesquisas já dão conta de sinalizar a produtividade dos nomes, desta vez os nomes próprios, na recategorização de um referente – especificidade da repetição que nos interessa.

De uma perspectiva mais pragmática, Bassetto (2015) atestou que o nome próprio pode transpor da função designadora para atribuidora (tanto por meio de atributos resultantes do momento da interação como por meio de atributos mais cristalizados, por apresentarem mais “previsibilidade” relacionada a certos nomes).

Também Soares (2018) observa a recategorização pelo nome próprio e suas funções discursivo-argumentativas. Partindo da tese de Bassetto (2015) e pautando-se em uma perspectiva mais sociocognitivo-discursiva, ela estudou os efeitos persuasivos que resultam das modificações morfossemânticas dos nomes próprios analisados.

Em 2011, Custódio Filho também já pontuava a designação e a repetição do nome próprio, com isso, corroborando a noção de que a anáfora ultrapassa o objetivo puro de identificação/manutenção do objeto designado. O pesquisador estudou a designação do referente “Capitu”, de Dom Casmurro, e a retomada desse mesmo referente ao longo da obra machadiana. Para Custódio Filho (2011), mais importante do que informar ao leitor quem é a personagem sobre quem se fala (ou que fala) na narrativa, trata-se do estabelecimento de como essa personagem será construída ao longo da história e como as modificações desse nome (permeadas pelas informações sobre ela, agregadas ao longo de toda a narrativa) contribuem para a compreensão da narrativa como um todo – e a construção desse ser como um ser polêmico na narrativa –, o que reitera as funções de confirmação, acréscimo e retificação propostas pelo pesquisador.

O presente estudo distingue-se desses três, por duas razões: não pretendemos tão somente apresentar como a personagem “Maria”, no texto analisado, é constituída: ou por meio das anáforas diretas; ou por meio da construção argumentativa do texto pela via de anáforas indiretas; ou por meio da cristalização/previsibilidade do nome “Maria”; ou por meio exclusivo de suas recategorizações pelos atributivos – embora cada um desses fatores componha a análise. O que pretendemos é ampliar o escopo dessa análise linguístico-discursiva para um lugar mais social, de modo a observar qual o fenômeno que autoriza que esse nome seja recategorizado em âmbito macrossocial, a ponto de fazer representarem-

se, por meio dessa recategorização, distintos grupos sociais, em distintas esferas discursivas e distintos momentos históricos.

Refletir a recategorização a partir da transposição de momentos históricos, de vozes sociais e de contextos socioculturais leva-nos à problematização sobre o dialogismo, já provocada por Alves Filho (2010). Para o pesquisador, é limitador pensar a estabilização do referente – e, aqui, sublinhamos as estratégias que lhe subjazem – e não agregar à discussão os aspectos dialógicos que considera que são inerentes à questão.

Alves Filho (2010) acredita que as reflexões sobre o dialogismo, no âmbito da construção da referência, não poderiam ficar no plano do subentendido. Para o pesquisador, essa noção bakhtiniana, assumida nos estudos da referência, pode contribuir para entender, minimamente, como certo “objeto de mundo” pode ser distintamente significado no discurso. O pesquisador elucida a questão com o exemplo dos objetos de discurso “casinha” e “palacete” que, elaborados discursivamente por enunciadores em lugar social, cognitivo e discursivo distintos, aponta para o mesmo objeto mundano. Esse fenômeno, a que Alves Filho (2010) denomina “plurilinguismo referencial” contribui, inclusive, para o aprofundamento da reflexão do pesquisador, que argumenta a partir do modo como grupos sociais distintos representam no discurso o mesmo objeto de mundo.

Essa relação dialogismo-referenciação possibilita alguns outros tensionamentos sobre a estabilização do referente. Não apenas a relação com o léxico, em seu caráter semântico, entra em pauta uma relação semântica mais cultural com esse léxico, o que pode conferir-lhe determinadas ressignificações específicas, em espaços sociais específicos e em uma temporalidade específica.

Acreditamos que esse tensionamento encontra foro na tese de Alves Filho (2010, s/p) para quem,

[...] cada referenciação é ao mesmo tempo *nova e dada*. *Nova* como configuração léxico-semântico particular, como realização particular num enunciado único e irrepetível, mas *dada* como decorrente diretamente de algum discurso social e como expressão de uma apreciação axiológica legitimada socialmente. (Como dissemos acima, a construção do referente se apoia tanto no significado como no tema/sentido). Diríamos, seguindo a tese dialógica de Bakhtin, que quem refere não é o eu, mas o nós.

Relembrando que toda a produção de sentidos é uma produção de coconstrução, devemos reforçar que estas são forjadas pela negociação, igualmente, nas relações assíncronas. Portanto, integra a agenda dos estudos da referenciação a observação do lugar cognitivo e social também do coenunciador. Nas palavras de Ciulla (2014, p. 248),

[...] os objetos do mundo, ao serem referidos pelo falante, passam pelo **filtro de percepção** desse indivíduo, que, como cada um dos outros falantes da língua, tem uma experiência particular de vida e carrega sua própria **bagagem de conhecimento**, moldada pelas **imposições culturais e ideológicas** de sua sociedade e de **sua época**. Essas marcas influenciam na construção da referência. (grifos nossos)

Consideramos essa uma boa síntese de toda a conjuntura dos preceitos da referência/recategorização nos moldes contemporâneos, especialmente, porque a pesquisadora elenca, em uma mesma frase, termos caros a esta investigação. Queremos dar destaque bastante especial a “filtro de percepção”, pois se trata de um quesito que acompanhará o produtor de um texto, assim como acompanhará o seu interlocutor, mesmo em textos diacrônicos. Assim sendo, o referente ganha certo estatuto não apenas no evento da produção, mas também assumirá contornos no evento da negociação de sentidos, o que é bastante significativo para a análise que empreendemos, mormente, na última seção do artigo.

A defesa da recategorização mediante um grau maior de inferência não se descola, entretanto, do *todo* social/cognitivo/interacional necessário à construção de uma referência – e nesse *todo*, sinalizam Cavalcante e Santos (2012, p. 660), o conhecimento compartilhado deve ser, também, evidenciado.

[e]m todo texto/discurso, o enunciador constrói a referência com base numa interpretação do mundo real, recategorizando a informação precedente ao acrescentar novas predicções, disponíveis, em diferentes medidas, no conhecimento das pessoas, à medida que transcorre a interação. Por esse aporte de informação nova, o enunciador conduz o destinatário (que coparticipa dessa construção, sendo, por isso, um coenunciador) a uma reinterpretação ou refocalização do elemento referido. Pelas estratégias de recategorização, a imagem do referente que o coenunciador constrói em sua memória vai evoluindo à medida que se desenvolve o discurso.

No presente contexto analítico, veremos que ao negociar, no evento do texto (especialmente, por se tratar de um texto que ultrapassa momentos históricos), o coenunciador não apenas se servirá das ferramentas linguísticas e contextuais para proceder à leitura, como mobilizará recursos disponíveis ao seu próprio filtro – em outro tempo-espço social, cultural e histórico.

3 “Maria Maria”: uma abordagem metodológica

Pensamos em dois aspectos para ativar as noções teóricas abordadas no artigo. O primeiro concerne ao gênero textual por nós selecionado.⁴ Se a análise da materialidade linguística (neste caso, das anáforas) for realizada em conformidade com a instrumentalidade dos gêneros discursivos/textuais (os objetivos que querem cumprir, sua funcionalidade no âmbito social, sua formalização, sua temática...), ver-se-á que o processamento referencial (e cada estratégia intencionalmente selecionada, seja, ou não, de forma consciente) estará acoplado ao todo intencional de cada gênero.⁵ Assim pretendemos, com a seleção do gênero, potencializar a problematização da estabilização referencial. Trata-se de um aspecto, contudo, amplificado pela noção de Música Popular Brasileira (MPB), sendo esta compreendida do ponto de vista literomusical e como um discurso constituinte (COSTA, 2001).

O segundo aspecto é: por pensarmos na possibilidade de aplicabilidade dos estudos de referenciação ao ensino, conforme o fazem, por exemplo, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Santos e Colamarco (2014) e Santos, Cuba Riche e Teixeira (2015), acreditamos

⁴ A noção de gênero por nós assumida encontra fundamento, especialmente, na visão clássica de Bakhtin (1997), sobre as produções relativamente estáveis de enunciados; aglutina as ponderações de Bronckart (2012), que assume o gênero pelo Interacionismo sociodiscursivo, denominando-o textual; e na possibilidade de hibridização do gênero textual, conforme sintetizada em Marcuschi (2008). A noção aqui exposta pressupõe que a ação da língua(gem) é perpassada pelos gêneros textuais, também nas ações linguístico-educacionais.

⁵ Alves Filho (2010) ilustra a importância dessa correlação, citando os gêneros tutoriais, bula de remédio e editoriais de jornais, os quais apresentam, já previamente, estratégias referenciais com maior potencial de prévia estabilização se comparadas a outros gêneros menos “objetivos”, cujas estratégias ganharão peso de maior instabilidade, podendo ser negociadas a cada interação, por exemplo.

ser relevante dar destaque a um gênero frequentemente efetivado em sala, participante do universo didático do ensino da língua e com relevância contextual para estudantes dos distintos contextos escolares: o gênero canção. Este tem relevância linguística na realização pedagógica, sendo rico nas construções sintático-semânticas, morfossintáticas, fonológicas, ortográficas etc.; tem relevância discursiva nessa realização, podendo ser abordado pela perspectiva da expressividade, da intertextualidade, da interdiscursividade, etc.; tem relevância cultural, ao ser observado pela recursividade sociolinguística, e pela caracterização de parte da identidade brasileira; tem relevância social, nos diferentes estratos socioculturais no país, sendo respaldado, inclusive, pela polêmica perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim sendo, trata-se de um gênero que contém diferentes recursos linguístico-discursivos que podem ser refletidos pelo viés da referência e, conquanto não seja nosso objetivo central oferecer subsídios didáticos, como o fazem outros pesquisadores, acreditamos que nossa escolha contribua para uma reflexão também nesse sentido – embora, aqui, não o façamos pelas reflexões aplicadas, ou pela proposta didática.⁶

O gênero textual canção, porém, não se limita a ser um gênero com aspectos “metodológicos” que facilitam o trabalho docente – por poder ser introduzido com o acompanhamento da musicalidade (esta como pretexto para estudar os fatos linguísticos da letra). É um gênero com mais potencialidade do que isso, a ponto de ser investigado por seus aspectos intersemióticos; também, de modo a ser apresentado aos estudantes pela análise conjunta da trinca letra/melodia/ritmo, sendo os três aspectos, intencionalmente, imbricados para a produção de sentidos do texto (TORRES, 2018).

Esse gênero textual não se limita, também, a possibilitar estudos isolados de letras, pela via do contexto sócio-histórico de produção. Possibilita estudos amplos, que caracterizam a canção do ponto de vista do discurso literomusical, estando “aparentado” com a poesia literária e, ainda, por representar a identidade do povo brasileiro. Em outras palavras, mais do que um texto que se põe/cria/elabora em determinado contexto discursivo prévio, pode ser visto como um discurso constituinte – ou um

⁶ Conquanto o enfoque do artigo não seja as questões pedagógicas do gênero canção, ou da teoria da referência, consideramos relevante apontar este aspecto, por sua relevância e, ainda, por ser estar uma forma de preparar terreno para futuros debates acerca desta aplicabilidade.

discurso que conduz a experienciar a vida em sociedade e a reproduzir uma determinada representação ideológica e a inspirar outros discursos (COSTA, 2001).

Por isso mesmo, a letra de uma música não deveria ser abordada de forma isolada, conforme, atualmente o costumam fazer os livros didáticos, por exemplo. Isso porque, segundo aponta Costa (2010), trata-se de um gênero híbrido, multissemiótico⁷ e que soma as linguagens verbal e musical, portanto, é integrado pela totalidade de suas facetas. Além de ser exatamente o fato de se descolar um aspecto de outro que leva, muitas vezes, à confusão entre este e outros gêneros textuais.

Conquanto essas definições não sejam exaustivas, citá-las pode ajudar a compreender que a parte melódica colabora a interpretar a letra. No caso específico de “Maria Maria”, uma forma de expressão relacionada à personagem Maria foi a *performance* do Grupo Corpo, na apresentação original de 1976, com uma dançarina negra, com representatividade cênica da negritude e de seus hábitos e de suas dificuldades socioeconômicas; com música mais lenta, com menos intensidade, etc. (o que ajuda a construir determinado objeto de discurso). Outra forma de representação está na expressividade de Elis Regina, com a marcação da letra pela voz e timbre peculiares, com ritmo mais acelerado e com uma letra diferente da letra do poema que acompanhou a peça original. Essas duas construções da história de Maria, a original e a “recontada”, demonstram que a canção não é exclusivamente texto verbal nem exclusivamente peça melódica.

Apesar de entender que o gênero canção precisa ser visto pelo seu caráter integral, recortamos o aspecto multissemiótico do gênero para nos concentrar mais detidamente na face verbal da canção “Maria Maria”, para discutir alguns aspectos linguístico-discursivos pela trilha dos empreendimentos anafóricos verbais que, vistos pela perspectiva atual dos estudos, possibilitam um redimensionamento das riquezas presentes na construção textual-discursiva do texto, mais do que pelo fenômeno exclusivo de “ligar termos por meio de setas”. Contudo reiteramos que esse recorte não deixa de dar a este artigo um caráter de incompletude em se tratando do gênero (e também de outras questões, que não se esgotam). Atentar a esse aspecto é o mesmo que deixar o caminho aberto para outras análises que venham complementar a atual.

⁷ Ao especificar o gênero canção, Costa (2010) o define como verbo-melódico breve, de veiculação vocal.

4 “Maria Maria”, uma abordagem linguístico-discursiva inicial

Explorados os aspectos teórico-metodológicos, vejamos, enfim, a letra da canção e concentremo-nos no objeto de discurso “Maria”:

<p>Maria, Maria</p> <p>Maria, Maria <u>É um dom, uma certa magia</u> <u>Uma força que nos alerta</u> <u>Uma mulher que merece viver e amar</u> Como outra qualquer do planeta</p> <p>Maria, Maria <u>É o som, é a cor, é o suor</u> <u>É a dose mais forte e lenta</u> De uma gente que ri quando deve chorar E não vive, apenas aguenta</p>	<p>Mas é preciso ter força É preciso ter raça É preciso ter gana sempre Quem traz no corpo a marca</p> <p>Maria, Maria Mistura a dor e a alegria</p> <p>Mas é preciso ter manha É preciso ter graça É preciso ter sonho sempre Quem traz na pele essa marca Possui a estranha mania De ter fé na vida</p>
---	---

Do ponto de vista estritamente linguístico, se assim se pudesse fazer, o objeto de discurso “Maria” é instaurado no título e retomado por reiteração, na primeira, na segunda e na terceira estrofes do texto. Desse ponto de análise mais tradicional, em que pesam os aspectos da correferencialidade (e sobre o qual pairam as análises escolares, ainda atualmente!), a análise poderia recair sobre a ênfase mostrada pela repetição sequenciada. Aqui, poderia ser alargada a compreensão de que se trata de uma “Maria” reafirmada Maria: sem sobrenome, simples, comum... Não que esse tipo de análise não seja bem-vindo; é, contudo, limitador. Não haveria, nesse tipo de análise, a produtividade argumentativa, por exemplo, por não haver, do ponto de vista analítico mais tradicional atinente à relação direta anáfora-fonte, expressões nominais que retomem/recategorizem o referente Maria, por exemplo. Findar-se-ia aí, provavelmente, a possibilidade analítica, podendo avançar, ao máximo, para o pronome indefinido “quem”, em uma discussão que poderia indagar se o pronome refere-se ao substantivo “Maria”, ou a um novo sujeito, generalizador, não identificado na materialidade do texto, e apenas ali instaurado como objeto de discurso – o que é possível pela quebra ou subversão sintática previsível em textos desse tipo. E fim.

Se, todavia, ampliarmos o modelo de análise mais tradicional, assumindo, então, as contribuições da evolução dos estudos das anáforas, tem-se, imediatamente, a possibilidade de observar a predicação como aspecto forjador de sentido dos elementos anafóricos. Assim, na primeira estrofe, os predicativos recategorizam o sentido do elemento-fonte “Maria”, acrescentando-lhe: a) valores “abstratos” (“um dom”, “uma certa magia”), que parecem preparar para características necessárias para conseguir vivenciar as experiências que a continuidade do texto apresentará; b) valor “interpessoal” (“força que nos alerta”), que parece acrescentar ao referente o poder de conclamação contra alguma situação; e c) valor “emocional” (“uma mulher que merece viver e amar”), que acrescenta ao referente um valor de recompensa atinente aos atributos internos. Sendo os itens a) e b) constituídos por metáforas, nenhum desses predicativos relaciona-se a atributos físicos; ou a retornos materiais, por exemplo; escolhas linguísticas essas que podem preparar o terreno do texto para as informações seguintes atribuídas ao referente – todas relacionadas a perdas, lutas e labutas, consumando o teor discursivo do texto.

Tem-se, seguindo essa condução analítica permeada pelos predicativos, novamente, na segunda estrofe, a retomada do referente pelos aspectos metafóricos que, desta feita, acrescentam valores de: a) “representatividade” (“o som”, “a cor”); b) trabalho (“o suor”); e c) necessidade de sair desse lugar (“dose mais forte e lenta [...]”).

O estudo das anáforas pelas possibilidades linguístico-recursivas do gênero em tela permite, ainda, outro viés analítico. A organização dos versos somada à ausência de pontuação não deixa clara a intencionalidade do enunciador no trecho em questão. Assim, poderíamos compreender que os versos “De uma gente que ri quando deve chorar/E não vive, apenas aguenta” complementam, ou: “a dose mais forte e lenta”, ou: “o som, é a cor, é o suor/É a dose mais forte e lenta”.⁸

Fato é que, muito embora, linguisticamente, as duas opções sejam possíveis para garantir a coesão/coerência do texto, do ponto de vista da elaboração anafórica, o referente “Maria” é retomado de forma abrangente, representativa. Isso se dá porque ocorre no trecho

⁸ Dessa perspectiva, uma boa pausa para pensar, junto aos aprendizes, os aspectos sintático-semânticos seriam bem-vindos! Pensamos que, neste caso, a pausa na melodia, tanto por meio da voz quanto por meio dos arranjos instrumentais, pode levar o leitor/ouvinte a compreender a relação apenas com “a dose mais forte e lenta”.

algum fenômeno, de nível estritamente cognitivo, que permite que o processamento de “uma gente que ri quando deve chorar/E não vive, apenas aguenta” transcenda de “dose mais forte”, para “Maria”.

Essa transposição, de âmbito inferencial, parece ser possível pelas associações realizadas na leitura do trecho. Maria é recategorizada por “som”, por “suor”, por “dose [...] de uma gente”. Levando em consideração que os dois últimos versos complementam, sintaticamente, os dois primeiros, pode-se assumir que o referente “Maria” ganha atributo de representatividade (voz, cor, suor) e de ópio para as gentes que vivem situação como a sua, podendo representar, ela, a esperança aos demais.

A construção anafórica das duas primeiras estrofes parece ganhar outro contorno nas duas últimas estrofes. Pelo recurso da indeterminação do sujeito (“é preciso ter”), tem-se um referente que parece apropriar-se das características assimiladas do entorno discursivo. Aqui, não se pode dizer, textualmente, se “Maria precisa ter força/raça/gana/manha/grança/sonho”, ou se “a gente sofrida precisa ter força/raça/gana/manha/grança/sonho”; porém essa dupla possibilidade de produção de sentido é autorizada pela forma como o referente “Maria” foi sendo promulgado, ao longo do texto, pela predicação e pelo entorno discursivo. Assim, o objeto de discurso “Maria” e os atributos que o ressignificaram foram misturando-se a um novo apontamento de representatividade que autoriza, nessas duas últimas estrofes, a imbricação de sentidos de “Maria” com a própria gente, podendo um ou outro ser o agente pinçado, sem que isso cause estranhamento, sem que demande caminhos analíticos distintos para se chegar a um ou a outro resultado, sendo, “Maria” e “gente” “um referente só”, possibilidade de imbricação que deságua nos últimos versos das duas últimas estrofes – Maria/gente mistura dor e alegria; Maria/gente tem fé na vida.

Também um jogo de sentidos é possível de ser realizado pelo pronome indefinido “quem” nas duas últimas estrofes. Guimarães (2018) defende que, conquanto, do ponto de vista gramatical, trate-se de uma classe de palavras semanticamente vazia, com função de “apontar” para outro elemento, do ponto de vista cognitivo-discursivo, a classe dos pronomes, simultaneamente a esse tradicional apontamento, pode acionar, em nível exclusivamente cognitivo, os sentidos provocados pelos atributos vários imputados ao elemento fonte. Nos termos correntes atribuídos ao pronome “quem”, ele, naturalmente, retomaria o referente “Maria”, pois a ela se refere textualmente a letra da canção.

Entretanto, nesse jogo discursivo, no qual o referente “Maria” foi recategorizado de forma a representar um grupo (dos sofreadores, dos negros, dos trabalhadores, por exemplo), o pronome indefinido “quem” pode tanto retomar o referente “Maria-mulher”, em suas vivências individuais, como, simultaneamente, retomar o sentido de representatividade dessa mulher – dessa última forma, o “quem” possibilitaria o leitor a acionar os saberes do texto e depreender que esse quem é “todos os que trazem a marca no corpo”. Assim, a própria escolha por um indefinido pode acionar esse “qualquer um” possível de ser retomado. O mesmo seria coerente na última estrofe, em “possui a estranha mania de ter fé na vida”. É, pois, essa dupla possibilidade, materializada pelas retomadas, que nos leva, doravante, ao contexto de produção da letra da canção.

No caso de “Maria Maria”, temos as três situações: a repetição, que ganha novos sentidos por meio da predicação e do entorno discursivo, conforme vimos até aqui; a representatividade de um nome próprio bastante comum no contexto brasileiro, que poderia representar a mulher, de forma geral; e um terceiro item, relacionado à construção de cunho mais social.

5 “Maria Maria”, uma abordagem pelo lugar sociocognitivo do coenunciador

Atentemo-nos, doravante, a outro aspecto da representatividade da construção do referente a partir de um ponto de vista que extrapola o estritamente linguístico e imediato. No texto em análise, vemos o nome próprio que, embora sirva, na construção corrente, para especificar um ser, geralmente do gênero feminino, pode recategorizar-se a depender do lugar sociocognitivo do coenunciador, e isso pode ocorrer de diferentes modos.

Temos, como exemplo mais socialmente recorrente, o discurso feminista que agrega a representatividade social da letra de “Maria Maria”. Isso se vê, por exemplo, pela seleção da música em eventos, representando-os no sentido *lato*; e por meio de diversos grupos e/ou eventos do movimento feminista que assumem esse nome duplicado (como em “Coletivo Maria Maria” e “Maria Maria Blogueiras feministas”, apenas para citar exemplos).

O próprio contexto histórico da produção e do lançamento da música pode cooperar para a possibilidade desse tipo de ressignificação do referente. Conforme abordamos na próxima seção (que, propositadamente, deixamos por último), a música foi composta em um contexto sociopolítico bastante complexo. Além da Ditadura Militar, estava em efervescência a agenda do feminismo, que, em sua Segunda Onda, deixava de atrelar-se apenas às mulheres brancas e abastadas e passava a representar a questão de gênero, e a incluir, na agenda, também, a mulher negra. Nas palavras de Franchini (2017, s/p).

[...] a maioria das autoras e das militantes feministas radicais ainda eram brancas (e, muitas vezes, inseridas na academia — ou seja, de classes mais altas), o que gerava análises consideradas insatisfatórias ou incompletas para outros grupos de mulheres, que reivindicavam que características específicas de suas identidades também fossem contempladas. Assim, mulheres lésbicas, da classe trabalhadora, e, principalmente, negras, deram início a análises identitárias dentro do feminismo.

Essa temporalidade sociopolítica é complexa e trabalhosa porque os movimentos feministas do contexto brasileiro passam a associar-se a outros movimentos sociais, como o dos negros e o dos então denominados “homossexuais” (cuja agenda ganhou notoriedade e representatividade também pela luta do feminismo),⁹ e aos movimentos de resistência à Ditadura Militar, conquanto este tenha atrasado as conquistas do movimento (COSTA; SARDENBERG, 2008).

Esse teor macrossocial pode ter influência sobre a representatividade da música “Maria Maria”, no sentido de se tratar de uma letra que relaciona uma mulher-personagem específica, a partir de sua vida privada e social, exatamente no contexto em que o lema “pessoal é político” surge no contexto do movimento feminista (COSTA; SARDENBERG, 2008); e exatamente no contexto de movimento social feminista em que interpreta a música a cantora Elis Regina – não uma negra pobre, como o objeto de mundo a da “narrativa original”, mas a cantora branca e

⁹ Atualmente, como resposta às lutas, o grupo é representados pela sigla LGBTQ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Queer), se a sigla mantiver a nomenclatura aportada no contexto estadunidense, ou LGBTI (estando “I” para intersexuais).

bem-sucedida, embora com outras lutas em pauta, como a luta política.¹⁰ Isso tudo parece ajudar a redimensionar a letra da música e a deslocar os objetos de mundo representados pelo objeto de discurso.

Vejam os como um coenunciador pode recategorizar, portanto, “Maria”, de forma a levá-la a apresentar um movimento, a partir de seu modelo cognitivo e social:

[...] 8 de março o que é o que é? É o dia internacional da mulher!”
Esse grito de guerra eu aprendi aos 9 anos de idade – em 1988 – ainda me arrepio quando lembro daquele dia. E também da avenida Paulista inteira tomada por milhares de mulheres cantando a música Maria, Maria (do Milton Nascimento e Fernando Brant). No dia seguinte contei com muito orgulho o motivo da minha ausência para a professora da quarta série. (OLIVEIRA, 2015)¹¹

O lugar sociocognitivo do leitor/ouvinte da música leva-o a negociar o valor categorial do objeto de discurso, mas, como vemos, sempre de modo a respeitar as pistas linguísticas – e, conforme verificamos, nunca se pautando exclusivamente no objeto de discurso “Maria”, mas simultaneamente no entorno discursivo – seja no modo cotextual, seja no contextual.

Do ponto de vista linguístico, o texto “Maria Maria” saiu, inicialmente, da representatividade de uma mulher e passou a representar, na agenda da segunda Onda do Feminismo, um grupo específico de mulheres (mulheres negras e pobres que, antes, não ganhavam visibilidade). Posteriormente, o objeto de discurso foi, novamente, recategorizado, em movimentos sociais outros, e passou a representar as mulheres em geral (mulheres que, antes, eram representadas pelo enfoque da fragilidade, foram representadas por meio das mesmas características de “garra”, “força”, “gana” presentes no entorno discursivo da letra da canção). Vejam os depoimentos atestam a forma como o objeto de

¹⁰ Em entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=77NNAnUCc-A>. Acesso em: 20 jul. 2019: a cantora fala sobre a situação da mulher no contexto brasileiro da época (que ainda é bastante atual!) e exemplifica seu modo de vida, comparando-o ao da mulher operária, reconhecendo serem essas as mais sacrificadas, marcando-se, claramente, nas pautas e na agenda do Feminismo.

¹¹ Disponível em: <https://revistaforum.com.br/mulheres-negras-sororidade-e-luta/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

discurso passa a restabilizar-se nas relações com outros objetos do mundo que extrapolam o referido na letra e a ser posicionado nos discursos:

Maria, Maria é uma música linda. De Milton Nascimento e Fernando Brant, foi gravada pela Elis e Mercedes Sosa. E é cantada pelas mulheres no Brasil todo e em vários espaços do movimento de mulheres. Além disso, dá nome a muitos grupos e coletivos feministas Brasil a fora. Não é a toa. Essa música consegue dizer o que quase nunca é dito **sobre a mulher e as mulheres** de um jeito simples, direto e verdadeiro.

[...]

As Marias carregam no corpo **as marcas**, tem força e sonho sempre, além de **possuirmos** uma estranha mania de ter fé na vida. **Marias solitárias**, que deveriam receber mais solidariedade, pois são **Marias** que merecem viver e amar como todos os outros seres humanos do planeta.¹² (grifos nossos)

Vejam que o objeto designado “Maria”, no contexto discursivo feminista em destaque, é ressignificado e passa a referir o objeto de mundo pluralizado “Marias”, o que é visto nos destaques pluralizados “As Marias carregam as marcas”. Ademais, a autora da postagem inclui-se nessa representação ao fazer intertexto com a letra da música, acrescentando o modo verbal “possuímos” em “possuímos uma estranha mania de ter fé na vida”.

Também outro *blog*, cujo objetivo é destacar músicas com personagens femininas, relata, ao topicalizar músicas com o nome “Maria”:

E foi na parceria entre Milton Nascimento e Fernando Brant que resultou numa das canções mais conhecidas, “Maria, Maria”. A letra evoca uma personagem feminina, de presença marcante. Maria é mulher, é povo, Maria é força, personalidade. A “Maria” de Milton pode ser a sua mãe biológica, uma empregada doméstica que morreu quando o cantor tinha apenas quatro anos de idade. A música virou hino do movimento feminista ao ser interpretada por Elis Regina.¹³

¹² Disponível em: <https://blogueirasfeministas.com/2011/09/01/maria-maria/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

¹³ Disponível em: <https://mulherescantadas.wordpress.com/2011/12/01/o-paradoxo-de-ser-maria/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

Notemos que o objetivo social do *blog* “Mulheres Cantadas” distingue-se daquele do “Blogueiras feministas”. Aqui, portanto, não se tem uma resignificação do sintagma nominal “Maria”, em sua representatividade mais social, por exemplo. O máximo que ocorre, nessa movimentação de negociação de construção do referente, é associar o referente “Maria” a uma personagem da vida de um dos autores, o Milton Nascimento à sua mãe biológica.¹⁴ Talvez, isso ocorra porque, neste *blog*, o objetivo social é o de compreender as letras de músicas em seus contextos específicos, e não o contexto de um lugar de luta social, como o das feministas, o que pode ajudar em nosso argumento a favor da possibilidade de representatividade do referente “Maria” em contextos específicos que partem do linguístico-discursivo e, por isso, as pistas só servirão para a recategorização do referente se forem cumpridas as condições desse empreendimento linguístico.

Essa possibilidade de recategorizar o referente por meio de um engajamento mais social e do lugar sociocognitivo do coenunciador, por meio do papel social que exerce, pode se ver, inclusive, na fala dos próprios compositores. Em uma fala atribuída ao compositor Milton Nascimento,

[s]egundo o cantor e compositor, a letra foi inspirada num personagem real, a Maria que tinha três filhos e morava na beira da linha de um trem.

“Ela tinha gana e botava os filhos para estudar. Ela cuidava deles e eu não faço ideia como. A história dela é muito bonita. Eu não a conheci, mas o Fernando (Brant) conheceu”, conta Milton.

Para ele, a música tem características em comum com a população brasileira. “O povo não desiste nunca e tem muita gana. É um exemplo na alma de cada um”, diz Milton.¹⁵

Aqui, ratificam-se, pelo discurso do compositor, as pistas presentes no texto, de que o referente pode ser representacional e, por esse teor, chega a representar “o povo”. Note-se a escolha de “o povo”, em detrimento de outras possíveis, como, por exemplo, “a elite”, o que

¹⁴ Sobre o contexto de produção da letra, falamos na próxima seção.

¹⁵ Disponível em: <http://www.maria-rita.com/blog/index.php/pelo-repertorio-maria-maria/>. Acesso em: 20 jul. 2019

sugere a coerência da compreensão da recategorização por uma agenda, de algum modo, política.

Agora, vejamos a forma como o mesmo compositor reorganiza seu discurso, em outro evento – uma entrevista a um *site* jornalístico mineiro, pelo lançamento do clipe musical que celebra os quarenta anos da música – portanto, em outro lugar social e histórico, desde o lançamento da música, que já é, atualmente, socialmente incorporada:

“Fernando já disse tudo. Maria Maria nos faz querer prosseguir, ir em frente... E é disso que a gente mais está precisando agora”, diz Bituca em entrevista por e-mail ao Estado de Minas. De acordo com ele, já na época em que a canção foi lançada, nos anos 1970, as mulheres lutavam por seus direitos. “E elas devem continuar atuando. Sempre”, frisa Milton.¹⁶ (grifo nosso)

Vejamos, nos destaques dados por nós ao trecho, que a música relaciona-se, novamente, a uma totalidade, a uma generalidade: no trecho “nos faz querer prosseguir” quem fala é o Milton Nascimento, sobre sua carreira? Ou fala um brasileiro, em meio a uma situação política complicada? Se não podemos responder sobre isso, fato é que o referente “Maria” ganha um novo contorno e, novamente, relaciona-se à luta das mulheres enquanto um grupo, em um determinado contexto político.

Do ponto de vista do discurso científico não é diferente: ocorre a recategorização do objeto de discurso, dessa vez, realizada a partir de outro movimento social e cognitivo do sujeito-que-negocia-sentidos. E, talvez, mesmo, por seu lugar de comprovações, seja esse o empreendimento discursivo que mais recorra ao contexto histórico-cultural da música, representando um lugar, também, sociocognitivo do interlocutor-pesquisador. Trazemos, para atestar nosso empreendimento analítico, dois excertos relacionados à letra “Maria Maria”, um de uma dissertação de mestrado; outro de um editorial escrito por um historiador:

Engajamento não só diretamente político, como mostrou Coração de Estudante (1983, com Wagner Tiso), que foi um hino informal da campanha pelas Diretas Já [...]. Foi também um engajamento social, presente em Maria Maria (1978, com Fernando Brant) uma

¹⁶ Disponível em: <https://www.uai.com.br/app/noticia/musica/2018/09/21/noticias-musica,234386/milton-nascimento-lanca-clipe-de-maria-maria.shtml>. Acesso em: 20 jul. 2019

candente afirmação da luta pela igualdade da mulher e da luta antirracista. (RUY, 2012)¹⁷

Mas a Maria, Maria, do Jequitinhonha se desterritorializou. Sua trajetória precisa se comunicar com as de tantos outros brasileiros – fossem eles moradores de uma favela ou do sertão – pela via da exclusão social. Uma das grandes reflexões da canção não é a exclusão, em si, mas a forma de lidar com ela. Na letra de Maria Maria temos uma mulher que não se entrega às dificuldades da vida, mostra-se como uma guerreira que sabe lidar com o seu cotidiano, sem transformá-lo em drama [...] A força, irreverência e malandragem de Maria, Maria é encarnada por Elis Regina com firmeza e segurança, quando pronuncia aqueles versos (PACHECO, 2009, p. 157).

Pacheco (2009) considera, além dos aspectos internos ao texto, a intersemiose possível ao tratamento da música ao abordar a forma performática como a cantora a interpreta. Essa compreensão, que é possível por causa do papel social desse pesquisador, reitera a importância do lugar do interlocutor, ao coconstruir o objeto de discurso. Ambos os recortes atestam que o olhar cientificizado dos enunciadores os leva a recategorizar o referente “Maria” num âmbito de representatividade popular, associando-o ao lugar de engajamento social do próprio compositor.

Vimos, até então, duas formas de representatividade possíveis que ocorrem por meio da extrapolação do objeto de mundo original permitida pelas pistas linguísticas que autorizam a negociação do referente: da “Maria de Jequitinhonha” (personagem que dizem inspirar a letra do poema original) a: 1) uma “Maria qualquer” (uma permuta com algo de sororidade) e 2) um “povo sofrido” (uma permuta com algo de luta social). Vimos isso a partir de discursos construídos a partir de três lugares sociais: aquele engajado nos movimentos feministas; aquele engajado nos movimentos político-sociais; e aquele engajado no movimento científico. Agora, extrapolemos esta noção para um plano ainda mais amplo de representatividade.

Atualmente, representantes de grupos outros, marginalizados e em situação de necessária integração, como membros de grupos LTBTQ,

¹⁷ Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia/197451-1>. Acesso em: 20 jul. 2019

demonstram recategorizar o objeto designado na letra da música a um nível categorial que os identifica no mundo. Acreditamos que essa representatividade se autorize por meio da luta que o grupo precisa assumir em outro âmbito de trabalho: o trabalho para serem reconhecidos como essa “mulher-maria”¹⁸ e, por isso, podem se representar por todas as predicções desse nome, designado e retomado, sucessivamente, no texto.

Voltemos, por ora, à situação discursiva geradora da pergunta de pesquisa: o membro da banca é homoafetivo e especialista em discurso literário. Esse lugar social daquele que recategorizou o referente Maria para uma dimensão distinta do doutorando, que havia selecionado a epígrafe para relacionar ao papel sociopolítico da tese, parece tê-lo levado a significar o referente pelo ponto de vista expressivo da letra, tendo em vista os enfrentamentos que lhe são cotidianos, embora conheça a origem da música.

Se não sabemos quais foram, de fato, as motivações múltiplas para que o referido profissional fizesse tal recategorização do referente Maria, podemos exemplificar essa representatividade por uma pessoa comum, em seu perfil na Rede Social Facebook. Transcrevemos sua visão a seguir.

Então, como todos sabem eu não sou muito acostumado a postar nada aqui, entretanto por esses últimos dias eu estive ouvindo uma música que sinceramente, eu acho que todos deveriam ouvir e analisar um pouquinho, pois muitos podem se identificar. Trata-se da música “Maria Maria”, do cantor Milton Nascimento. Eu pelo menos me identifiquei com a música em vários pontos!

“Maria é a dose mais forte e lenta, de uma gente que ri quando deve chorar e não vive, apenas aguenta”. Todos certamente já tiveram um dia terrível, certo? Mas quantos nunca simplesmente fingiram que nada tava acontecendo e saíram por aí com um sorriso no rosto, rindo e brincando com todos, as vezes até vendo um amigo mal e perguntando se ele quer desabafar quando por dentro você mesmo está um tão quanto quebrado? Será que estamos vivendo ou apenas sobrevivendo? Ou nesse caso, “aguentando”.

¹⁸ Por “mulher-maria” não tomamos a questão do “ser feminino”, mas o ser-minoria em situação de embate pela não opressão.

“Uma mulher que merece amar e viver como outra qualquer do planeta”. **Acho que pra mim foi um tão quanto inevitável pensar na questão do amor entre pessoas do meio LGBT (afinal, é algo presente na minha vida)**, e gente, vocês não tem que ter medo de qualquer repressão só por amar alguém. Seja você um garoto amando outro, uma garota amando outra, ou seja lá o que você for! Você não pode se sentir mal ou rejeitado pelos outros apenas por estar amando. Pegando uma questão que acontece muito também na vida de amigos próximos, é a questão de vários relacionamentos que acabam também por religião, e tipo, galera, o amor não vê cor, sexo, religião, nem nada. “O amor é cego”, embora o pessoal só use essa frase de um modo ruim, ela também pode ser levada de uma maneira boa!

“Mas é preciso ter força sempre, quem traz essa marca no corpo”. Bom, quanto essa parte eu só consegui pensar que por mais que sua vida tenha passado por uma fase terrível, nós devemos ter esperança de que alguma hora vai tudo melhorar! É inegável que a depressão é um grande problema na atualidade, e outros problemas psicológicos também são. Eu mesmo já tive dias que sinceramente a vontade era desistir de tudo, porém fui forte e sigo até hoje. Sério, eu creio que **cada um tem ao menos um pouco de “Maria” dentro de si, pois é quase impossível ouvir essa música sem conseguir se identificar um pouco com ela** (Leonardo Nascimento).¹⁹

Talvez, esse tipo de recategorização, assumida por representantes do grupo LGBTQ, seja autorizada pela integração histórica desse movimento àqueles feministas; possivelmente, em um âmbito de representatividade dos sentidos conotativos possíveis no discurso literário; ou, ainda, isso seja possível pelo caminho da generalidade possível ao nome “Maria-qualquer”, corroborado pela dupla possibilidade: ser, Maria, um nome comum, e ser, Maria, alguém sem sobrenome. Qual das alternativas possibilita a recategorização do referente não podemos indicar, assim como também não podemos afirmar que possa ser apenas uma dessas possibilidades ou o ajuntamento delas. O que podemos inferir,

¹⁹ Esta análise foi publicada na página pessoal de um ex-aluno nosso. Fizemos contato prévio com ele e, sem dizer a razão, pedimos que ouvisse a música “Maria Maria” e que postasse uma análise que utilizaríamos em um artigo científico.

por ora, é que essas reflexões contribuem para a defesa de que análises do referente a partir do ponto de vista do Outro do discurso, a partir do seu lugar social; e isso se relaciona intimamente a seus conhecimentos de mundo e a todos os seus contextos.

Vejamos, sobre isso, uma análise interessante, localizada nos comentários de um *site*, cujo objetivo é analisar letras de músicas.

Na minha opiniao esta musica faz apologia à maconha, tambem conhecida como MARIJUANA (dai o titula Maria, Maria). É um dom, uma certa magia, uma mulher que merece viver e amar como outra qualquer do planeta (referencia à legalização) . É a dose mais forte e lenta DE UMA GENTE QUE RI QUANDO TEM QUE CHORAR (efeito da droga) ... Minha opiniao. Ela pode ate estar errada mas algum sentido ela faz. Creio que Milton Nascimento tenha tido a intencao de duplo sentido nesta musica, o que abre margem para uma interpretacao como a da Luiza ressaltando a referencia à mulher brasileira levando em conta que Maria é um dos nomes mais populares no país (Eduardo).²⁰

O exemplo interessa-nos exatamente porque a leitura feita pelo comentarista atesta para esse lugar sociocognitivo do leitor/ouvinte ao negociar sentidos para o objeto de discurso. Interessa, por se tratar de um leitor comum, que mostra o percurso cognitivo e conhecimentos enciclopédicos que o levam a fazer as associações necessárias para a construção de sentidos do referente Maria da forma como ele faz – que, por inserir-se em um discurso poético; que, por ser de natureza co(n) textual, não deixa de ser coerente em sua construção.

Queremos, por fim, mostrar, com essa seção, que as vivências sociais permitem entendermos que o objeto de discurso “Maria” é diferentemente reelaborado de acordo com os contextos de leitura/coconstrução. Aqui, contudo, não queremos defender o referente simplesmente tomado do ponto de vista conotativo; acreditamos, mais do que isso, que se trata do valor da recategorização desse referente, de modo que as atribuições que lhe são conferidas, ao longo do texto, permitam que ele represente o insumo do que é comum, aceitando, ao

²⁰ Disponível em: <https://analisedeletras.com.br/elis-regina/maria-maria/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

fim, em sua categoria, todos os demais nomes próprios; algo relacionado à apropriação.

Nesta seção, apresentamos, por fim, não apenas uma proposta de análise por nós empreendida. Mais do que isso, quisemos apresentar algumas das construções possíveis pelos sujeitos sociais do mundo real, cada qual em sua janela sociocognitiva. Acreditamos que apresentar uma análise dessa forma de construção ajuda a ampliar a prática analítica dos estudos de recategorização e tira-nos de um lugar de “deuses das possibilidades”, do nosso lugar de analistas com olhares restritos ao nosso prisma.

6 “Maria Maria”, uma abordagem pelo contexto histórico de produção

Nesta seção, concentramo-nos na outra ponta da construção do referente: a da produção. E iniciamos pelo objetivo central pautado na tipologia que se encarna na letra da música.

Embora textos literomusicais possam narrar e descrever, sendo ampla a gama de textos assim, o objetivo de “Maria Maria”, do ponto de vista linguístico-textual, não foi esse. Dada sua estrutura e as escolhas da lexicogramática, o projeto de dizer empreendido está mais intimamente ligado a um teor argumentativo, embora também possa ser visto como descritivo.

Todavia, dado nosso interesse em olhar o campo contextual do texto em análise, para argumentar a favor da recategorização do nome “Maria” pela operação da contextualização, queremos assumir seu nascedouro pela via da retextualização, sendo o texto primeiro um texto poético-narrativo.

Pesquisas com diferentes gêneros textuais e em distintas áreas de aplicação já dão conta de mostrar que retextualizar é uma tarefa corriqueira, embora complexa, e não é artificial. Assim, atividades que ocorrem em diferentes contextos sociais, como narrar uma conversa ocorrida anteriormente, a um terceiro amigo, recontar, pela escrita, um conto ouvido em sala de aula, escrever a ata de uma reunião são exemplos de como pode ocorrer a retextualização.

Conquanto, em trabalho clássico, Marcuschi (2000) tenha estudado a retextualização pela transposição das modalidades falada

e escrita, sabemos que retextualizar textos da mesma modalidade requer, também, recursos linguístico-estilísticos altamente complexos, a depender do objetivo de cada gênero, e, exatamente, por entender o gênero de acordo com as especificidades de cada evento social (DELL'SOLLA, 2007).

O que defendemos na análise é que a letra “Maria Maria” não se produz por meio da intertextualidade. Antes, pelo contexto de produção da música, empreendemos que ela resulta de uma retextualização – e, para isso, faz-se necessário compreender seu contexto de produção.²¹

“Maria, Maria” foi uma música que integrou a trilha sonora encomendada para o primeiro espetáculo, homônimo, do Grupo Corpo, composto por irmãos dançarinos de Belo Horizonte. O espetáculo, cuja coreografia foi produzida pelo coreógrafo argentino Oscar Araiz e cujo roteiro foi criado por Fernando Brant, teve música composta pelo cantor e compositor Milton Nascimento, no espetáculo apresentado em 1976.

As danças, que representavam a trajetória de vida da personagem Maria, eram intercaladas por poemas declamados, e o espetáculo teve, para abertura e encerramento, a música “Maria Maria”. A título de contextualização, conheçamos o poema de abertura:

²¹ Um aspecto a se pensar é a relação oral-escrito: a composição da letra é escrita, mas o gênero canção tem uma produtividade oral, sendo feito para cantar. Isso desagua nas reflexões de Marcuschi (2008, 2010), sobre o cuidado que se tem que ter para delimitar o terreno dos gêneros orais e escritos, visto que são, muitas vezes, imbricados, em sua realização – o que não poderemos desenvolver por ora.

<p>Maria Maria²²</p> <p>Um simples nome de mulher Corpo negro de macios segredos Olhos vivos farejando a noite Braços fortes trabalhando o dia Memória da grande desventura da raça Intuição física da justiça Alegria, tristeza, solidariedade e solidão Mulher pantera Fera Mulher vida Vivida Uma pessoa que aprendeu vivendo E nos deixou a verdadeira sabedoria A dos humildes Dos sofridos Dos que têm o coração maior que o mundo²³ (música entra) Maria Maria Nasceu num leito qualquer de madeira Infância incomum Pois nem bem ela andava, falava ou sentia E já suas mãos ganhavam os primeiros calos do trabalho precoce</p> <p>Infância de roupa rasgada e remendada E de corpo limpo e sorriso bem aberto Infância sem brinquedos Mas cheia de jogos Aprendidos com as velhas que lavavam roupas Nas margens do Jequitinhonha Infância que acabou cedo Pois já aos quatorze anos Como é normal na região Ela já estava casada</p>	<p>Do casamento ela se lembra pouco Ou não quer muito se lembrar Homem estranho aquele a lhe dar balas e doces em troca de cada filho Casamento que em seis anos, seis filhos lhe concedeu Os filhos se amontoavam nos quatro cantos da casa</p> <p>Enquanto ela estendia as roupas na beira do trilho, Os seis meninos brincavam, sentados, brincavam na terra fofa Os seus olhinhos de espanto não entendiam de nada</p> <p>De repente Notícia vinda dos trilhos Maria Maria era viúva Pela primeira vez a morte entrava em sua vida E vinha em forma de alívio E de retalho em retalho Maria se definiu Solitária Solidária Operária e brincalhona Ela pode ao mesmo tempo ser maria e ser exemplo De gente que trabalhando em todas as horas do dia conserva em seu semblante toda a pura alegria de gente que vai sofrendo e quanto mais sofre mais sabe</p>
---	--

²² Ao transcrever o poema, mantivemos, na organização formal dos/das versos/estrofes, a cadência/fala do narrador.

²³ Até este ponto da narrativa, apenas uma cena escura e paralisada é vista. A partir deste ponto, entra a musicalidade e as representações corporais e os demais dançarinos.

Como antecipamos, o objetivo discursivo do poema era a coconstrução de uma narrativa não verbal. Naquele contexto, ficava mais clara a especificidade do referente Maria e as negociações de sentidos mais restritas: tratava-se de “uma certa Maria”. Apesar de ter um teor e uma construção poéticos, o objetivo era descrever a cena, narrar *nela...* Ali, as representações artísticas estavam mais na relação com a dança.

Por meio de buscas, encontramos que a letra de “Maria, Maria” faz menção à representação de uma mulher moradora do Vale do Jequitinhonha, mãe de seis filhos (em uma entrevista, Milton Nascimento diz serem três filhos e, segundo já expusemos na seção anterior, Bituca relata que Fernando Brant a teria conhecido pessoalmente). Já em entrevistas feitas ao próprio Brant, roteirista e compositor, “Maria Maria” teria sido pensada em homenagem a todas as Marias que passaram por sua vida.²⁴ De toda forma, nem nas buscas que fizemos a entrevistas de Milton Nascimento confirma-se a versão de que a música seria uma homenagem específica à mãe biológica de Milton Nascimento, que morreu quando este tinha quatro anos de idade, embora ela também se chamasse Maria. Fato é, entretanto, que o referente inicial é um objeto de mundo feminino.

Dois anos depois do espetáculo, o próprio Fernando Brant deu letra à música composta por Milton Nascimento, no que, aqui, já chamamos de processo de retextualização. Nesse processamento, ele fez escolhas lexicogramaticais que adaptavam a história contada no poema e elevava-a a um plano mais abstrato. Abstrato no sentido de as predicções da letra da música, vista no plano do texto primeiro, recategorizarem o objeto de discurso “Maria”. Se, no poema, a negritude do referente Maria é evidenciada por escolhas lexicais mais especificadoras, como em “corpo negro”, na letra da música, isso ocorre por meio de seleções mais gerais, como em “quem traz no corpo as marcas”. Assim, parece ser mais recorrente que o referente “Maria” da música seja relacionado

²⁴ Vejamos, sobre isso, um trecho da matéria mineira: “Fernando Brant conta que se inspirou em todas as Marias com quem conviveu e que trabalharam na casa de sua família. Foi assim que acabou compondo, especialmente para o balé, as canções em parceria com Milton Nascimento. Boa parte delas se tornaram clássicos da MPB, como Maria solidária, Caxangá e Raça, por exemplo.” Disponível em: <https://www.uai.com.br/app/noticia/e-mais/2014/10/24/noticia-e-mais,160721/maria-maria-bastidores-do-bale-que-foi-alicerce-do-grupo-corpo.shtml>. Acesso em: 20 jul. 2019.

a uma representação de raça simultânea à de gênero, quando é visto pelo plano de associação ao texto/espetáculo original.

Talvez, por essa relação de saberes, nas pesquisas acadêmicas que abordam a música “Maria Maria”, o referente Maria seja compreendido da perspectiva dos aspectos sociais relacionados ao discurso da raça (SILVA, 2003); ou, minimamente, compreendido da perspectiva de que determinado cantor estivesse *encarnando* uma personagem (PACHECO, 2009).

Acreditamos que, por essa relação de saberes, também, quarenta anos após o lançamento da música/letra, o lançamento de um clipe comemorativo (de 2018) mantém categorizada, por meio das atrizes convidadas, a mesma relação com o negro e com o feminino. O que parece haver, no máximo, é a recategorização de “uma certa Maria” pela imagem, para um conjunto, o de “mulheres negras” – o que pode, por sua vez, representar ainda mais evidentemente o discurso do poema original, que possibilita a relação de “Maria” com seu grupo, como em “Memória da grande desventura da raça”.

Se pensarmos que, do ponto de vista de produção do texto, o referente simbolizava mulheres de determinado contexto, o que houve, então, para que essa visão pudesse ser redimensionada, como vimos na seção anterior? Acreditamos que foi exatamente a retextualização que permitiu esse nível mais especificamente cognitivo-discursivo de recategorização. É por meio dessa transposição da construção linguístico-textual, nas novas escolhas da lexicogramática, que o “novo” texto passa a permitir outra forma de recategorizar o referente, transpondo-o, no plano macrossocial, a diferentes grupos de resistência e luta. No plano do poema, “Maria” é especificada em sua infância, nos tipos de trabalhos, no casamento, na viuvez, etc. No plano da letra da música, essas especificidades ganham generalizações e abstrações: o trabalho é metaforizado por “suor”, o esforço depreendido é metaforizado por “força”, a viuvez é metaforizada por “ri quando deve chorar” – apenas para citar exemplos. Acreditamos que seja esse jogo de palavras, por meio da metáfora, que permita a ressignificação em outros campos de trabalhos, lutas e personagens-reais. Contudo sentidos possíveis de serem mais livremente construídos se a leitura for realizada de modo descolado do contexto de produção – o que foi/é possível pelas veiculações sociais distintas (a restrita exposição do espetáculo *versus* a ampla divulgação de “Maria Maria”).

Todavia, mesmo a recategorização do referente nos diferentes campos sociais não se possibilita sem que se tenha um modelo sociocognitivo ancorado nos saberes enciclopédicos ora descritos: as possibilidades de recategorização observadas na seção anterior (porque pode haver outras que desconhecemos) ancoram-se no discurso literomusical e em suas potencialidades: em saberes que concernem ao plano da poesia, portanto, conotáveis; em saberes concernentes ao engajamento político de Milton Nascimento e de seus parceiros; em saberes relacionados ao plano linguístico...

Do texto do ponto de vista do contexto de sua produção, temos ainda outros aspetos a mencionar. Um desses valores refere-se ao engajamento de Milton Nascimento e de seu círculo, tanto no que tange aos valores religiosos quanto aos valores políticos, o que permeia de especial interdiscursividade as letras de suas canções. Para Costa (2001, p. 408), a interdiscursividade metafórica realizada por itens lexicais do discurso religioso nos textos de Milton Nascimento (especialmente, “fê” e “paixão”)²⁵ serve não apenas para demonstrar reverência ao sagrado, mas para explicitar que,

[e]m muitos casos, ela está a serviço da reverência a uma determinada qualidade (que pode ser a combatividade política, o companheirismo, a resistência, o empenho artístico-profissional) atribuída ao enunciador, ao coenunciador, ou a um terceiro (agente ou grupo social).

Nesse sentido, as escolhas lexicais têm um atravessamento que ultrapassa o religioso, mesmo que seja por meio dele. Isso nos leva a pensar que, no caso de prevalecer o discurso exclusivamente religioso na escolha de “Maria”, de “fê”, de “graça”, essa seleção não seria suficiente

²⁵ Consideramos válido citar que, de acordo com Costa (2001, p. 408) encontra-se a palavra “fê” “nas canções ‘Irmão de fê’ (Milton Nascimento/Márcio Borges, 1967), ‘Fé cega, faça amolada’ (Milton Nascimento/Ronaldo Bastos, 1975), ‘Credo’ (Milton Nascimento/Fernando Brant, 1978), ‘O que foi feito de Vera’ (Milton Nascimento/Fernando Brant, 1978), ‘Maria, Maria’ (Milton Nascimento/Fernando Brant, 1978).” E que se encontra a palavra “paixão” em “‘Fé cega, faça amolada’, ‘Credo’ e ‘O que foi feito de Vera’”. Para o pesquisador, “O fato de o conjunto de canções que contém a segunda palavra quase se incluir no conjunto de canções que contém a primeira revela que as duas palavras estão semanticamente relacionadas” (COSTA, 2001, p.408).

para recategorizar e fazer representar esses diferentes grupos sociais por meio do objeto de discurso.

Tudo isso, mais uma vez, parece corroborar nosso chamamento a um cuidado com as demonstrações “fechadas” sobre os processamentos da recategorização que, muitas vezes, ao concentrarem-se no saber que se restringe ao ponto de vista da produção, ou o científico; ou nas previsões sociocognitivas que dão suporte a determinados contextos de recepção, podem tanto limitar as possibilidades várias de metabolização do referente quanto limiar o próprio bojo epistemológico em que se inscreve a teoria, deixando-a parecer engessada/engessadora.

Na letra da canção já apresentada na seção anterior, temos um texto que constrói o referente de maneira mais poética, mais abstrata e que o representa, textualmente, com menos anáforas diretas e, mais indicialmente, pela relação com a predicação – conquanto, na letra da música, tenha-se, além desse trabalho com a predicação, um índice mais alto de anáforas diretas, por meio das quais se construa a complexidade do referente de forma a associá-lo mais explicitamente às questões da opressão feminina, da raça, do trabalho.²⁶

Foi dessa forma que observamos que, a despeito do processo de produção, as três formas de olhar a recategorização do objeto de discurso, atribuindo-lhe relação com objetos de mundos distintos, foram respeitadas as pistas linguísticas do texto e o discurso literomusical em que ele se (re)produziu. Acreditamos que essa relação entre o referente Maria e uma recategorização que possibilita representar espaço de luta em diferentes lugares sociais ajuda a corroborar a natureza constituinte do discurso literomusical; natureza essa que reforça duplamente a tese de Costa (2001), tendo em vista que traspassa pela voz de um enunciador que se representa no lugar de embates sociais e de inserção, no conjunto de sua obra. Assumimos, desse modo, exatamente, porque observamos que, nas diferentes formas de recategorizar “Maria”, há um atravessamento que se permite igual em todos esses contextos: o da exclusão – o que marca a letra da música muito especificamente no contexto político, ainda que o interlocutor não conheça seu contexto de produção.

²⁶ Pelo fato de nosso objetivo concentrar-se na análise da letra da música, não teceremos análises detalhadas sobre o processamento anafórico do poema primeiro, concentrando-nos nesse aspecto mais global de linha contextual.

Considerações finais

No presente estudo, objetivamos considerar a teoria ressignificada da recategorização a que considera os elementos co(n)textuais no redimensionamento de um referente ao anaforizá-lo. Após considerar a teoria mediante uma perspectiva mais atualizada, empreendemos a análise de “Maria Maria”, de Milton Nascimento e Fernando Brant, do ponto de vista do discurso literomusical. Contudo, não nos prendemos a esse discurso entendido como constitutivo para empreender a análise da recategorização do referente “Maria”; antes, nós o consideramos como ponto de partida para verificar como ocorrem as extrapolações da construção de um referente a partir do olhar sociocognitivo do interlocutor.

De um primeiro momento linguístico da análise, vimos que a recategorização não se autoriza, na letra de “Maria Maria”, pelas retomadas diretas, tendo em vista ocorrer, exclusivamente, a repetição do nome. Essa recategorização ocorre pela via dos atributivos localizados no cotexto, que autorizam a ressignificação de Maria como “Maria comum”, “Maria sem pompas”, ou “apenas Maria”.

Ao ampliar o escopo da análise para o lugar social da construção do referente, selecionamos falas aleatórias de representantes de três lugares sociais para observarmos como recategorizam o referente “Maria”. Apropriamo-nos para a discussão de seus lugares cognitivos (mais estreitamente relacionados ao conhecimento de mundo) e interacionais (mais estreitamente relacionados aos lugares de engajamento político-social).

Apesar de a Linguística Textual não comportar certas questões macrossociais, tais como a relação língua(gem), poder e mudança social, como o fazem as análises do discurso, por exemplo, já é ponto pacífico que o contexto deva ser agregado aos empreendimentos analíticos das produções de sentido (CAVALCANTE; CUSTODIO FILHO, 2010). Dessa forma, a presente análise quer ampliar as discussões que circundam a temática da referência.

Defendemos que a exclusão promulgada ao referente por meio dos atributivos é o que permite a recategorização de “Maria” nos diferentes contextos sociais ora vislumbrados, o que se faz pela espinha dorsal que perpassa o discurso de “Maria Maria”: a política – que é de onde se erigem as bandeiras do feminismo, do socialismo e do movimento

LGTBQ. Esses apontamentos levam, por fim, ao que consideramos possibilitar ao objeto de discurso “Maria” um valor axiológico.

Se muitos outros aspectos poderiam ser abordados, o espaço não o permite. Fica, portanto, o convite a um diálogo e a uma abertura para que se pensem outras considerações que ampliem ou debatam essas que aqui foram colocadas, sem nos esquecermos de uma necessária relação com o ensino: em contexto escolar, o que se poderia abordar a esse respeito? Discutir-se-ia com os estudantes sobre o lugar sociocognitivo do coenunciador e a importância desse lugar para a homologação e a reconstrução do referente? Aproveitar-se-ia esse tipo de discussão para, então, ajudar a desenvolver o conhecimento de mundo do estudante, em uma abordagem interdisciplinar com professores de Artes e de História? Mostrar-se-ia, coadunado a isso, que certos domínios discursivos possibilitam reencaminhamentos viabilizados pelas construções referenciais, nesse sentido, ocorrendo de forma distinta de outros domínios discursivos? Trata-se de uma gama de discussões possíveis, somente se estivermos, nós mesmos, despidos de cerceamentos teóricos.

Referências

ADAM, J. M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES FILHO, F. Sua casinha é meu palácio: por uma concepção dialógica de referenciação. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 10, n. 1, p. 207-226, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1518-76322010000100010>

APOTHÉLOZ, D.; REICHLER-BÉGUELIN, M. Construção da referência e estratégias de designação. Tradução (inédita) de Mônica Magalhães Cavalcante. In: BERRENDONNER, A.; REICHLER-BÉGUELIN, M. J. (org.). *Du syntagme nominal aux objets-de-discours*. Neuchâtsh: Université de Neuchâtsh, 1995. p. 227-271.

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

BASSETTO, L. M. T. *O funcionamento de nomes próprios no processo de referenciação*. 2015. 204f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2015.

BLIKSTEIN, I. *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*. São Paulo: Cultrix; Editora da Universidade de São Paulo, 1983.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

CAVALCANTE, M. M. Anáfora e deixis: quando as retas se encontram. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M. M.; BENTES, A. C. (org.) *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 125-149.

CAVALCANTE, M. M. *Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas*. Fortaleza: Edições UFC, 2011. v. 1.

CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. O caráter naturalmente recategorizador das anáforas. In: AQUINO, Z. G. O.; GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. (org.). *Estudos do discurso: caminhos e tendências*. São Paulo: Paulistana, 2016. Disponível em: <http://cied.fflch.usp.br/sites/cied.fflch.usp.br/files/u31/Livro-CIED-2016-final.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. *Revista do GELNE*, Natal, v. 2, p. 56-71, 2010.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTE, M.; SANTOS, L. W. Referenciação e marcas de conhecimento compartilhado. *Lingua(gem) em Discurso*, Tubarão, SC, v. 12, n. 3, p. 657-681, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1518-76322012000300002>

CIULLA, A. *Os processos de referência e suas funções discursivas: o universo literário dos contos*. 2008. 201f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

CIULLA, A. Categorização e referência: uma abordagem discursiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 56, n. 2, p. 247-258, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.20396/cel.v56i2.8641477>

COSTA, N. B. *A produção do discurso literomusical brasileiro*. 2001. 486f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

COSTA, N. B. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.) *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 117-133.

COSTA, A. A. A.; SARDENBERG, C. M. O feminismo no Brasil: uma (breve) retrospectiva. In: _____. (org.). *O feminismo no Brasil: reflexões teóricas e perspectivas*. Salvador: UFBA/Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 2008. Disponível em: <http://www.neim.ufba.br/site/arquivos/file/feminismovinteanos.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019

CUSTÓDIO FILHO, V. *Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação*. 2011. 330f. Tese. (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIJK, T. V. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. São Paulo: Contexto, 2012.

FRANCHINI, B. S. O que são as ondas do feminismo? *Revista QG Feminista*, [S.l.], 2017. Disponível em: <https://medium.com/qg-feminista/o-que-s%C3%A3o-as-ondas-do-feminismoeed092dae3a>. Acesso em: 20 jul. 2019.

GUIMARÃES, S. A. G. *Periferias cariocas e sua geografia linguística: aspectos da referenciação na diversidade da língua escrita – entre o ideal e o real*. 2018. 338f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

JAGUARIBE, V. M. F. O jogo da recategorização no texto poético. In: JORNADA – GELNE, XX., 2004, João Pessoa. *Anais [...]* João Pessoa: UFPB, 2004. p. 2597-2608. Disponível em: http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2004/prin_total.htm. Acesso: 22 jul. 2019.

JAGUARIBE, V. M. F. Os caprichos e as condescendências do discurso literário. In: CAVALCANTE, M. *et al.* (org.). *Texto e discurso sob múltiplos olhares: referenciação e outros domínios discursivos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. v. 2. p. 221-249.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual*: Trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. G. V.; MARCUSCHI, L. A. Processos de referenciação na produção discursiva. *Delta*, São Paulo, n. 14, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501998000300012>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15 jan. 2016.

LIMA, S. M. C. *Entre os domínios da metáfora e da metonímia*: um estudo de processos de recategorização. 2009. 204 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LIMA, S. M. C.; CAVALCANTE, M. M. Revisitando os parâmetros do processo de recategorização. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVel*, [S.l.], v. 13, n. 25, p. 295-315, 2015.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.) *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; BIASI RODRIGUES, B.; CIULLA e SILVA, A. (org.) *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

OLIVEIRA, T. Mulheres negras: sororidade e luta, 12 mar. 2015. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/blogs/quilombo/mulheres-negras-sororidade-e-luta/>. Acesso: 20 jul. 2019.

PACHECO, M. A. *Elis de todos os palcos: embriagues equilibrista que se fez canção*. 2009. 246f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília Programa de Pós-Graduação em História. Brasília, 2009.

RUY, J. C. Milton, Darcy e Graciliano: paixão pelo Brasil, 2012. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia/197451-1> Acesso: 20 jul. 2019.

SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.

SANTOS, L. W.; COLAMARCO, M. Referenciação e ensino: panorama teórico e sugestões de abordagem de leitura. *Gragoatá*, Niterói, n. 36, p. 43-62, 2014.

SANTOS, L. W.; CUBA RICHE, R.; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, C. A. S. *A negritude através de Maria Maria de Milton Nascimento*. 2003. 120f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão do Curso de Pós-Graduação em Literatura Brasileira e Teoria Literária, Florianópolis, 2003.

SOARES, M. S. *Processos referenciais por nome próprio como estratégias argumentativas*. 2018. 119f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2018.

TORRES, L. S. *Os benefícios intersemióticos do gênero canção popular para o aprendizado de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II*. UERJ: Projeto de Pesquisa, 2018.



Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica

Linguistic, epilinguistic and metalinguistic activities: dialogic expansion

Adriana Delmira Mendes-Polato

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Curitiba, Paraná / Brasil

ampolato@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8764-4217>

Renilson José Menegassi

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

renilson@wnet.com.br

<https://orcid.org/0000-0001-7797-811X>

Resumo: O trabalho apresenta uma caracterização teórico-metodológica de orientação dialógica para as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas em prática de análise linguística dialógica. No plano metodológico de uma pesquisa-ação, retrospectiva junto a oito professores em formação inicial, no estágio supervisionado em Letras, o já preconizado na Linguística Aplicada do Brasil sobre essas atividades de linguagem. Posteriormente, apresenta-se a proposta dialógica aos alunos e discutem-se seus princípios. Toma-se um texto do gênero *fábula* como centro organizador da interação discursiva entre os participantes e o professor formador. A discussão de conceitos dialógicos é avivada enquanto a prática de análise linguística dialógica que se efetiva é repensada em direcionamento a alunos do 6º ano do ensino fundamental, em produção dialógica de caráter reflexivo, a considerar o lócus de investigação: a formação docente inicial. Os resultados das práticas demonstram como as atividades linguísticas dialógicas se dão pela tomada do gênero em perspectiva dialógica, com indicações metodológicas para essa abordagem. Já as atividades epilinguísticas contemplam o plano axiológico e as relações dialógicas, para compreensão valorada do discurso mobilizado no gênero, enquanto as atividades metalinguísticas coadunam quadros nocionais consolidados às intepreções expansivas axiológicas suscitadas pela epilinguagem.

Palavras-chave: dialogismo; análise linguística; atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas; caracterização.

Abstract: This work presents a theoretical-methodological characterization from a dialogic perspective for linguistic, epilinguistic and metalinguistic applied activities of dialogic linguistic analysis. In the action research methodological plan, eight beginner teachers attending the supervised internship in Languages are given theoretical bases about language activities that are already consolidated by Applied Linguistics in Brazil. Next, the dialogic proposal and its principles are presented and discussed with the beginners. A text belonging to the genre Fable is used as organizer for the dialogic interaction between the beginner teachers and the professor. The discussion on dialogic concepts occurs while the linguistic analysis activities are elaborated to students from the 6th year of the elementary school, in a reflexive dialogic production, considering the research context: beginner teacher orientation. Our approach shows that linguistic activities happen while presenting the genre under a dialogic perspective, with methodological indications for such approach. Regarding the epilinguistic activities, they contemplate the axiological plan, for the valued comprehension of the discourse mobilized in the genre, while metalinguistic activities connect consolidated notion frames with axiological expansive interpretations raised by epilanguage.

Keywords: dialogism; linguistic analysis; linguistic, epilinguistic and metalinguistic activities; characterization.

Recebido em 24 de julho de 2019

Aceito em 09 de outubro de 2019

1 Do problema com as atividades de linguagem

A perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2010, RODRIGUES; ACOSTA-PEREIRA, 2016; MOURA; MIOTELLO, 2016; BRAIT, 2008, 2017; RODRIGUES, 2005; SOBRAL; GIOCOMELLI, 2016) enfoca o discurso como objeto de análise e das práticas de ensino e aprendizagem da língua. Nessa perspectiva, os textos são concebidos como materialidades concretizadas em gêneros mobilizadores de discursos, portanto, abordados em seu valor de enunciado (BAKHTIN, 2003c, 2003d), como atuações discursivas únicas, consideradas as situações sócio-históricas, culturais e ideológicas amplas e imediatas de sua produção discursiva. Em cada enunciado-

elo na cadeia do discurso, manifesta-se um posicionamento discursivo temático, via compartilhamento de valores entre os interlocutores constituídos (BAKHTIN, 1988a, 1988b, 2003c, 2013; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006c; VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926). Vozes remetentes a consciências sociais possíveis sobre o tema tratado são trazidas para o enunciado e ali arranjadas sob apreciação valorativa, para que o tema seja exaurido à vontade discursiva do locutor de compartilhar um projeto de dizer com o interlocutor constituído, antes participante de seu diálogo interior (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006a, 2006b; GERALDI, 1991; POLATO; MENEGASSI, 2018), num dado contexto enunciativo. Nesse sentido, os gêneros discursivos são tomados como arcabouços valorativos, objetos semiotizados em sua historicidade e eventicidade, que consubstanciam e saturam o dizer de projeções culturais e ideológicas respondentes aos campos da atividade humana de onde emergem (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2010; BAKHTIN, 2003c; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006a).

Na atualidade, as propostas de ensino de orientação teórico-metodológica dialógica, cuja gênese se encontra em produções como as de Geraldi (1984, 1991),¹ têm se intensificado e se materializado na revalorização de todos os eixos de ensino, que recebem a influência, a cada passo mais refinada, das vozes participantes da arquitetônica valorativa da perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem na Linguística Aplicada (LA) do Brasil, na verdade, princípios a uma análise dialógica do discurso. Dentre esses eixos de ensino, está a análise linguística (AL), preconizada na LA do Brasil por Geraldi (1984) e reacentuada por ele próprio, mais tarde, em “Portos de Passagem” (1991), ao recuperar e mais uma vez reacentuar, dialogicamente, as vozes de Franchi (1987) sobre as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas em “Criatividade e gramática”, texto em que se coloca em xeque o ensino gramatical normativo, a valorizar as práticas de linguagem que se consubstanciam e trabalham no trato com o texto em situação de ensino. Estes três textos, portanto, tomados em seu valor documental e arquitetônico, conforme apontam Polato e Menegassi (2019), constituem a sustentação de conceitos teóricos e metodológicos de base

¹ Referimo-nos às primeiras edições de *O texto na sala de aula* (GERALDI, 1984) e *Portos de Passagem* (GERALDI, 1991). Para as citações neste artigo, as obras consultadas foram da 4ª e 5ª edição, respectivamente, como se demarca nas referências.

epistemológica dialógica, ainda hoje recuperados pelos que abordam a AL como objeto de pesquisa.

Em 2017, a AL ganha seu estatuto dialógico em estudo retrospectivo que recupera sua epistemologia, analisa seu desenvolvimento heterogêneo na LA do Brasil, aparta e justifica sua perspectiva dialógica, ao mesmo tempo em que a alarga (POLATO, 2017; POLATO; MENEGASSI, 2017a, 2017b, 2018, 2019). Nesta proposta, busca-se a institucionalização da Análise Linguística Dialógica (ALD) na LA do Brasil, que se prospecta como perspectiva pedagógica de abordagem de aspectos linguístico-textuais, enunciativos e discursivos em materialidades textuais mobilizadas em gêneros discursivos, com mira à compreensão e à produção valorada de discursos, a partir de uma abordagem valorativa da língua, que se efetiva na análise da relação indissociável estilo-gramática (BAKHTIN, 2003c, 2013), materializada em enunciados concretos. Nesta perspectiva, as relações dialógicas integrantes da produção de sentidos são foco de discussão, para compreensão das relações sociais representadas nos textos. A língua, assim, é concebida a partir de um plano dialógico, como material trabalhado à constituição pluridiscursiva do estilo verbal empregado nos enunciados concretos (BAKHTIN, 1988a, 2003c, 2013; POLATO; MENEGASSI, 2017a, 2018), o que demanda revestir o estudo do material linguístico/semiótico, parte percebida do enunciado, de uma interpretação axiológica ancorada nos presumidos sociais (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926), aqui compreendidos a partir das situações sócio-históricas, culturais e ideológicas amplas e imediatas de produção discursiva.

Em sua epistemologia dialógica, a análise linguística se firma no plano teórico-metodológico, a partir do tripé pragmático das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (FRANCHI, 1987; GERALDI, 1991). No entanto, os delineamentos dados há praticamente trinta anos sobre estes componentes solicitam expansões interpretativas dialógicas, a fim de que acompanhem as proposições e os desenvolvimentos da perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem na LA do Brasil e da própria proposta de ALD, o que aqui se propõe como objetivo principal de trabalho. O objetivo posto visa sanar duas problemáticas constatadas na análise de um *corpus* de 74 trabalhos que versam sobre a AL na LA do Brasil (POLATO, 2017): a) menos de 10% abordam especificamente o tripé formador da AL, de modo que uma gama de definições é apresentada, mas não se investe na efetivação de práticas

a envolver os componentes aqui discutidos e seus entrelaçamentos; b) nas discussões teórico-metodológicas realizadas junto a professores em formação inicial no estágio supervisionado, os iniciantes relatam compreender o que são as atividades em questão, porém se confessam e se mostram inseguros quanto às possíveis formas de elaboração didática respondentes ao trabalho com os conceitos tratados a partir de uma perspectiva dialógica, com vistas ao ensino da língua materna. O presente trabalho, neste sentido, buscar preencher parte dessa lacuna, para amenizar o que problematizamos.

Aqui se relata, portanto, uma experiência desenvolvida junto a acadêmicos de um 4º ano de Letras em formação circunscrita ao Estágio Supervisionado, de cujos diálogos teórico-metodológicos instaurados entre professores em formação inicial e professor formador emerge a caracterização teórico-metodológica dialógica expansiva às atividades em foco.

Os princípios dialógicos são trazidos à reflexão a partir do trabalho com um texto do gênero *fábula* e servem a demonstrar como a ALD é uma prática propícia ao trabalho com a língua empregada por sujeitos sócio-históricos éticos, que se posicionam ao compreender como se efetiva o diálogo de consciências materializadas em textos e a promovê-lo a partir da interação discursiva em sala de aula. A abordagem proposta vislumbra a formação livre e integral (BAKHTIN, 2003e) e concebe a esfera educacional como prática social. A aula é valorada como acontecimento emergente de um evento único, um ato singular.

A proposta é lançada como amostra representativa de que é possível compreender mais amplamente os recursos linguístico-textuais-enunciativos e discursivos mobilizados na construção de enunciados a partir de um plano valorativo que corrobora a compreensão e a produção consciente e deliberada do discurso vivo, sem reduzir o trabalho com o gênero ao estudo da gramática estrutural, de modo a considerar a relação valorada estilo-gramática, como suscita Bakhtin (1988a, 2003c, 2013) e outros russos integrantes de seu círculo.

2 A epistemologia dialógica das atividades de linguagem: o já dito

Geraldi (1984) anuncia uma ruptura epistemológica dirigida a todos os eixos de ensino – leitura, produção textual, análise linguística. Assim, nasce a AL como novidade em proposta, sem explicitação aberta

dos conceitos de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas como tripé inerente. Apesar de não apresentar os conceitos, Geraldi os coteja em forma de princípios dialógicos: a) rebate o ensino permeado pelos vícios metalinguísticos próprios da gramática tradicional e, assim, expõe os limites da atividade metalinguística estanque, a reverberar postulados como os que encontramos em Bakhtin/Volochinov (2006d) e Bakhtin (2013), por exemplo; b) suscita a AL como prática reflexiva, ao tomar o “texto [escrito pelo aluno como ponto de partida e chegada] para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina” (GERALDI, 2006, p. 74); assim postula a importância do interlocutor como participante do diálogo interior do locutor, como se pode confirmar em Bakhtin/Volochinov (2006a), Volochinov/Bakhtin (1926), Bakhtin (2003c); c) aponta para a importância do desenvolvimento da habilidade de autocorreção do texto mediada pela reflexão de ordem sociológica. Assim, as atividades linguísticas são vinculadas ao trabalho com o texto e as atividades epilinguísticas como reflexão que considera as relações interlocutivas (BAKHTIN/VOLVOCHINOV, 2006b), a desenvolver a autoria não empírica (BAKHTIN, 1988a, 1988b, 2003a, 2003b, 2013) do aluno.

Na corrente epistemológica do discurso produzido nos anos 80 e 90 na LA do Brasil, que propõe a renovação do ensino de língua, Franchi (1987) oferece uma proposta de mudança metodológica para o ensino da gramática, que considera abertamente a importância de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas para o desenvolvimento do comportamento criativo em linguagem. Assim, Franchi (1987) define a atividade linguística como plena, inerente à comunicação no âmbito da família, da comunidade de alunos, a ser reproduzida na escola como “exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” (FRANCHI, 1987, p. 39). Essa atividade pressupõe e requer o diálogo, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição dos alunos como interlocutores reais do professor e de si, e do professor como real interlocutor deles nas práticas de compreensão e produção textual.

Já a atividade epilinguística é, para o autor, a responsável por instigar a coprodução de sentidos ou o que Franchi vincula à ideia de comportamento criativo em linguagem. Assim, caracteriza-se como intensa, provocada, estimulada pelo professor mediador, para que o aluno opere com e sobre linguagem, para desenvolver um estilo próprio

sociovalorado, não subjetivo individualista, mas socioindividual de linguagem, o que requer a análise e a apreensão/uso efetivo de recursos da língua que integram sua gramática na compreensão e na produção textual. A gramática, assim, é concebida como um sistema aberto de opções tanto estruturais quanto valorativas à escolha do locutor, do mesmo modo como suscita Bakhtin (2013).

A proposta é para que o aluno compare expressões, experimente modos de construção, canônicos ou não, que investem as formas linguísticas de novas significações, em razão da prática circunstanciada de linguagem. O autor defende que a atividade epilinguística cria as condições para o desenvolvimento morfológico e sintático dos alunos, para tornar operacional e ativo um sistema ao qual ele já tem acesso. Como já indicamos, a abordagem assemelha-se à proposta em “Questões de estilística no ensino de língua”, quando Bakhtin (2013) relata sua prática como docente do 9º ano de russo, no ensino de períodos compostos por subordinação sem a presença de conjunções. As atividades de epilinguagem que promove junto aos alunos, a partir da análise da relação estilogramática, e não da gramática tradicional em separado, se efetivam em torno do plano axiológico da entoação e dos juízos de valor, algo que Franchi reverbera, porque investe em destacar a importância do desenvolvimento do estilo verbal idiossincrático de linguagem do aluno, à direção das novas significações imputadas à língua no evento interlocutivo, logo, da promoção de transformações sociais, pois são os signos e seus índices de valor que dizem o que somos em refração (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006a; POLATO; MENEGASSI, 2018) social.

Nesse sentido, subentende-se a escolha da palavra ou da estrutura gramatical como uma escolha estilística (BAKHTIN, 2003c, 2013), em razão dos efeitos de sentido² a que servem, ao passo que aprende-se a nomeá-las e a descrevê-las para composição de um repertório científico a usos futuros. Essa orientação metodológica é cara à ALD (POLATO, 2017; POLATO; MENEGASSI, 2017a, 2018), perspectiva que compreende que o estudo da gramática em meio pedagógico se

² A categoria “efeitos de sentido”, apropriada pela LA do Brasil da Análise de Discurso de linha francesa, é tomada, neste texto, como ponto para o diálogo aqui circunscrito. No entanto, em alguns momentos, a substituímos por “efeitos valorativos”, para remeter ao plano do compartilhamento valorativo, apreciativo, axiológico pelos interlocutores em dada situação enunciativa, como preconizado no dialogismo.

dá a partir da consideração sociovalorada e pluridiscursiva do estilo verbal individual de linguagem consubstanciado pelo estilo do gênero (BAKHTIN, 1988b, 2003c, 2013), em sua orientação interna e externa à realidade (MEDVIÉDEV, 2012). Esta posição compartilhada sustenta a importância de se conceber o estilo próprio de linguagem como qualidade inerente à autoria. Assim, a gramática, não apenas em sentido normativo, passa a ter tudo a ver com a compreensão e a produção de textos, porque é elemento sociovalorado inerente à língua viva, sem o que a própria não poderia ser reconhecida pela comunidade que a utiliza. Como prenuncia Franchi, a gramática é “conjunto das regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com seu sentido e possibilitam uma interpretação” (FRANCHI, 1987, p. 42), aqui acrescentamos sócio-histórica, cultural e ideológica.

As compreensões de Franchi (1987) reverberam as de (BAKHTIN, 1988a, 2003c, 2013, 2014), para quem as escolhas gramaticais representam atos de estilo, por permitirem o compartilhamento de apreciações específicas sobre os objetos de discurso. “O que caracteriza precisamente uma dada enunciação – a escolha de certas palavras, certa teoria da frase, determinada entoação da enunciação – é a expressão da relação recíproca entre os falantes e todo o complexo ambiente social em que se desenvolve a conversa” (BAKHTIN, 2014, p. 87). Polato e Menegassi (2017a), ao retomarem a discussão de Bakhtin (1988a), elucidam que o estilo verbal empregado nos enunciados se constitui dialógico e pluridiscursivo, em face de as escolhas vocabulares e sintáticas da autoria estarem orientadas por ligações objetivas e semânticas de caráter cognitivo – dos domínios das técnicas, das formas, do conhecimento de mundo – e ético – da posição axiológica peculiar assumida pelo autor para tratamento do tema perante um interlocutor social também constituído no enunciado.

No estilo, reflete-se, portanto, o plano axiológico que envolve a entoação, os juízos de valor, as apreciações compartilhadas e que sempre remetem às vozes sociais participantes da constituição dialógica e valorada do discurso. O estilo não se realiza sem a escolha gramatical, porque são os recursos disponibilizados pela gramática da língua que permitem ao autor de linguagem atuar, compartilhar um projeto de dizer no qual se coloca em jogo este ou aquele valor, esta ou aquela apreciação, entoação. Assim, em “Os gêneros do discurso” (2003c) e “Questões de estilística no ensino de língua” (2013), Bakhtin é enfático em defender a indissociabilidade da relação estilo-gramática no trato de aspectos

que envolvem a materialidade linguística. Por isso afirma: “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta o seu significado estilístico” (BAKHTIN, 2013, p. 23). A abordagem da relação estilo-gramática não se efetiva à parte de reflexão que remete à ordem social enunciativa – o que Franchi (1987) prenuncia como atividade epilinguística. Desse modo, no plano metodológico, Franchi (1987) anuncia as atividades epilinguísticas como intrinsecamente ligadas às atividades linguísticas. Recomenda que devam ser intensas nos primeiros anos de escolaridade, para abrir as portas a uma posterior descrição gramatical metalinguística, sempre antecedida pela reflexão epilinguística.

Ao discorrer sobre atividades metalinguísticas, Franchi (1987) as conceitua como atividades em que o aluno fala sobre a língua, descreve fenômenos gramaticais em uso a partir de um quadro nocional consolidado ou intuitivo, com atenção ao fato de serem marcas de escolha autoral consciente, percebidas na compreensão ou efetivadas na produção textual. Franchi (1987), inicialmente, sugere que o professor possa elegê-las a partir de intuição e sensibilidade, mas, posteriormente, delinea uma orientação teórico-metodológica dialógica mais precisa:

O professor pode explorar em cada texto ou discurso, até na mais simples oração, as inúmeras possibilidades de um ensino gramatical diretamente relacionado com as condições linguísticas de produção de enunciados, com o desenvolvimento de recursos expressivos de seus alunos, com a arte de **selecionar entre eles os que mais lhe pareçam adequados a suas intenções e ao estilo** com que se quer caracterizar (FRANCHI, 1987, p. 43, grifos nossos).

De forma similar ao que apregoa Bakhtin (2003c, 2013), vemos Franchi não separar estilo de gramática e assim propor um ensino de língua que rompe com a dicotomia cognitivo-discursiva, o que requer considerar a natureza semiótica da língua em uso e em constante processo de reavaliação.

Já Geraldi (1991), ao ampliar a compreensão sobre a Análise Linguística em *Portos de Passagem*, reenuncia as atividades de linguagem como integrantes da prática. A AL sofre uma importante ampliação em relação ao postulado em “O texto na sala de aula” (1984). Agora passa a relacionar-se, também, à leitura. Se para Geraldi interessa,

no processo de produção textual escrita, que o aluno aja e coloque em prática a interpretação das relações sociais a partir das condições de produção do texto, no processo de leitura, ao analisar aspectos linguísticos agenciados, a atividade não se inverte totalmente. De produtor de textos ativo, socioconsciente, que assume o papel de autor de linguagem na escrita e pode fazer escolhas lexicais, gramaticais e de configuração textual valoradas, ou seja, operar com e sobre a língua(gem), o aluno-leitor passa a assumir o papel de coprodutor de sentidos na leitura. Assim, não somente interpreta passivamente as escolhas feitas por aquele que produziu o texto em dada situação. Mais que isso, ele apreende o discurso e suas formas linguísticas de organização, em processo dialógico que desencadeia uma contrapalavra. Por isso, Geraldi (1991) defende que as práticas de escrita envolvem as de leitura, irremediavelmente, e ambas estão ligadas à prática de Análise Linguística, por envolverem a compreensão de estratégias de dizer mobilizadas em projetos de dizer, conforme afirma:

Na perspectiva assumida neste livro, grande parte do trabalho com a leitura é integrado à produção em dois sentidos: de um lado ela incide sobre o que se tem a dizer, pela compreensão responsiva que possibilita, na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro lado, ela incide sobre “as estratégias do dizer” de vez que, em sendo um texto, supõe um locutor/autor e este se constitui como tal da mesma forma apontada por nós na produção de textos (GERALDI, 2013, p. 165-166).

O autor se posiciona consoante a uma concepção dialógica de linguagem que confere à leitura o estatuto de prática dialógica que requer compreensão responsiva ativa, assim como prenuncia Bakhtin “Em o problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária” (1988a):

[...] durante a leitura ou audição de uma obra poética, eu não permaneço no exterior de mim, como o enunciado de outrem, que é preciso apenas compreender; mas, numa certa medida, eu faço dele o meu próprio enunciado acerca de outrem, domino o ritmo, a entonação, a tensão, a tensão articulatória, a gesticulação interior (criadora do movimento) da narração, a atividade figurativa da metáfora, etc. Como expressão adequada da minha própria relação axiológica com o conteúdo (BAKHTIN, 1988a, p. 59).

O que Bakhtin expressa sobre a leitura de uma obra poética estende-se à leitura de qualquer tipo de enunciado. Desse modo, a Análise Linguística, na leitura, torna-se tão importante quanto é na produção textual escrita, a envolver, especialmente, a prática epilinguística – reflexiva, que incide sobre a análise das estratégias de dizer mobilizadas em dado projeto de interlocução.

Ao esmiuçar conceitual e teoricamente o que envolve a análise linguística, Geraldi defende que engloba atividades epilinguísticas e metalinguísticas e explica que as primeiras “refletem sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado” (GERALDI, 2013, p. 190). As atividades epilinguísticas estariam intrinsecamente ligadas às estratégias do dizer, constituindo-se análises linguísticas tão importantes quanto outras que se podem fazer a partir de reflexões mais pontuais, como, por exemplo, as que envolvem o uso de elementos de ligação no texto. As atividades epilinguísticas, portanto, representam, para Geraldi, “toda a reflexão sobre as diferentes formas de dizer a que aludimos [...] (especialmente no tópico ‘o texto e as estratégias do dizer’)” (GERALDI, 2013, p. 190). Elas estão “presentes nos processos interacionais, e nele detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” (GERALDI, 2013, p. 23). São operações de negociação de sentidos que incidem sobre as estratégias de dizer mobilizadas pelo locutor para estreitar o projeto de intercompreensão lançado ao interlocutor em dadas condições de produção.³ Essas operações incidem tanto sobre aspectos da língua quanto do texto, a envolver a abordagem dos níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos e de organização textual. Geraldi ressalta que devam, sobretudo, considerar aspectos discursivos vinculados às valorações integrantes da enunciação concreta – *locus* da interlocução específica concretizada ou representada no texto em seu valor de enunciado.

Sobre as bases da interação discursiva e da relação interlocutiva, também “seriam operações que se manifestariam nas negociações de

³ *Condições de produção* é termo oriundo da Análise de Discurso de linha francesa e naturalizado na LA do Brasil. Para o dialogismo, aproxima-se da ideia de configuração da situação sócio-histórica, ideológica e cultural ampla e imediata de interação discursiva, em dada comunidade submetida a uma ordem política e socioeconômica que rege a organização geral da vida social organizada.

sentido, em hesitações, em autocorrekções, reelaborações, rasuras, pausas, repetições, antecipações, lapsos, etc. e que estão sempre presentes nas atividades verbais” (GERALDI, 2013, p. 23). Essa visão de Geraldi, que concebe as atividades epilinguísticas como (in)conscientemente participantes da produção discursiva, também recupera a visão de Franchi (1987), mas a expande para colocar o discurso como objeto de ensino. Em ambos os autores, explicita-se a propriedade reflexiva das atividades epilinguísticas, que se aplica à ação de operar sobre e com a linguagem, cuja “a direção [...] tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado” (GERALDI, 2013, p. 190), o que hoje podemos nomear como operações valorativas ou, como sugere Acosta-Pereira (2013), visadas valorativas. Nesse sentido, Geraldi (2013, p. 20) concebe as atividades linguísticas como aquelas que, “praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, ‘vão de si’, permitindo a progressão do assunto”.

Ao tratar das atividades metalinguísticas, Geraldi afirma resultarem da reflexão analítica sobre os recursos expressivos “que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (GERALDI, 2013, p. 190-191). Elas permitem falar sobre a linguagem, sobre seu funcionamento, sobre as configurações textuais e, no interior destas, do léxico, das estruturas morfossintáticas e entonacionais – o trabalho com a entoação é suscitado – o que remete ao posicionamento de Bakhtin e do Círculo ao considerar este aspecto axiológico como dos mais importantes à produção de sentidos (BAKHTIN, 1988b; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006a; VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926). Nesse sentido, as atividades metalinguísticas tomam a linguagem como objeto e, conscientemente, constroem uma metalinguagem sistemática, a incluir a formulação de conceitos, definições, descrições, classificações, a partir de contribuições ou não de especialistas. Por isso, são um direito na formação cultural e científica do sujeito, o que tornaria ao professor um dever de ensino.

Para Geraldi, esses três tipos de atividades evidenciam que a reflexão e o estudo da linguagem não são ocupações exclusivas de especialistas. Por a linguagem integrar a estrutura dos processos cognitivos, medeia a atividade psíquica humana. Se o sujeito sabe onde está, o que quer dizer, como quer dizer, porque quer dizer, a quem quer dizer (GERALDI, 1991) é agente de linguagem no e para meio social. A

mesma linha é suscitada por Bakhtin/Volochinov (2006a), ao defender que a orientação social da expressão regula a atividade mental e não o contrário disso. Neste caso, a interpretação dos recursos linguístico-expressivos mobilizados no enunciado é concernente à compreensão do mundo, das situações sócio-históricas, culturais e ideológicas amplas e imediatas de interação discursiva, a partir das quais se compartilham apreciações sobre um objeto de discurso, com determinadas finalidades discursivas.

Por isso, para Geraldi, as ações com a linguagem clarificam o tipo de ato que se pratica e as ações sobre a linguagem visam à produção de sentidos, a ter como campo privilegiado o evento interlocutivo, em que se põe em foco os recursos expressivos “para os quais a atenção do outro é chamada” (GERALDI, 2013, p. 42) no tratamento do tema e no posicionamento exarado sobre ele, de forma consoante ao que suscita Bakhtin/Volochinov (2006c) ao discutir a relação entre tema e significação na língua. As estratégias de dizer mobilizadas passam a estar em foco nas práticas epilinguísticas e as práticas metalinguísticas descrevem os mesmos fenômenos estratégicos, por saltarem como cruciais à produção de sentidos no enunciado como foco das práticas de AL. Quando efetivadas sob essa orientação teórico-conceitual e metodológica, atividades metalinguísticas ajudam a compor habilidades científicas de descrição e análise, logo, de uso em situações futuras, conforme também sugerem Bakhtin (2013), Geraldi (2016), Polato e Menegassi (2018).

A revisão e a compreensão dialógica do que Franchi (1987) e Geraldi (1991) preconizam teórico-metodologicamente sobre atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas é sumariamente importante à compreensão da proposta de expansão dialógica emergente do trabalho de aplicação aqui em foco.

3 O plano metodológico da pesquisa e da aplicação: participantes, teorias, referências e discussões

Aqui descrevemos uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1994) realizada na formação inicial de oito professores de língua materna, matriculados no 4º ano de Letras de uma universidade do noroeste paranaense. O perfil acadêmico dos iniciantes é retomado a partir de um excerto da ata n. 01/2019, do NDE – Núcleo Docente Estruturante do

curso, no que toca a avaliação positiva da turma: “O 4º ano de Letras é uma turma pequena, mas composta por alunos críticos, que compreendem e dialogam sobre teorias, questionando limites e vantagens” (UNESPAR-NDE-LETRAS, 2019, p. 2). Destes alunos, apenas um não esteve envolvido em projetos de iniciação científica, participação em PIBID e grupos de pesquisa. Alguns já demonstram habilidades de reflexão teórico-analítica, com publicações científicas em anais de eventos e revistas qualificadas. No que toca ao plano teórico contemplado nestes programas dos quais os alunos participam, e até mesmo na formação curricular que lhes é ofertada, destaca-se a presença do dialogismo como teoria bastante abordada e referenciada, inclusive em algumas disciplinas curriculares.

A professora formadora é doutora em Letras e atua na disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa no Estágio Supervisionado, cujo objetivo é apresentar ao professor em formação inicial subsídios necessários para sua atuação como docente de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica, levando-o a reflexões teórico-práticas sobre o processo de ensino e aprendizagem dos eixos da leitura, da oralidade, da escrita e da Análise Linguística, além de discussões acerca do ensino de Literatura. Destes eixos, a professora é responsável por abordar três: a leitura, a escrita e a Análise Linguística, eixo aqui é tomado para reflexão. A disciplina é densa e tem como proposta metodológica resgatar, sistematizar, reapresentar e complementar as discussões teóricas integrantes do curso, à direção valorativa do desenvolvimento da autoria dos professores em formação inicial à elaboração didática.

Para discussão do eixo da Análise Linguística, a formadora delineou uma reflexão em torno de referências básicas, que foram comentadas, recuperadas ou efetivamente lidas e discutidas com alunos – Quadro 1. Na primeira coluna do quadro, indica-se a referência que compõe a coletânea e na segunda se foi recuperada, comentada ou efetivamente lida e discutida, assim como se apresenta o objetivo de ser referenciada.

QUADRO 1 – Referências utilizadas, natureza da abordagem e objetivo

Referência utilizada	Natureza da abordagem e objetivo do texto
Estudo das ideologias e filosofia da linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).	Recuperado de leituras realizadas em grupo de pesquisa e comentado para a compreensão do conceito de signo ideológico e de uma concepção dialógica de língua.
Duas orientações do pensamento filosófico linguístico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).	Comentado para incrementar a discussão sobre concepções de linguagem.
Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção (PERFEITO, 2007).	Retomado por ter sido lido no 1º ano do curso com o objetivo de discutir a relação entre as concepções de linguagem e o ensino da análise linguística.
Gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003a).	Retomado por ter sido lido na formação do PIBID para que se refletisse sobre a indicação dos documentos orientadores (BRASIL-PCN, 1998), (PARANÁ-DCE, 2008), (BRASIL- BNCC, 2017), para o trabalho na perspectiva dos gêneros discursivos, aqui tomado em perspectiva dialógica (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2010; SOBRAL; GIACOMELLI, 2017).
O problema do conteúdo do material e da forma na criação literária (BAKHTIN, 1988a).	Retomado por ter sido lido no 1º ano do curso na disciplina de Teoria Literária, agora abordado para que se compreenda a noção de todo valorado do enunciado, de dissolução entre os elementos que compõem as formas típicas de enunciado e para que se compreenda a língua como material valorado.
A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo (BRAIT; PISTORI, 2012)	Comentado, citado e indicado à leitura complementar para que se expanda a noção de gênero na sua orientação interna e externa à realidade e para que se extraiam indicações metodológicas para a consideração das relações dialógicas como integrantes da produção de sentidos.
A Análise Linguística. In: “O texto na sala de aula” (GERALDI, 1984)	Lido e discutido para que se compreendesse a proposta da AL em seu nascimento.
Criatividade e gramática (FRANCHI, 1987).	Lido e discutido para que se compreendesse a proposta de renovação do ensino da gramática e os conceitos preliminares de atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas.

A análise linguística. In: Portos de passagem (GERALDI, 1991).	Lido e discutido para que se compreendesse a proposta reacentuada de Geraldi sob orientação dialógica para a prática de AL, a partir do tripé integrante, como se apresenta na revisão teórica deste artigo.
Análise linguística: compreensão epistemológica de conceitos e metodologias enunciadas no nascimento da proposta. In: Análise Linguística: do estado de arte ao estatuto dialógico (POLATO, 2017).	Efetivamente lido para que se discutisse epistemologia dialógica da AL.
Questões de estilística no ensino de línguas (BAKHTIN, 2013).	Lido para compreensão da proposta valorativa de Bakhtin para a abordagem da relação estilogramática.
Discurso na vida discurso na arte (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926).	Comentado por ser reconhecido pela maioria dos alunos participantes de grupos de pesquisa e por abordar os conceitos axiológicos da entoação, do juízo de valor e do extraverbal da enunciação.
“Teoria da enunciação e problemas sintáticos” e “Discurso de outrem” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006d, 2006e).	Comentados por serem reconhecidos pela maioria dos alunos participantes de grupos de pesquisa e por apresentarem a proposta de abordagem sociológica da sintaxe que rompe com as abordagens tradicionais.
O estatuto dialógico da análise linguística. In: Análise Linguística: do estado de arte ao estatuto dialógico (POLATO, 2017).	Efetivamente lido por recuperar conceitos e princípios teórico-metodológicos dialógicos integrantes da prática de ALD.
“O conto em prática de análise linguística no ensino médio” (POLATO; MENEGASSI, 2018).	Lido como base para reflexão concreta sobre a prática de ALD.
<i>A fábula e o efeito-fábula na obra de Monteiro Lobato</i> (SOUZA, 2010) e <i>A literatura infantil na escola</i> (ZILBERMAN, 1982).	Recuperados das discussões realizadas em disciplinas vinculadas à literatura infanto-juvenil, comentados e indicados à revisitação para a recuperação do já dito sobre o gênero discursivo Fábula.

Fonte: Elaboração própria.

As discussões que envolvem as referências expostas no Quadro 1 se deram a partir da seguinte metodologia: criou-se um cronograma, com orientação de leituras prévias às aulas. O processo instaurado englobou 45 horas-aula sequenciais, em um bimestre e meio da disciplina anual de

Prática de Ensino de Língua Portuguesa, que contempla um total de cento e quarenta e quatro horas anuais. Sobre cada texto discutido, os alunos elaboravam uma memória escrita que indicava os objetivos suscitados, as metodologias empregadas, as principais contribuições apresentadas e destacavam três citações longas e três citações curtas consideradas cruciais ao tema da Análise Linguística, para serem discutidas em sala de aula.

Ao final de todas as leituras, elaborou-se uma síntese escrita a partir das memórias e encaminhou-se uma reflexão em prática, aqui descrita como “interação discursiva na formação inicial de professores”, balizada por princípios do dialogismo, a partir da qual reafirmamos e alargamos, em curso analítico e aplicado, o disposto em Polato (2017) sobre a Análise Linguística Dialógica e sobre as atividades de linguagem.

Faraco (2003), ao recuperar pressupostos do Círculo de Bakhtin, explica as três dimensões que sustentam a dialogicidade inerente a toda expressão. Assim, nos empresta a voz que sustenta a prospecção de uma metodologia dialógica para nossa interação discursiva na formação inicial e professores: a) o fato de que todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já dito” – o que em nossa interação se deu pelas leituras balizadoras da compreensão do eixo de ensino da AL, de sua epistemologia dialógica e das expansões dialógicas decorrentes da reflexão instaurada; b) o fato de que todo dizer é orientado para uma resposta – do que resultou a contrapalavra de alunos e professor formador à expansão dialógica às atividades de linguagem em foco, e; c) o fato de que todo dizer é internamente dialogizado – princípio inerente à compreensão e à resposta ativa autoral. Da interação vivenciada em diálogo, espera-se emergir a novidade, como sugere Bakhtin (1988b):

O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém que foi solicitado a surgir e que era esperado. Assim é todo diálogo vivo (BAKHTIN, 1988b, p. 89).

Aqui o sentido de diálogo não se restringe à ideia de interação face a face, mas de produção discursiva datada e situada, no nosso caso, dirigida à orientação social circunscrita ao campo da LA do Brasil, abarcado no domínio da formação inicial de professores.

3.1 Prática e interação discursiva na formação inicial: reavaliação dialógica de práticas linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas – o novo

Nesta subseção, apresentamos a configuração da interação discursiva estabelecida entre a professora formadora e os professores iniciantes, o que se dá a partir do trabalho com um texto do gênero fábula, especificamente, “A formiga boa”, de Monteiro Lobato (2010). A abordagem proposta pela formadora serve à reacentuação dos conceitos dialógicos trabalhados em sua orientação ao ensino de línguas. O fio da discussão é uma proposta de Análise Linguística Dialógica ligada à leitura e delineada pelos pesquisadores ao nível dos professores em formação inicial. A partir do encaminhamento metodológico, enquanto participam da compreensão e respondem ativamente (BAKHTIN, 2003c) às atividades propostas, os professores refletem sobre possíveis adaptações dos passos e conteúdos requeridos a uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, escolhida para o trabalho. Esta adaptação não é aqui apresentada, porque constitui matéria densa própria a outra discussão. São recortados para este trabalho apenas os diálogos que remetem às caracterizações teórico-metodológicas das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas sob orientação expansiva do dialogismo. Assim, as discussões conduzidas referem-se, especificamente, ao processo de produção das atividades de linguagem junto aos participantes.

A interação discursiva sob metodologia dialógica (BAKHTIN, 2003e) pressupõe o diálogo e expõe a alternância de vozes entre o professor formador e os professores iniciantes, balizadas pelas referências teóricas escolhidas, em curso coletadas em forma de notas de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e gravações em áudio posteriormente transcritas. As vozes do formador são construídas como elos que contêm apreciações, provocações, confirmações, indagações e a dos iniciantes como vozes legitimamente participantes do discurso coproduzido em sala de aula. Nos excertos presentes neste trabalho, os nomes dos professores em formação inicial são fictícios. Da interação discursiva em sala de aula, emerge a caracterização expansiva em forma de “produção dialógica” – produção conjunta que envolve as vozes dos alunos e a do professor formador em rearranjo autoral pelo formador-pesquisador, ao estabelecer relações dialógicas entre os estudos teóricos realizados e as discussões em sala de aula, a partir dos princípios orientadores do dialogismo. A produção

dialógica de conceitos expansivos é feita em conjunto com alunos, para a conclusão dos turnos de reflexão. O movimento metodológico dialógico de reflexão na formação inicial é retrospectivo e prospectivo (BAKHTIN, 2003e). Assim, parte dos textos científicos, discute a prática, aponta suas ancoragens e limites e desfecha novamente em elaboração científica, a partir da interação plena, constante e circunstanciada. Os turnos dos diálogos que a integram são numerados para serem descritos ou para cá replicados. A caracterização das práticas de linguagem ocorre de forma aleatória, no curso da interação estabelecida, porque atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas mantêm relações indissociáveis que implicam em decisões teórico-metodológicas, como observamos nos turnos analisados.

3.1.1 Turno 1: apresentação da proposta

No turno 1, a formadora apresenta a proposta de trabalho com o texto do gênero fábula e instiga os participantes a refletirem sobre a possibilidade de as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas propostas por Franchi (1987) e Geraldi (1991) serem expandidas teórico-conceitual e metodologicamente a partir de princípios dialógicos, para favorecer a compreensão do discurso mobilizado. Seguem-se as manifestações responsivas ativas:

Jonas: Atividades Linguísticas tem que se dar a partir dos gêneros, professora, mesmo que Franchi e Geraldi não tenham falado neles?

Formadora: O trabalho com gêneros está consolidado na Linguística Aplicada do Brasil que trata da AL. Não se faz AL dialógica fora do gênero. Mas é preciso considerar como a perspectiva dialógica que adotamos o concebe e precisamos compreender isso no desenvolvimento deste processo reflexivo. De pronto, então, já podemos delinear um conceito expansivo para as atividades linguísticas, para abarcar os gêneros na perspectiva que escolhemos.

A formadora e os alunos coproduzem o texto enquanto ele é projetado para revisão concomitante:

QUADRO 2 – Produção dialógica sobre atividades linguísticas

As atividades linguísticas dialógicas se dão a partir da produção e compreensão de textos orais ou escritos concretizados em gêneros mobilizadores de discurso, em perspectiva dialógica (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2010; BRAIT, PISTORI, 2012), (SOBRAL; GIACOMELLI, 2017), (POLATO; MENEGASSI, 2017a, 2018), (BAKHTIN, 1988a, 1988b, 2003c), que toma o gênero como objeto semiotizado em sua tradição (BRAIT; PISTORI, 2012), todo valorativo de orientação interna e externa à realidade (MEDVIÉDEV, 2012) de fundamental importância à constituição do discurso.

Fonte: Elaboração própria.

3.1.2 Turno 2: o discurso em foco no trabalho com um texto do gênero Fábula

O turno 2 refere-se à abordagem da constituição do discurso, via temática discursiva pró-solidariedade, tratada na fábula apresentada à interação discursiva e à produção de sentidos na enunciação nova em sala de aula. O texto, disposto no Quadro 3, é apresentado aos professores em formação inicial:

QUADRO 3 – Texto do gênero Fábula tomado para trabalho

A formiga boa

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé de um formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas.

Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas.

A pobre cigarra, sem abrigo em seu galinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.

Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu – tique, tique, tique...

Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

– Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.

– Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu...

A formiga olhou-a de alto a baixo.

– E que fez durante o bom tempo que não construiu a sua casa? A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse:

– Eu cantava, bem sabe...

– Ah!...exclamou a formiga recordando-se. Era você então que cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

– Isso mesmo, era eu...

– Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.

Fonte: LOBATO, 2010, p. 12.

Em “A formiga boa”, o enredo apresenta uma cigarra que naturalmente canta durante o verão enquanto a formiga trabalha. A cigarra experimenta as consequências de estar desprovida de abrigo e alimento no inverno, assim busca socorro junto à formiga, que a acolhe ao avaliar seu comportamento social como natural e positivo.

A partir dessa constatação inicial, a formadora instiga professores em formação a refletirem sobre as relações dialógicas, em sua maioria extralinguísticas, a serem consideradas na produção de sentidos instaurada na leitura do texto, de modo a compreender-se sócio-historicamente o gênero Fábula como propício a exaurir posicionamentos discursivos (BAKHTIN, 2003c) sobre temas morais. Lido o texto, lança-se uma sequência de questões e pede-se aos iniciantes que as justifiquem oralmente, a partir de conceitos do dialogismo, a considerar a possibilidade estarem ligadas às atividades epilinguísticas integrantes do processo de leitura. Assim, apresenta-se o turno da prática:

3.1.3 Turno 3: o primeiro turno da prática

O turno apresenta as questões lançadas aos professores em formação e a discussão seguinte.

QUADRO 4 – Questões que abordam relações dialógicas e historicidade do gênero

- 1) Vocês já conheciam esta fábula?
- 2) Esta é única versão que conhecem para esta fábula?
- 3) Em todas as versões conhecidas a formiga acolhe a cigarra?
- 4) Onde podemos ouvir discursos que dizem do acolhimento ou não do outro em situação de desabrigo e de fome? Cite alguns que circulam no contexto atual ou alguns que já tenham lido ou ouvido.
- 5) Nestes discursos, mostram-se juízos de valor e vozes que sustentam a decisão de algum sujeito social ou grupo de acolher ou não ao outro? Leia um trecho da fábula para analisar se isso se mostra.
- 6) A que serviam as Fábulas e como eram enunciadas desde antes de Cristo?
- 7) Ao que as Fábulas serviram e como passaram a ser enunciadas no final da Idade Média?
- 8) Por que importa discutir Fábulas na atualidade?
- 9) Como as fábulas podem ser atualizadas na sala de aula?
- 10) Como são compostas e quais elementos fazem parte da configuração narrativa das fábulas?
- 11) Por que personagens de fábulas não têm nome?

Fonte: Elaboração própria.

A partir das questões, os alunos iniciam as discussões:

Thales: Professora, as perguntas 1, 2, 3, 4 são sobre as relações dialógicas?

Formadora: Sim. Então, do ponto vista teórico do dialogismo, porque as questões 1, 2, 3 e 4 se aplicam? Como disseram, se trouxermos uma notícia sobre refugiados não acolhidos nas fronteiras, poderia se estabelecer certa relação dialógica com o que suscita o texto. Ou mesmo se trouxéssemos uma outra fábula em que a formiga não acolhe a cigarra, acham que isso ajudaria a compreender diferentes relações sociais representadas nos textos, a partir de posicionamentos que revelam formas diferenciadas de conceber a vida?

Isa: Acho que sim, porque as personagens ou sujeitos sociais em interação representados na fábula que lemos são caracterizados a partir de um posicionamento que valoriza a solidariedade. Não há apreciações negativas sobre o comportamento da cigarra na fábula de Lobato. Se compararmos com outros textos em que a solidariedade não é defendida, verificamos que o mesmo não ocorre e isso nos permite ficar mais próximos de compreender o que quer dizer atuação discursiva, professora.

Formadora: Então, você acha produtivo abordar relações dialógicas para compreendermos diferentes posicionamentos manifestados. Como isso poderia se relacionar com as atividades epilinguísticas?

Isa: A atividade epilinguística pode envolver a compreensão de relações dialógicas, então?

Formadora: Perfeitamente. Quando se coloca um texto ao lado do outro, o que se colocam são palavras, posicionamentos um ao lado do outro.

Os alunos opinam alternando vozes, enquanto a professora as acolhe e as relaciona às teorias estudadas. Juntos coproduzem:

QUADRO 5 – Primeira produção dialógica para caracterização expansiva de atividades epilinguísticas

As atividades epilinguísticas dialógicas voltam-se à compreensão do discurso, a considerar a compreensão da temática exaurida no(s) enunciado(s) (BAKHTIN, 2003c) em estudo, a partir das relações dialógicas (MEDVIÉDEV, 2012) mais ou menos tensas que se estabelecem com outros trazidos à discussão ou reconhecidos pelos alunos no meio.

Fonte: Elaboração própria.

Em seguida, a professora formadora questiona sobre a validade da pergunta 5, ao que uma das alunas responde ativamente:

Lia: Eu penso que a pergunta 5 ajuda a refletir sobre como os valores influenciam a posicionamentos. Vamos partir do que a gente já discutiu: se nós lermos a versão da fábula em que a formiga não acolhe, percebemos que lá a cigarra é caracterizada negativamente. Da mesma forma, se um jornal demarca um posicionamento contrário ao acolhimento de imigrantes, por exemplo, ele acaba por apresentar aspectos negativos que isso envolve.

Formadora: Exatamente. Na versão de La Fontaine, por exemplo, a formiga é caracterizada como folgada, tagarela. Assim, é possível afirmar que valorações, apreciações e entoações que se estabelecem a partir das relações representadas entre o eu e o outro nos textos clarificam modos de ser e de agir. Em que, na opinião de vocês, isso se relacionaria à atividade epilinguística?

Os alunos opinam e em seguida, a formadora elabora junto com eles:

QUADRO 6 – Segunda produção dialógica para caracterização expansiva de atividades epilinguísticas

As atividades epilinguísticas dialógicas envolvem a compreensão de juízos de valor, de vozes, apreciações e de entoações mobilizados no interior dos enunciados, que representam consciências sociais possíveis sobre o tema. Elas medeiam o diálogo da consciência socioideológica do aluno com as manifestadas no enunciado em estudo, para compreensão do discurso vivo (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006a, 2006b, 2006c; 2006e, VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926), a fim de alargar os próprios níveis de consciência socioideológica do aluno acerca dos temas que compõem a vida social do discurso (POLATO, 2017).

Fonte: Elaboração própria.

A professora formadora prossegue e questiona a validade das questões 6, 7, 8, 9, 10 e 11. Os iniciantes defendem que as questões são importantes, porque dizem da tradição e da historicidade do gênero fábula e discordam que possam ser lançadas da mesma maneira aos alunos do 6º ano. Relatam que estudaram as fábulas na disciplina de Literatura Infanto-Juvenil e que seria importante abordar aspectos de sua constituição sócio-histórica e valorada junto aos alunos de 6º ano, a partir de reflexões trazidas pelo professor à sala de aula, como: O que sabemos sobre fábulas? Como e quando nasceram as fábulas? Onde elas eram contadas? Com que finalidade eram contadas? Para que as fábulas serviram na Idade Média na formação das crianças? Por que é importante lermos textos do gênero fábula atualmente? Como as fábulas são compostas e quais são seus elementos? Por que fábulas não apresentam nomes para as personagens? O que as fábulas nos ensinam?

Das discussões realizadas e do diálogo estabelecido com os textos de base teórica, emerge a caracterização dialógica para o gênero Fábula, a abarcar a sua historicidade, o seu funcionamento discursivo valorado e sua orientação interna e externa à realidade situada:

QUADRO 7 – Produção dialógica para caracterização do gênero fábula sob perspectiva dialógica

O gênero fábula provém da tradição oral. Já antes de Cristo, sua autoria era coletiva e constituída em réplicas de diálogo oral, a partir do imaginário das comunidades que o escolhiam para o intuito de entreter e ensinar valores e apreciações direcionados a temas morais importantes à vida daquele grupo social. Com Esopo, autor grego do Sec. II a.C, conservam a mesma tradição. Nas fábulas, as personagens, sempre animais, não são nomeadas e isso lhes agrega a qualidade de representarem grupos sociais pelas valorações compartilhadas sobre suas formas de ser e agir socialmente. No século XVIII, com o nascimento do capitalismo, as fábulas são tomadas do campo da literatura e de lá passam a ser didatizadas para o trabalho com o código escrito e para divulgar os valores respondentes à nova organização econômico-social. Assim, respondem duplamente ao caráter moralizante de preparar para a vida e para o trabalho. Portanto, em sua historicidade, a fábula é compreendida como gênero mobilizador de discursos que envolvem temas morais. Do ponto de vista interno, a fábula apresenta um estilo pluridiscursivo e valorado de linguagem (BAKHTIN, 1988b) a envolver uma gama de juízos de valor e vozes arranjadas pelo autor, inclusive a voz do narrador, para a caracterização de personagens, de cronotopos temáticos (BAKHTIN, 1988c, FURLANETTO, 2019) e atos posicionados das personagens (BAKHTIN, 2010) no desenrolar do enredo. Todos esses aspectos são convergentes à defesa de um posicionamento demarcado sobre o tema moral tratado na fábula, como réplica de reforço ou refutação a valores que permeiam e regem a vida sócio-historicamente organizada e as relações sociais possíveis.

Fonte: Elaboração própria.

Todos encorpam o discurso de que a produção dialógica delineada sobre a fábula corrobora compreender o gênero para além do ponto de vista cognitivo da forma. O diálogo entre o que é externo ou interno ao gênero (MEDVIÉDEV, 2012; RODRIGUES, 2005; COSTA-HUBES, 2017) é estabelecido, para que se chegue à reflexão sobre valorações concretizados na materialidade linguística, por meio de atividades epilinguísticas de natureza dialógica.

3.2.4 Turno 4: segundo turno da prática

O segundo turno de reflexões tem por objetivo o delineamento de atividades epilinguísticas voltadas à compreensão da orientação interna e externa do gênero, a envolver o tema (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006c) como elemento que compõe a constituição discursiva do enunciado ao lado do autor e do interlocutor/ouvinte (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926). Nesse sentido, tema, estilo socioindividual de linguagem e composição são valorativamente dissolvidos no todo da atuação discursiva, na

direção do posicionamento axiológico assumido pelo autor de linguagem (BAKHTIN, 1988a). A sequência aplicada no Quadro 8, suscita a compreensão do tema e do posicionamento demarcado sobre ele.

QUADRO 8 – Questões sobre o tema e posicionamento discursivo demarcado

- 1) Como as personagens cigarra e formiga são caracterizadas na Fábula?
- 2) Qual é o conflito descrito e como ele envolve as personagens?
- 3) A partir de quais valores e de quais apreciações a personagem formiga age?
- 4) Quais juízos de valor e vozes mobilizados mais parecem importar à atuação discursiva proposta? Faça uma lista e descreva-os a partir da relação estilo-gramática, a considerar as apreciações que representam, as imagens que geram e a entoações que suscitam.
- 5) Qual é o tema tratado na fábula “A Formiga boa”, de Monteiro Lobato?
- 6) Qual é o posicionamento axiológico defendido e compartilhado sobre este tema no enunciado?
- 7) Qual é a importância dos cronotopos descritos pelo narrador para o posicionamento axiológico demarcado sobre o tema?
- 8) Lobato é analisado por parte da crítica como um autor humanista. Essa característica de sua autoria é observada na fábula “A formiga boa”? Justifique.
- 9) O desfecho apresentado vem ao encontro do posicionamento axiológico defendido sobre o tema? Justifique.

Fonte: Elaboração própria.

Da reflexão sobre as questões lançadas, emergem as respostas ativas:

Douglas: Professora, temos que mediar para que o 6º ano compreenda o tema e o posicionamento demarcado sobre ele, mas a metalinguagem da aplicação dirigida a nós não serve para eles.

Formadora: Não seria adequada. É necessário um caminho metodológico para que o tema se constitua adequadamente na interação discursiva em sala de aula. Para isso, precisamos saber o que os alunos sabem ou não, precisamos saber dos diálogos que podem estabelecer. Os alunos precisam compreender todas as configurações suscitadas pelas perguntas dispostas no Quadro 3. Este caminho, no entanto, passa pela análise da relação estilo-gramática nas práticas de Análise linguística dialógica. Está ainda faltando considerar a potencialidade significativa do texto como todas as escolhas vocabulares e gramaticais estão orientadas ao tema e ao posicionamento axiológico demarcado. As atividades epilinguísticas são chaves neste processo.

Thales: Então, teríamos que discutir os valores e as vozes, as apreciações e entoações que aparecem no enunciado, profa.?

Formadora: Sim. Precisamos de reflexões ancoradas na materialidade.

Ruan: Então, a atividade epilinguística pode levar também a pensar nos valores e vozes apresentados na materialidade e nas relações dialógicas.

Formadora: Como vimos com Bakhtin/Volochinov (2006a), palavras são signos ideológicos, representam índices de valor social. Já estruturas sintáticas mobilizam blocos mais complexos de juízos de valor e entoações compartilhadas. Na verdade, podemos dizer que representam vozes sociais. Na opinião de vocês, reflexões como essas poderiam integrar a atividade epilinguística?

Keila: Eu acho que considerar a questão das vozes e juízos de valor enriquece muito, é fundamental.

Jonas: E as imagens geradas? No texto “*Questões de estilística no ensino de língua*” a gente viu que escolhas podem favorecer na geração de imagens. Isso é muito importante aqui na narrativa.

Formadora: É muito importante sim, principalmente do ponto de vista de que essas imagens são semioses reconhecidas socialmente. Uma imagem do texto narrativo remete a uma cena do mundo como metáfora. Bom, acho que já temos reflexões suficientes para continuar nossa produção dialógica.

A professora formadora segue à lousa, convida os alunos a considerarem as discussões feitas para ampliação do conceito de atividades epilinguísticas. Em conjunto, professores coproduzem:

QUADRO 9 – Terceira produção dialógica para caracterização expansiva de atividades epilinguísticas

As atividades epilinguísticas dialógicas atentam aos juízos de valor mobilizados, às apreciações, às vozes sociais, entoações e geração de imagens compartilhadas como metáforas na parte percebida do enunciado (BAKHTIN, 1988b; VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006e), sob arranjo autoral que se efetiva por meio de operações valorativas com e sobre a linguagem, realizadas para estreitamento de um projeto temático de dizer posicionado (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006c; FRANCHI, 1987; GERALDI, 1991), a envolver a relação estilo-gramática (BAKHTIN, 2003c, 2013).

Fonte: Elaboração própria.

A caracterização prossegue no terceiro turno da prática proposta à vivência. Neste ponto, então, as atividades epilinguísticas passam a estar diretamente ancoradas na compreensão da relação estilo-gramática, de modo que se ressaltam as valorações suscitadas pelas escolhas vocabulares ou gramaticais, seja em nível morfológico, sintagmático ou sintático. Das questões elaboradas e que envolvem pontualmente referências à parte

percebida do enunciado – a materialidade linguística – recortamos e dispomos seis para reflexão conjunta, porque cada uma diz respeito a características diferentes relacionadas às atividades epilinguísticas. No momento de preparação destas atividades, emergiu a necessidade de antes definir a metalinguagem a ser utilizada no diálogo, porque esta pode integrar a atividade epilinguística quando já há reconhecimento, conforme dispõem Polato e Menegassi (2018). A professora, então, lança um questionamento:

Formadora: Nós vimos com Franchi e Geraldí, que podemos analisar e descrever o funcionamento de fenômenos linguísticos a partir de quadros consolidados ou intuitivos, decorrentes da análise em curso. Que terminologias empregariam com os alunos da educação básica e que terminologias podemos empregar aqui?

Isa: A terminologia gramatical mais tradicional é a mais utilizada nos livros didáticos e é a que os professores mais conhecem também. Pensando na educação básica, acho que é a mais adequada.

Formadora: Então, vamos usar a terminologia gramatical coadunada à terminologia dialógica, para mediar o nosso diálogo. Com o aluno do 6º ano vocês usam também a terminologia da NGB – Norma gramatical brasileira e promovem o alargamento da compreensão. Eu não quero definir um tipo de gramática aqui. Sabemos que as de orientação funcionalista, por exemplo, já apresentam quadros que se apoiam em compreensões calcadas nos usos sociais. Como nem todos aqui dispõem dela, cada um pode usar a sua, seja ela de orientação funcionalista ou outra. Com vocês, eu já posso usar a metalinguagem formal quando proponho a atividade epilinguística, o que nem sempre é possível com o aluno da educação básica, concordam?

Douglas: Concordo, por isso mesmo é necessário eleger o que trabalhar em termos de metalinguagem, a depender do que o aluno já sabe ou não.

Formadora: É isso mesmo. É necessário avaliar os objetivos e o contexto de ensino e eleger o que será trabalhado em termos da metalinguagem.

A professora formadora e os iniciantes coproduzem um conceito para atividades metalinguísticas que alarga o proposto por Franchi (1987) e Geraldí (1991). O conceito é projetado para revisão concomitante, conforme segue:

QUADRO 10 – Produção dialógica para caracterização expansiva de atividades metalinguísticas

As atividades metalinguísticas dialógicas envolvem tanto referências que podem ser arroladas nas atividades epilinguísticas quanto servem à descrição e à caracterização científica e analítica de aspectos linguístico-textuais-enunciativos e discursivos desconhecidos e eleitos para serem ensinados ao repertório cultural e cognitivo do aluno. Partem de quadros nocionais consolidados, que, no momento da análise linguística dialógica, sofrem expansões interpretativas valorativas a partir de seu funcionamento no enunciado concreto, a considerar o gênero que mobiliza o discurso, as relações dialógicas, as condições de produção que permitem a produção de sentidos. A decisão pela terminologia de partida a ser empregada é dependente do nível de compreensão dos alunos, dos objetivos e do posicionamento político do professor, ao avaliar o que pode ser mais produtivo para a constituição de habilidades analíticas concernentes ao nível de escolaridade e ao nível dos alunos em dado contexto de ensino e aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria.

Depois de todos os participantes definirem atividades metalinguísticas dialógicas, a formadora retoma o objetivo de apresentar o turno prático das atividades epilinguísticas voltadas à compreensão da relação sociovalorada estilo-gramática, conforme se apresenta no Quadro 11:

QUADRO 11 – Questões de atividades epilinguísticas ancoradas na relação valorada estilo-gramática

- 1) Na linha um da fábula, o adjetivo “jovem” é utilizado para caracterizar a cigarra. O que jovem significa na relação com o tema tratado e com o posicionamento manifestado sobre ele no enunciado?
- 2) Quais valorações podem ser produzidas a partir sufixo diminutivo “inha”, presente na palavra cansadinha, que integra a oração: “cantava até ficar cansadinha”? De que modo esse diminutivo corrobora a atuação discursiva que se apresenta na fábula?
- 3) Na fábula, observamos pequenos cronotopos direcionados ao tema, a formar os nós do enredo (BAKHTIN, 1988c). Observemos: “cantava perto do formigueiro”, “pendurada em seu galhinho seco”. Que valores são arrolados a partir do adjunto adverbial de lugar, “perto do formigueiro”, do diminutivo “galhinho” e do adjetivo “seco”, se considerarmos que os cronotopos têm orientação temática?
- 4) Observemos a criação da seguinte imagem representacional na fábula: “Maquitolando, com uma asa a arrastar”. Quais sentidos podem ser produzidos a partir do gerúndio “manquitolando” e do adjunto adverbial de modo “com a asa a arrastar”, se pensarmos no compartilhamento de valores sobre o tema com o interlocutor?

- 5) Que valor sobre a cigarra se produz a partir do uso da onomatopeia “tique, tique, tique”, que serve a descrever sua batida à porta da casa da formiga para pedir ajuda?
- 6) O adjunto adverbial de modo “olhou-a de alto abaixo” descreve o modo de a formiga olhar a cigarra no momento em que abre a porta. Que valores são compartilhados por meio desse adjunto e que relações dialógicas podem ser consideradas para sua análise?

Fonte: Elaboração própria.

Ao discutir o bloco de questões, os professores em formação inicial afirmam que devem ser adaptadas ao nível de alunos de 6º ano, em razão da complexidade da metalinguagem empregada na referência de algumas questões. Também suscitam que as questões do Quadro 11 possam ser mescladas as do Quadro 8 no processo de leitura, pois corroboram a compreensão do tema e do posicionamento exarado. Assim, concretiza-se o diálogo sobre as questões:

Ruan: Professora, construímos a ideia de que as atividades epilinguísticas colaboram para a compreensão da temática discursiva e do posicionamento. Essas questões epilinguísticas do Quadro 11, podem misturadas às do Quadro 8? Só para pensar: Jovem é adjetivo e em seu valor de signo ideológico, mostra a cigarra como inexperiente, viva, alegre, porque faz as coisas de acordo com sua natureza.

Formadora: Ruan, isso que você sugere é importante, porque o Quadro 11 contém questões que envolvem a análise da potencialidade significativa do texto, aspectos que podem sim corroborar a compreensão do tema e do posicionamento.

Ruan: Então, já vimos que o tema envolve a solidariedade. A cigarra não é caracterizada de forma negativa. Se ela fosse caracterizada negativamente, nem a formiga e nem leitor teriam piedade dela, certo?

Formadora: Se pensarmos que há um projeto de dizer, isso mesmo. Há um compartilhamento de valores para que o interlocutor avalie dessa forma. Por isso, há uma atuação discursiva que considera o interlocutor e o constitui no texto. É a essa atuação que o leitor oferece uma resposta, uma contrapalavra.

A partir do diálogo, a professora formadora segue à organização da produção dialógica, desta vez na lousa:

QUADRO 12 – Quarta produção dialógica para expansão de atividades epilinguísticas

Atividades epilinguísticas dialógicas atentam aos recursos linguístico-textuais, enunciativos e discursivos em seu direcionamento ao tema tratado, à sustentação do posicionamento manifestado e aos interlocutores constituídos no enunciado.

Fonte: Elaboração própria

O diálogo segue e introduzem-se discussões relativas às outras questões:

Formadora: Vejam que na questão 2 a atenção se volta a um aspecto morfológico. Isso implica em quê?

Douglas: Mas na questão 4 a abordagem já é de um aspecto sintático. A interpretação valorativa abrange todos os níveis, então.

Formadora: Sim. Qualquer nível de análise. Vejam nas questões 2, 3 e 4, por exemplo, o funcionamento de sufixos. Já na questão 4, temos ainda um bloco de juízo de valor entonacional mais complexo compartilhado a partir do adjunto adverbial de modo “com a asa a arrastar”. O que confirmamos com isso?

Isa: Professora, esse seria um exemplo de abordagem sociológica da sintaxe que a senhora falou, se observarmos que esse adjunto traz uma entoação de piedade e compaixão, ao gerar uma imagem que representa o sofrimento da personagem. Por isso, se compartilha o valor de que ela está mal, machucada, fragilizada.

Formadora: Nossa, que legal! Exatamente. Aqui se coaduna um juízo de valor social pela imagem representada e pela entoação compartilhada.

Thales: É interessante que uma imagem se forma e que ela tem valor.

Formadora: Lembrem quando lemos *Questões de estilística no ensino de língua* (BAKHTIN, 2013). Lá Bakhtin chegou a discutir a questão de a estrutura sintática mobilizada favorecer ou não a formação de imagens e de elas serem valorativas por serem representações sociais.

Da interação discursiva vivenciada, emerge a caracterização:

QUADRO 13 – Quinta produção dialógica para expansão das atividades epilinguísticas

As atividades epilinguísticas dialógicas revestem qualquer nível de concretização linguística, seja ele fonético, fonológico, morfológico, sintático, textual, composicional, ou outro, de uma compreensão valorativa, axiológica, a destacar juízos de valor, entoação, formação de imagens, e logo, apreciações sociocompartilhadas sobre o objeto de discurso no enunciado.

Fonte: Elaboração própria

Na sequência, a professora formadora explica que a questão 3 foca a importância dos cronotopos representados na narrativa para a constituição do discurso pró-solidariedade. Assim, retoma que Bakhtin (1988c) ressaltou o cronotopo como categoria valorativa fundamental à interpretação das relações espaciais e temporais representadas nos textos. Ilustra que Fiorin (2006), ao renunciar as interpretações de Bakhtin, delinea o cronotopo como categoria conteudístico-formal remetente a uma cosmovisão que permite o reflexo e a refração da imagem do homem na literatura. Na “indissolubilidade de espaço e de tempo (tempo como quarta dimensão do espaço)” (BAKHTIN, 1988c, p. 211), os cronotopos estabelecem interações estreitas entre o mundo real e o mundo representado, sendo, portanto, participantes do diálogo que “ingressa no mundo do autor, do interprete e no mundo dos ouvintes e dos leitores” (BAKHTIN, 1988c, p. 357). Para Bakhtin (1988c), os cronotopos “são os centros organizadores dos principais acontecimentos temáticos” nas narrativas e neles “os nós do enredo são feitos e desfeitos. Portanto, a eles, “pertence o significado principal gerador do enredo” (BAKHTIN, 1988c, p. 355). Ao avançar nessas interpretações, Furlanetto (2019) prospecta que os valores cronotópicos manifestam-se em figurações “que representam ‘medida’ e forma das experiências humanas, como que vistas do *alto* e numa escala temporal ampla” (FURLANETTO, 2019, p. 455).

Depois da retomada teórica, a formadora questiona aos alunos sobre o funcionamento valorativo dos pequenos cronotopos presentes no enredo da fábula, a exemplificar a importância de “galinho seco”, à direção da temática discursiva pró-solidariedade à personagem cigarra, que aparece totalmente desabrigada em pleno inverno. Aqui “os índices do tempo transparecem no espaço e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo artístico” (BAKHTIN, 1988c, p. 211). Nesse sentido, o

diminutivo “galhinho” e o adjetivo “seco” são as expressões linguísticas caracterizadoras do espaço no tempo, o cronotopo valorativo que informa o lugar precário, desabrigado, onde se encontrava a cigarra no inverno.

Sobre a questão 5, que busca refletir a respeito dos efeitos de sentidos dados pela onomatopeia “tique, tique, tique”, os iniciantes concordam que serve ao compartilhamento do valor da fraqueza, para reafirmar, mais uma vez, o estado deplorável da personagem, configurada como alguém do meio social que necessita de ajuda, que está fraca, desabrigada, com fome.

Em seguida, a formadora suscita a interação sobre a questão 7, que envolve a reflexão sobre o adjunto adverbial de modo “olhou-a de alto a baixo”.

Formadora: E qual valor e entoação são compartilhados na expressão “olhou-a de alto a baixo”?

Ruan: Eu acho que ela traz do valor da superioridade. Olhar de alto a baixo é um julgamento de quem se sente superior. Assim, a entoação convocada é de superioridade também.

Formadora: Mas a formiga se sente superior à cigarra?

Ruan: Não. Mas aí que está o diálogo com as outras versões da fábula em que a formiga não acolhe a cigarra.

Jonas: A gente viu em literatura a questão da quebra de expectativa no enredo da narrativa. Penso que se relaciona a isso também. Tem uma quebra neste ponto.

Formadora: Interessantes estes levantamentos que nos levam a concluir que as relações dialógicas podem ser compreendidas a partir de atividades epilinguísticas.

Ao final da interação discursiva sobre as questões, os professores em formação inicial reafirmam o que já havia sido delineado em produção dialógica sobre as atividades que compõem o tripé da análise linguística e posicionam-se elegendo uma possível abordagem metalinguística aos adjetivos, diminutivos, gerúndio e onomatopeias junto aos alunos do 6º ano. Ainda suscitam que haveria a reflexão epilinguística sobre aspectos sintáticos para compreensão de imagens geradas e de cronotopos descritos, mas que não seria produtivo abordar a metalinguagem relativa à sintaxe no 6º ano.

A interação discursiva que totaliza 45 aulas é finalizada, com a professora formadora solicitando aos professores em formação inicial que tomem a gramática e construam, com base de partida nela, definições sobre os recursos linguísticos abordados na atividade epilinguística e os expandam a partir das interpretações suscitadas na análise do enunciado abordado.

Juntos concluem que todos os fenômenos valorados que envolvem a produção discursiva podem ser abordados a partir da relação estilogramática, a suscitar a formação de sujeitos que compreendem e produzem discursos éticos, constituem-se na e pela linguagem. Os participantes da interação ainda dialogam sobre a importância de considerar da relação indissociável entre as atividades de linguagem que compõem o tripé da análise linguística dialógica, se considerada formação integral do sujeito-aluno que vai à escola para aprender a ser autor, com estilo próprio de linguagem, o que é uma prerrogativa a ser autor da própria vida.

4 Conclusão

Em síntese, atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas de caráter dialógico conservam as mesmas características enunciadas no nascimento da análise linguística na LA do Brasil (FRANCHI, 1987; GERALDI, 1991). Essas características preliminares foram aqui recuperadas, a fim de que se apresentasse a sua expansão teórico-conceitual e metodológica a partir de princípios dialógicos imprescindíveis às práticas de análise linguística dialógica (POLATO, 2017; POLATO; MENEGASSI, 2017a, 2017b, 2018, 2019). Nesse ínterim:

- atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas se dão em articulação, a partir da perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem nas práticas de análise linguística dialógica;
- atividades linguísticas ocorrem em práticas circunstanciadas e datadas de compreensão e produção de textos concretizados em gêneros discursivos mobilizadores de discursos;
- atividades epilinguísticas consideram: a) as configurações sócio-históricas, culturais e ideológicas amplas e imediatas de interação e as relações dialógicas entre textos como produtoras de sentido; b) o discurso como objeto de análise; c) a compreensão do gênero como todo valorativo que serve a intuítos de dizer; d) a abordagem sociológica e o caráter axiológico

de todos os níveis de análise envolvidos, a incluir configurações linguístico-textuais-enunciativas e discursivas; e) a importância dos juízos de valor e vozes sociais mobilizadas no enunciado em seu arranjo axiológico autoral; f) a orientação dessas configurações ao tema e aos interlocutores constituídos no enunciado; g) o posicionamento discursivo exarado e compartilhado como projeto de dizer no enunciado; h) a expansão da consciência socioideológica do sujeito-aluno a partir da interação discursiva estabelecida com as representadas no texto;

- atividades metalinguísticas englobam: a) a referência ou a descrição de aspectos linguístico-textuais-enunciativos e discursivos a partir de quadros conceituais consolidados; b) sua compreensão expansiva a partir da produção de sentidos na abordagem do texto em seu valor de enunciado; c) relações diretas com atividades epilinguísticas antecedentes e que se dão no curso de atividades linguísticas planejadas.

O trabalho considera a formação inicial de professores de língua materna em situação de Estágio Supervisionado como espaço de reflexão e elaboração científica na aplicação de prática de análise linguística dialógica instauradora de diálogos entre professor formador e professores em formação inicial, para desfêchar na produção dialógica de caracterizações expansivas às atividades elencadas, as quais sintetizamos a partir de uma amostra de trabalho com um texto do gênero Fábula, que serve a orientar princípios aplicáveis na abordagem de textos de outros gêneros, principalmente os de ordem narrativa.

Agradecimentos

Agradecimentos à Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná (FA), instituição subsidiária da pesquisa.

Contribuição dos autores

Adriana Delmira Mendes-Polato realizou a pesquisa-ação descrita no trabalho. Já Renilson José Menegassi corroborou o delineamento do plano metodológico e do plano prático da aplicação e transcreveu as gravações em áudio utilizadas como instrumentos para a coleta de dados. Juntos, os autores construíram a revisão teórica apresentada no trabalho, sistematizaram, selecionaram e analisaram dos dados. A escrita de todas as seções foi colaborativa.

Referências

ACOSTA-PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. *Revista Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147-162, 2010.

ACOSTA-PEREIRA, R. A reenunciação e as visadas dialógico-valorativas no gênero jornalístico notícia: projeções e discursividade. *Letra Magna*, São Paulo, Ano 9, n. 16, 2013.

BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Ed. da UNESP, 1988a. p. 13-70.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Ed. da UNESP, 1988b. p. 71-210.

BAKHTIN, M. Formas de tempo e de cronotopo no romance (Ensaio de poética histórica). In: _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Ed. da UNESP, 1988c. p. 211-362.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003a. p. 13-70.

BAKHTIN, M. O problema do autor. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003b. p. 173-194.

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

BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003d. p. 307-336.

BAKHTIN, M. Metodologias das ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003e. p. 393-410.

BAKHTIN, B. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino de língua*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, M. *Freudismo: um esboço crítico*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. Estudo das ideologias e filosofia da linguagem. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006a. p. 31-38.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. A interação verbal. In: BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006b. p. 110-127.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. Tema e significação na língua. In: BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006c. p. 128-138.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. Teoria da enunciação e problemas sintáticos. In: BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006d. p. 139-143.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. Discurso de outrem. In: BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006e. p. 144-154.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução de Maria J. Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-32.

BRAIT, B. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (org.). *Texto ou discurso?*. São Paulo: Contexto, 2017. p. 9-30.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa*, Araraquara, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-57942012000200002>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC. Brasília, DF, 2017.

COSTA-HUBES, T. C. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. *PERcursos Linguísticos*, Vitória, v. 7, n. 14, p. 273-298, 2017.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 9, p. 5-45, 1987.

FURLANETO, M. M. Cronotopia: um fenômeno de largo espectro. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 453-482, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17851/2237-2083.27.1.453-482>

GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Martins fontes, 2013.

GERALDI, J. W. Dialogia: do discursivo à estrutura sintática. In: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA PEREIRA, R. (org.). *Estudos dialógicos da Linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, p. 179-190.

LOBATO, M. *Fábulas*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2010. p. 12.

MEDVIÉDEV, P. *O método formal nos estudos literários*. São Paulo: Contexto, 2012.

MOURA, M. I.; MIOTELLO, V. A escuta da palavra alheia. In: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. (org.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 129-140.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção. In: I CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS-CLAFPL, I., 2007, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: UFSC, 2007. p. 824-836.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de língua portuguesa para a educação básica*. Curitiba, 2008.

POLATO, A. D. M. *Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico*. 2017. 231f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística. *Bakhtiniana - Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 12, p. 123-143, 2017a. DOI: <https://doi.org/10.1590/2176-457327809>

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Refratar e refletir: relações sociais e língua em práticas de análise linguística. In: FERNANDES, Eliane Marques da Fonseca (org.). *Gêneros do discurso: refletir e refratar com Bakhtin*. Campinas: Pontes Editora, 2017b. v. 1, p. 13-44.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O conto em prática de análise linguística dialógica no Ensino Médio. In: BARROS, E. M. D.; STRIQUER, M. S. D.; STORTO, L. J. (org.). *Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa*. Campinas: Pontes Editora, 2018. v. 1, p. 43-69.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. A epistemologia dialógica da análise linguística. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 3742-3757, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2019v16n2p3742>

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. Apresentação. In: _____. (org.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 9-16.

SOBRAL, A. U.; GIACOMELLI, K. Elementos sobre as propostas de Voloshinov no âmbito da concepção dialógica de linguagem. In: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. (org.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 141-162.

SOBRAL, A. U.; GIACOMELLI, K. Gêneros na escola: uma proposta didática de trabalho. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 20, n. 2, p. 449-469, 2017.

SOUZA, L. N. *A fábula e o efeito-fábula na obra de Monteiro Lobato*. 2010. 269f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 2010.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1994.

UNESPAR. Núcleo docente estruturante do Curso de Letras. *Ata da reunião ordinária realizada no dia 24 de abril de 2019*, Livro 1, p. 2.

VOLOCHINOV, V. N./BAKHTIN, M. *Discurso na vida e discurso na arte*: (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. 1926. [Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo].

ZILBERMAM, R. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1982.



The role of responsive mediation in the development of a novice English teacher's understanding of the teaching of listening

O papel da mediação responsiva no desenvolvimento do ensino de compreensão oral de uma professora de inglês em início de carreira

Matheus André Agnoletto

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brazil
matth.ufsc@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6498-493X>

Adriana Kuerten Dellagnelo

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brazil
akuertendella@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2146-1004>

Maria Ester Wollstein Moritz

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brazil
nicamoritz@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0001-9848-9171>

Abstract: when adopting a Vygotskian approach to teacher education, it is believed that social interaction between an experienced teacher and a novice one has the potential to propel teacher development as the former provides mediation that is responsive to the latter's current needs. With this in mind, the present study is aimed at investigating how a novice English as a foreign language teacher develops her understanding regarding the teaching of listening as she is mediated by a more experienced other who uses the teacher's manual suggestions as a starting point to inquire into her practice. To do so, the study counted on nine classroom observations which were followed by interviews

in which a more experienced peer mediated the teacher towards a better understanding of her teaching, using the teacher's manual to elucidate the pedagogical concepts behind the textbook activities. Results indicate that responsive mediation provided to the teacher led her to revisit her practice, imbue it with meaning, and consequently (re)conceptualize it as the teacher's professional activity seemed to have become closer to a communicative one – in consonance to the teacher's manual suggestions – both her actions and justifications reverberating the moments of interaction with the more experienced teacher. In short, the study illustrates how interaction with a more experienced peer may potentially allow teachers to (re)conceptualize their teaching and, consequently, develop in the profession.

Keywords: social interaction; responsive mediation; teacher development; teaching listening.

Resumo: uma abordagem Vigotskiana à formação de professores concebe a interação social entre um par experiente e um professor em início de carreira como um elemento que pode potencializar o desenvolvimento deste profissional, o caráter responsivo da mediação às necessidades do professor sendo um elemento chave no processo. Dito isso, o presente estudo visa investigar como uma professora de inglês como língua estrangeira em início de carreira desenvolve seu entendimento em relação ao ensino de compreensão oral ao ser mediada por um professor mais experiente que parte das sugestões do manual do professor para mediá-la. A professora teve nove de suas aulas observadas, seguidas de entrevistas nas quais um professor mais experiente a mediou – ao usar o manual do professor para elucidar os conceitos pedagógicos que regem as atividades do livro-texto – a caminho de um melhor entendimento de sua atividade profissional. Os resultados indicam que a mediação responsiva levou a professora a visitar sua prática, atribuir significado a ela e, conseqüentemente, (re)conceituá-la ao passo que as aulas pareceram aproximar-se de uma abordagem comunicativa ao ensino de línguas – indo ao encontro das sugestões do manual – sendo que suas ações e justificativas reverberaram os momentos de interação com o professor mais experiente. Por fim, o estudo ilustra como a interação com um par mais experiente tem o potencial de levar professores a (re)conceituar sua prática, conseqüentemente impulsionando seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: interação social; mediação responsiva; desenvolvimento docente; ensino de compreensão oral.

Submitted on August 27th, 2019

Accepted on October 16th, 2019

1 Introduction

When it comes to foreign¹ language teacher education, providing professionals with opportunities to reason about their practice is a process which has the potential to propel their development. In the past few years, research in the area has been focusing on the movement of having teachers revisit what they do so as to imbue it with meaning, aiming at a better understanding of the various aspects they have to deal with when both planning and teaching. In this vein, studies have shown that interaction with more experienced peers may allow novice teachers² to become aware of and – possibly – overcome inconsistencies between what they know and what they actually do, fostering the (re) conceptualization of teachers' professional activity (AGNOLETTO, 2019; ARSHAVSKAYA, 2014; BIEHL; DELLAGNELO, 2016; DALLIGNA, 2018; DELLAGNELO; MORITZ, 2017; JOHNSON; DELLAGNELO, 2013; VIEIRA-ABRAHÃO, 2014).

These studies are grounded in Vygotsky's (1987) Sociocultural Theory (SCT), whose main claim is that the genesis of human cognitive development lies in the relations people establish with the world around them, which requires, in most cases, the existence of a more knowledgeable other to assist them in gaining the knowledge that has been culturally and historically constructed. Along with that, the Theory posits that these relations are not direct, but mediated by socially constructed auxiliary means, human language being the most pervasive of them as it allows people to deliberately think about and act upon the world (LANTOLF; THORNE, 2006, p. 17-18). With this in mind, Johnson and Golombek (2016) come up with the concept of *responsive mediation* – which captures the vygotskian view that assistance should be directed at one's maturing capabilities – in order to advocate for the sort of interaction in which a more experienced peer³ is responsive to a novice teacher's responses after the latter is inquired into their practice.

¹ Despite the longstanding discussion about the use of the terms second, foreign, additional, and L2 when it comes to language, the present study adopts 'foreign' to refer to any language which is not one's L1.

² Since there is no consensus regarding the concept of "novice teacher", the present study considers "novice" teachers who have up to 2 years of experience with teaching.

³ This "peer" being either another teacher or a teacher educator.

When having their first experience(s) as teachers, these professionals typically resort to tools that provide them with guidance as regards the choices they make, teacher manuals standing out among these resources. While helping teachers introduce and explore the activities in textbooks, these materials may prevent teachers from actually thinking their classes and reasoning about their choices (AGNOLETTO, 2019; AGNOLETTO; DELLAGNELO, 2018). In this context, having a more experienced peer provides responsive mediation that brings pedagogical choices and teacher manuals together may potentially lead novice teachers to reason upon what they do, consequently resulting in a better understanding of how to approach different textbook activities, which, in turn, have different pedagogical aims.

With this in mind, the present study aims at investigating how a novice EFL (English as a foreign language) teacher develops her understanding regarding the teaching of listening as she is mediated by a more experienced other who uses the manual's suggestions as a starting point to inquire into her practice. Therefore, the main research question that guides this study is:

RQ: How does a novice EFL teacher develop her understanding regarding the teaching of listening as she is mediated by a more experienced other who uses the manual's suggestions as a starting point to inquire into her practice?

In order to carry out this investigation, the following specific research questions were designed:

- 1 – How does a novice teacher understand the teaching of listening in the beginning of her teaching practice?
- 2 – To what extent does this understanding change by the end of the study?
- 3 – How does mediation provided by a more experienced teacher foster change in this understanding?

In order to answer these questions, this study counts on classroom observations and interviews carried out with a novice teacher throughout one academic semester. More detailed descriptions of the data collection materials and procedures will be given in the methodological section of this work. Before that, the next section presents the main tenets of SCT, as well as the way it informs the area of teacher education.

2 Sociocultural Theory and Teacher Development

The central claim of SCT is that higher forms of cognitive development originate in the social interactions people establish with the world around them (LANTOLF; THORNE, 2006, p. 59). In this context, the concept of *mediation* comes into play as the Theory posits that most of such interactions are not direct, but mediated by socially constructed auxiliary means (e.g. language) that enable humans to go beyond their current capabilities (LANTOLF; THORNE, 2006, p. 59). However, not every sort of mediation has the potential to propel development – the assistance given needs to be directed at one’s maturing capabilities, or in vygotskian terms, on one’s *zone of proximal development (ZPD)* (VYGOTSKY, 1978, 1987). Vygotsky (1978, p. 86) defines the ZPD as the distance between one’s potential developmental level (i.e. what they can do with assistance of a more expert peer) and their actual developmental level (i.e. what they can do by themselves). Moreover, Lantolf and Aljaafreh (1995, p. 622) claim that the assistance negotiated between the pair novice-expert peer needs to move from implicit to explicit, being offered when necessary and withdrawn when the novice appears to be able to deliberately regulate their own actions. In this vein, it becomes important that the novice externalizes their reasoning to the expert (AGNOLETTO; DELLAGNELO, 2018), opening up a window through which the latter can access the former’s ZPD and provide them with mediation that has the potential to push development.

Along with the discussion presented above, the concept of *internalization* deserves attention since it represents the intended result of mediation that is directed at one’s ZPD. According to Vygotsky (1978, p. 56-57), this concept is the result of a series of transformations that originate externally and interpersonally – the individual being either object-regulated (i.e. mediated by objects) or other-regulated (i.e. mediated by people) – so as to become internal and intrapersonal, with the individual being able to self-regulate (i.e. to control their own thinking and actions without any apparent external assistance). In the words of Lantolf and Thorne (2006, p.153), internalization is “[...] the mechanism through which control of our natural mental endowments is established” as the socially constructed mediating artifacts are brought into thinking activity. As mentioned above, this happens through mediation that is directed at one’s ZPD.

Among the aforementioned socioculturally constructed mediating artifacts, language is at the center of Vygotsky's theory. The Theory posits that language has two main functions: (i) it enables humans to interact with one another; and (ii) it enables humans to make sense of and act upon the world, being both a tool for communication and thinking (OLIVEIRA, 2001, p. 42-43). Therefore, the *word* (i.e. language) is central in SCT, providing humans with concepts through which they understand the world around them. Vygotsky (1987) splits these concepts into two types: *scientific concepts* (i.e. the ones learned through formal instruction) and *everyday concepts* (i.e. the ones learned through practical experience). Although he emphasized the role of scientific concepts in fostering human psychological development, Vygotsky claimed for "mergence" between the two types of concepts, since

[...] the weakness of the *everyday* concept lies in its *incapacity for abstraction*, in the child's⁴ incapacity to operate on it in a voluntary manner. Where volition is required, the everyday concept is generally used incorrectly. In contrast, the weakness of the scientific concept lies in its *verbalism*, in its insufficient saturation with the concrete. This is the basic danger in the development of the scientific concept. The strength of the scientific concept lies in the child's capacity to use it in a voluntary manner, in its "readiness for action. (VYGOTSKY, 1987, p. 169).

When it comes to a sociocultural approach to teacher education, Johnson (2009) states that the main goal of the area is the one of providing teachers with relevant scientific concepts, as well as unveiling their everyday ones, so they can complement one another as they merge, a process that results in the concept's internalization. When explaining the way SCT may inform teacher education, Johnson states that

Fundamental to this theoretical perspective is the notion that changes in social activity effect changes in individual cognition. Within the context of teacher education, therefore, teacher cognition emerges out of participation in external forms of social interaction (*interpsychological*) that eventually

⁴ It is important to highlight that Vygotsky's studies focused on children's psychological development. However, the pair child-adult has been extended to the notion of less experienced peer-more experienced peer in different fields of study.

become internalized psychological tools for teacher thinking (*intrapsychological*). Thus, the dialogic interactions that unfold in the practices of teacher education represent the external forms of social interaction that teacher educators hope will become internalized psychological tools for teacher thinking (JOHNSON, 2015, p. 516).

In this context, it is clear that the role of teacher educators – or more experienced peers – is the one of providing teachers with mediation that is directed at their maturing capabilities (i.e. ZPD) in order to foster the creation of mediational spaces that have the potential to propel their professional development. Anchored on Vygotsky's construct of mediation, Johnson and Golombek (2016) come up with the concept of *responsive mediation* to claim for the importance of more experienced peers to be contingent on teachers' needs during moments of interaction, this notion reflecting Lantolf and Aljaafreh's (1995) view that mediation should move from implicit to explicit, providing teachers with the sort of assistance they need in order to develop in the profession. In light of that, as Johnson and Golombek (2016, p. 28) advocate, it is essential to recognize the upper limits of teachers' potential, in other words, the higher levels of development within their ZPDs that indicate the sort of mediation they need in order to best benefit from the assistance provided. Briefly speaking, sociocultural studies that aim at investigating teacher development have been: (i) inquiring into teachers' practices so they can externalize the reasoning behind their choices (which potentially unveils their ZPDs) and revisit what they do; (ii) introducing scientific concepts (i.e. theory) related to the profession for teachers to use them as lens to look at their everyday counterparts (i.e. practice); and (iii) providing mediation which is responsive to the teachers' responses that result from such inquiry in order to foster growth within their ZPDs (AGNOLETTO, 2019; BIEHL; DELLAGNELO, 2016; DALLACOSTA, 2018; DALLIGNA, 2018; DELLAGNELO; MORITZ, 2017; JOHNSON; GOLOMBEK, 2016). As Johnson (2015) points out, teachers need prolonged and sustained opportunities to revisit their practice and imbue it with meaning in order to internalize the knowledge they need to develop in the profession, this process being fostered within the situated practices of teaching.

After having lay out SCT's main concepts and how they can inform the area of teacher education, the following section presents the methodological procedures followed to conduct the present investigation.

3 Method

Based on Vygotsky's work, the present qualitative study⁵ follows a microgenetic analysis (WERTSCH, 1985) of human psychological development. This type of investigation focuses on the short-term formation of human cognitive processes, being defined by Wertsch (1985, p.55) as a sort of "[...] short-term longitudinal study". Thus, studies of this sort are interested in the very specific processes (i.e. microgenetic ones) that come into play during one's psychological development. This is in consonance with the present study's main objective, whose focus does not lie on a final product: its main concern is the novice teacher's developmental path as she is mediated by a more experienced peer, instead.

The study's participants were one novice teacher of English as a foreign language (EFL) of the English Extracurricular Program at a federal university in the south of Brazil, and a more experienced peer, who is also a teacher in the same Program, as well as one of the present article's authors. In order to protect the novice teacher's identity, she will be referred to as "Grace". Grace was a 47-year-old student in the last year of her English language and literature undergraduate program, pursuing a license to teach. At the time Grace participated in the study, she was taking an elective course whose focus lay on having students engage in theoretical, reflective, and practical activities. It is important to mention that the course was mainly based on a communicative approach to the teaching of English, being aligned with the material the Extracurricular Program adopts.⁶ Moreover, it was Grace's very first teaching experience, which characterized her as a novice teacher. This aspect was in fact the reason why she was invited to participate in this study. Regarding the researcher, he was a 23-year-old graduate student and had had about five years of experience with the teaching of English in three programs at his

⁵ The research project was sent to our university's human research ethics committee, granting the approval under number 86591518.3.0000.0121.

⁶ This will be further explained in the section.

university by the time data collection took place. Furthermore, he had gotten two degrees in English Language and Literature (a license to teach and a bachelor's degree), his undergraduate thesis being conducted in the area of teacher education through a sociocultural perspective. At the time the study was conducted, he was in the second year of his master's program and had finished all its compulsory and elective courses, his study focusing on the way SCT informs teacher development. The experience reported above granted him the position of a more experienced peer in comparison to Grace.

As for the English Extracurricular Program, it is an outreach project held by the Foreign Languages and Literatures Department of a university in the south of Brazil that offers courses in eight different languages.⁷ The English Program adopts the textbook *Interchange* as one of its materials (which includes a teacher's manual), whose reasoning is rooted in Communicative Language Teaching (CLT). As mentioned by Cardoso (2004, p. 8), such approach places great emphasis on meaningful communication from the learner's point of view, aiming at developing students' communicative competence through activities that resemble real life interaction. Therefore, the textbook and teacher's manual are designed in ways that enable students to have contact with communicative contexts they take part in outside the classroom. Besides that, it is important to mention that the Program's teachers are encouraged to teach in accordance with CLT.

Concerning the data collection procedures, the researcher accompanied Grace every other class⁸ for almost one academic semester, a total of nine classes being observed. During these observations, the researcher would write down any aspects of the teacher's practice that he believed deserved attention, always keeping in mind the main tenets of CLT. Right after each of these observations, interviews were conducted with the teacher so as to have her externalize the reasoning behind her practice, the researcher mediating her – through inquiry, explanations, and the teacher's manual (focusing on the CLT aspects behind it) – towards a better understanding of what she did or should have done instead. These

⁷ For more information about the Extracurricular Program, please access <http://www.cursosextra.com/>.

⁸ Since it was Grace's first experience with teaching, not every class was observed so as to avoid being rather invasive.

interviews will be referred to as “mediator-mediatee interactions” (MMIs) and were all recorded with a cell phone. In addition, it is essential to mention that different aspects of the teacher’s practice were discussed during the nine MMIs held. However, due to length constraints, the present paper brings into discussion a single aspect that was extensively dealt with Grace during most MMIs: the teaching of listening.

In order to analyze the data collected, all the MMIs were transcribed. After reading the transcripts, only MMIs 3, 5, 6, 7, and 9 were chosen for analysis, since these ones corresponded to the classes in which Grace taught listening through the textbook’s activities. The analysis focused on excerpts that best show (i) how the teacher approached the listening activities of Interchange textbook, (ii) how she explained the reasoning behind her practice, (iii) how the researcher attempted to provide her with responsive mediation so as to foster the development of her understanding of the teaching of listening, and (iv) how the teacher’s practice and speech changed from the beginning of the MMIs to their ending, somehow reverberating the aspects discussed along the semester.

After having the methodological procedures adopted in this study described, the following section illustrates how data was interpreted in light of the theoretical background presented.

4 Data analysis and discussion

The present section presents and discusses excerpts of the MMIs in which the researcher and teacher dealt with the teaching of listening. As previously mentioned, the mediation provided took into account the principles of CLT since both the materials used by the teacher and the program in which she teaches follow this approach.

To start off, MMI 3 refers to a class in which Grace had her students do a listening activity from the textbook about the capitals of Japan, Argentina, and Egypt. Students had the countries’ names written down in the textbook and had to listen to an audio passage so as to check their capitals and what visitors should see and do in those cities. In order to introduce it, Grace had students open their textbooks to the activity page and said “It’s a listening about these three capitals”. The following excerpt illustrates the moment in which Grace and the researcher discussed her practice

Excerpt 1 (MMI3)

G⁹: (...) I did the brainstorming last class, talking about Japan, Argentina and Egypt... What they knew about these places. What they heard about them...

(...)

R: Last class?

G: Yes, last class. So, we didn't have time to do it (the listening activity) last class, so that's why we did it today.

R: And do you think they'd remember what you discussed last class?

G: I think so. Because it's something they brought... like, they said some things about the countries... things they knew.

(...)

R: Don't you think like... if you had asked them again what they knew about those cities would've helped them? Because it was like... from Wednesday to Monday, there are five days, and they had seen other things during this period...

G: Ok.

R: You know? So maybe if you had asked them again to say some things they knew about Egypt... like "What can we find in Egypt?" (...) in fact it's one of the manual's suggestions.

G: YES! So I did that last class, and I didn't think about doing it again.

The excerpt shows that Grace, following the manual suggestion in order to introduce the activity to her students, brainstormed about those places with them. What happens is that the listening passage took place in the following class, and Grace did not resume the brainstorming. In light of that, the researcher brought this aspect into discussion. The interaction between him and Grace, as he inquired into her practice, signaled her unawareness regarding the pedagogical intent behind the manual's suggestion. It looks like she did not understand that the idea was to activate students' prior knowledge about the topic being dealt with so as to alleviate eventual comprehension difficulties due to lack of context that, together with language limitations, would likely lead to

⁹ "G" stands for "Grace" while "R" stands for "Researcher".

negative impacts on the task. We thus infer that, at this point, Grace was object-regulated (LANTOLF; THORNE, 2006), mechanically following the manual, without thinking through her action or understanding the implication behind its suggestion.

The interaction above opened up a mediational space (JOHNSON, 2009) that could potentially lead Grace to develop her understanding of the aforementioned implication. In order to provide her with responsive mediation (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016), the researcher decided to explicitly present and illustrate some concepts lying behind a communicative approach to language teaching, as the following passage shows

Excerpt 2 (MMI3)

R: (...) maybe if you had asked them to think about it again... like “Hey guys, do you remember last class when we talked about these countries? Do you remember what we talked about?”. And just like, had them think about these things again... it could’ve helped them better listen and better understand...you know? Cause some words are normally new to them. Like “pyramid”. It’s not something that they usually know (...) And if they had discussed about it, they could’ve come with “oh, no Egito tem pirâmide”, then you’d be like “Oh, how do you say that in English?”. Maybe they’d be better prepared for that. Right? So this idea of pre-listening, it’s always good to do it right before you listen to the passage, you know? Cause you had like 5 days from Wednesday to Monday, ok? So it was not contextualized (...) when you contextualize, when you do these pre-listening activities... you help them understand beforehand what they’re going to listen to (...) for example, if I know it’s about Brazil, I know it probably won’t mention things about the US. You know?

The excerpt above illustrates the researcher’s attempt to help Grace understand the manual suggestion – to prepare students for the listening passage while exploring both vocabulary and background knowledge due to the positive effect these aspects have on comprehension. By giving examples of how Grace could have introduced the activity, the researcher aimed at showing her how the act of asking students about the countries could have led them to come up with vocabulary they would listen to. Besides that, the end of the excerpt illustrates the way the researcher

aimed to show her how contextual knowledge may narrow down the topic of a listening passage, making it easier for students to understand it.

Moreover, when seeing a potential mediational space being created, the researcher introduced the concept of *pre-listening* to Grace in an attempt to have her further understand the manual's suggestion and the examples given in light of this concept. As Vygostky (1987) says, it is through concepts that humans deliberately and successfully operate in the world, the *word* being paramount in organizing one's thinking.

Moving on to MMI 5, Grace had her students do a listening activity which was a conversation between a customer ordering some food and a server at a restaurant. The following passage illustrates the moment in which the researcher and the participant started discussing what Grace did

Excerpt 3 (MMI5)

R: (...) You said "Now, guys, we're going to listen to an audio passage, I want you to pay attention to something. We have two guys talking." Then you asked "Where are they?". And you asked "What kind of restaurant is that?" "Look at the menu, look at the picture." Why did you do it this way?

G: (...) I have some friends that talked to me about that. To explore more the picture... To work first with the picture, to hide the text. Ask like "Did you see here? This is the customer, this is the server..." Try to use the picture to work a little bit more with them. Maybe to contextualize better... Something like that (...) It's something new. I'm trying... I think it's the second or third time I'm doing that. I'm still working on that, you know? Trying to contextualize more, maybe.

This passage makes it clear that Grace's intent was to use the picture in the textbook to contextualize the activity to students. As she herself stated, some "friends of hers" have talked to her about that. It is important to remember that at the time Grace was participating in the present study, she was taking a course in her undergraduate program about teaching, in which the professors dealt with – among other aspects – teaching through a communicative perspective. Differently from MMI3, this time Grace seemed to be aware of the pedagogical intent behind asking students those questions, indicating that a new ZPD had been created, pointing to aspects of her teaching which were under the process

of maturation. This becomes even clearer when Grace mentioned that contextualizing is “something new” to her. As Vygotsky (1987) suggests, it is within these very zones that intervention is most transforming, signaling to the researcher what his mediation should be responsive to.

In order to further explore Grace’s understanding of contextualization, the researcher then inquired into it

Excerpt 4 (MMI5)

R: So as you said, you were contextualizing, right, providing them with context... Can you tell me what advantages this idea of presenting a context has for them? In this case, for listening.

G: I think for them, it’s like... They speak more when they’re trying to work with the picture.

R: You mean... they speak with you?

G: Yes, because they can try to find or to remember the vocabulary. Try to remember the words. So in my opinion it helps them practice speaking... and learn or remember vocabulary.

R: So, you said this helps them practice speaking, right?

G: Right.

R: Can you think of any advantages of it in relation to the listening passage? Cause you were exploring the picture, then you’d get to the listening.

G: The listening... I think it helps them with pronunciation. Because some words... I think all the words for them. And even for me. It’s good to listen, you know? Listen to the words helps you learn how to pronounce that.

Although Grace seemed to have aimed at contextualizing the listening activity to students, when being directly asked to externalize her understanding of such strategy she came up with an explanation that did not match its intent, saying that providing students with a context allows them to speak. By noticing how distant her explanation was from the real pedagogical intent of contextualization, the researcher provided her with further mediation by, once again, inviting her to reason upon the advantages of contextualization concerning the listening activity. One more time, Grace brought into discussion another aspect that did not match the strategy intent: teaching pronunciation. However, it is interesting to see that her answer somehow reverberated the idea of

presenting new vocabulary to students discussed during MMI3 (Excerpt 2). The incoherent nature of her responses points to the upper limits of her ZPD (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016), therefore, being essential for the researcher to provide her with further responsive mediation so as to foster her understanding of the use of contextualization in listening activities.

With this in mind, the researcher shifted from implicitly mediating Grace's reasoning (through questions) to explicitly doing so (through explanations and examples)

Excerpt 5 (MMI5)

R: (...) here you have the customer and the server, you know? So there are the relations between the people, the place where they are, what you have in the image, like the menu etc... And when you ask students the questions, it helps them pay attention to the possible vocabulary that's coming. For example: "What kind of restaurant is this?" The guys not in a very sophisticated restaurant, you know? So, students probably would not think of snails, salmon... food like that. When you had students look at the picture, they saw "Today's specials are cheeseburger and fries...", you narrowed it down, helping them activate previous vocabulary they have in relation to that context (...) so you said that this may help them with pronunciation, but the main goal of this part is to help them focus on what's coming in that specific context, it helps them get ready to listen to the passage.

As can be seen in this excerpt, besides telling Grace what she can achieve by providing her students with contextual knowledge, the researcher gave her examples of how using the context of an activity may help students understand the listening passage, explicitly telling her one of this strategy's goal, possibly mediating her towards a better understanding of how this process works. In alignment with MMI3 (Excerpt 2), the researcher attempted to show Grace – in a more direct way, being "responsive to her responses" (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016) – how context may foster students' understanding of a listening passage by narrowing down its topic, as well as allowing students to activate previous knowledge related to such topic.

As the discussion went on, the researcher compared a suggestion from the manual to what Grace actually did in class, as shown below

Excerpt 6 (MMI5)

R: So when students were about to listen to the passage, you said “I want you to pay attention to what he orders and how he does that, if it’s possible. The words he uses to ask for food”. The manual suggests “Write this summary sentence on the board: The customer orders spicy fish/spicy chicken and rice, a salad with blue cheese/vinaigrette dressing, and an iced coffee/tea”. You didn’t do this, but you asked them to pay attention to what the guy’s ordering, and you added this idea of having students pay attention to how he orders the food. Can you tell me why you did that?

G: Because we worked with modal verbs before, and I told them about “would” and “will”, already, but I know it was a lot to pay attention before, so this time I wanted them to pay attention to the modal verbs, you know? I was trying to... I don’t know. Maybe have the students notice the words.

R: The modal verbs?

G: Yes, “would” and “will”.

R: Ok. Can you tell me what the main focus of this activity is?

G: I think the main focus is on modal verbs.

R: Ok. What I mean is... In relation to their linguistic skills, what do you think the main focus is? In this conversation (silence)... No?

G: No.

R: Listening?

G: Yes.

R: Right?

G: Ok.

R: Cause you set the scene, you contextualized it, you prepared them to listen...

G: Uhum...

R: Then you gave them focus. “So you are going to listen to this...”. You focused on the content, on what the guy orders. (...) When you asked these two things (what the guy orders and the modal verbs) they had to pay attention to these two different ideas.

G: Yeah, and for them it can be difficult.

R: It can be difficult. When the book suggests “Write down the summary sentence...”, students would choose one of the options (spicy fish/spicy chicken; cheese/vinaigrette dressing; iced coffee/tea) right? (...) can you see what the intention of writing this down is?

G: Maybe for them to pay attention to the listening?

R: Yes. But to what, specifically?

G: Uhm... Just to... the words? The pronunciation? I don't know.

R: No, no... to this specific idea (pointing to the guy's order). Right? You told them “There is a server taking a customer's order, pay attention to what the guy orders”. If you write the summary down (...) you help limit what they have to pay attention to.

When being inquired into the activity's main goal, Grace explicitly said that it focused on “modal verbs”, implicit mediation provided by the researcher (“Can you tell me why you did that?”; “Can you tell me what the main focus of this activity is?”; “In relation to their linguistic skills, what do you think the main focus is?”) not being enough to help her reason – from a communicative stance – about her choice. As interaction went on and the researcher had her revisit what she had asked her students to do, she realized that having them pay attention to both the content of the listening and the modal verbs “can be difficult”. In another attempt to implicitly mediate Grace towards a better understanding of the manual's suggestion, the researcher did not succeed as she, once again, cited pronunciation as the goal behind the suggestion given, which made him explicitly tell her that doing what the manual suggested would have limited the students' attention to specific information in the passage. The excerpt above shows the importance of shifting from implicit to explicit mediation during expert-novice negotiation in the ZPD (LANTOLF; ALJAAFREH, 1995), the former providing mediation that is responsive to the latter's current needs, this having the potential to propel one's cognitive development (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016).

In the 6th class observed, students had a listening activity about a TV game show. The way Grace chose to introduce the activity shows reverberation of the past interactions with the researcher as regards the concept of pre-listening, as the passage that follows illustrates

Excerpt 7 (MMI6)

R: So, there's this listening on page 94 about "Game Show". Before doing the activity you asked students "Do you watch TV?" "Do you like TV?" "Do you know 'quem quer ser um milionário'?"

G: Yes.

R: Then you explained what the program was about. Why did you do that?

G: Because I was trying to... Contextualization? Contextualize?

R: Uhum.

G: To them. To prepare them, as a pre-listening, maybe.

R: Uhum.

G: Something like that. Cause the listening is a TV game show, so it's a passage about this kind of TV show. So I was trying to work with them.

It is important to mention that the only direction the teacher's manual gave to introduce this activity was "Set the scene. Explain that students are going to hear three people on a TV game show". Instead of directly doing that, Grace explained what a game show is by drawing a parallel between the activity students were about to listen to and a very famous Brazilian game show so as to, as she herself stated, contextualize it to students. Moreover, she connected the concept of contextualization to the one of pre-listening, showing that she recognizes how the former is used as a strategy to prepare students for the passage that is about to be played. Needless to say, at the same time that this shows reverberation of our past interactions, Grace was also possibly being mediated by her professors of the undergraduate course she was taking during the data collection procedures, whose focus was, among others, on the importance of contextualizing every activity in a classroom. It seems like Grace's everyday and abstract knowledge have started to merge (VYGOTSKY, 1987; JOHNSON, 2009), as she both decided to contextualize the activity by citing a famous Brazilian TV show to her students and explained the reasoning for doing so by contextualizing. This signals development within Grace's ZPD, which points to her future independent (and deliberate) control over the use of contextualization as a pre-listening strategy, as the concept seems to be moving towards her internal mental functioning (i.e. internalization).

Another moment of interaction between Grace and the researcher may signal development within her ZPD, as she was inquired into the reasoning behind another suggestion of the manual

Excerpt 8 (MMI6)

R: Then you said “We’re going to listen to a passage of three people on a game show”, which is one of the manual’s suggestions. Then you wrote down the focus questions the manual suggests on the board.

G: Yeah.

R: Students had to listen to them and fill in blank spaces with the superlatives (e.g. Which country has the _____ population?)

G: uhum.

R: Can you tell me why do you think the book suggests writing these questions down on the board?

G: I think... to... uh... get their attention. Because it’s a long passage, you know?

R: Uhum.

G: I think it’s, like, to draw students’ attention to something specific (...) to a specific point to help them focus (...)

R: Details.

G: Details. Yeah (...) now I see that if you do not give something for them to look, or to listen to, it gets difficult for them, cause it’s too much information, all together... you know?

The passage above clearly shows reverberation of the discussion Grace had with the researcher during MMI5 as regards focusing students’ attention on specific information during listening activities. It seems like the MMIs have been helping her revisit her practice and imbue it with meaning, (re)conceptualizing her teaching, corroborating the notion that the development of teacher expertise originates in the socially situated activities they engage (JOHNSON, 2009).

In the same class, further evidence of the past interactions with the researcher was found when Grace explained the reasoning behind her choices while introducing another listening activity. The passage was about New Zealand, and in order to introduce it Grace asked students what they knew about the country. When being inquired into the reasoning for doing so, Grace answered

Excerpt 9 (MMI6)

G: Uh... To work... Cause the manual suggests that, right?

R: Uhum. But...

G: It was supposed to be with the books closed, but because the text was there, already, before, I didn't ask them to close their books. But I tried to do the uh... to brainstorm... you know? The topic. Like, they were going to talk about New Zealand, so "What do you know about New Zealand? What do people have there?"

R: uhum...

G: Things like that.

R: Why do you think this is helpful? Well, do you think this is helpful?

G: Yes, I think so. Uh... I think when we brainstorm... Can I say that? Yeah, it's kind of a brainstorm...

R: Brainstorm? Like, if they cite many things that they know about New Zealand, yes, you brainstorm things about New Zealand.

G: Yes, or even, like... When I ask something, I think it helps them to get the previous knowledge?

R: To activate previous knowledge?

G: Activate! Activate! I was thinking about the word.

R: ok. Knowledge about what?

G: Not just about New Zealand, but the words they'll see in the Conversation maybe...

Grace's immediate response was to refer to the suggestion given by the manual, which was to ask students what they knew about New Zealand. Therefore, it seems like she sees the manual as a tool she can rely on. However, it is important for her to understand the intent behind such suggestion in order to make informed decisions as regards her practice. Thus, as she developed her answer, the researcher aimed at being responsive to it by inviting her to further explore her ideas. As a result, differently from previous moments of interaction in which Grace mentioned that the goal of asking students some questions before listening to a passage is the one of having them speak or focus on pronunciation, the teacher's answer echoed the discussion regarding the role of using those questions as a pre-listening strategy that aims at offering context and thus help students activate previous knowledge and anticipate

vocabulary that might come up in the audio passage. It is interesting to see that she even tried to use the exact word that the researcher did when discussing such pedagogical intent with her (MMI5), which is signaled by the fact that she explained her reasoning by posing a question (“I think it helps them to get the previous knowledge?”), being confirmed by her repetition of the word “activate” right after the researcher used it when responding her. Grace not only mentioned contextual knowledge (“Not just about New Zealand...”) as focus of asking students those questions, but also activation of vocabulary students would listen to, once again being aligned with the previous moments of interaction with the researcher. This passage may indicate that the sort of mediation provided by the researcher in MMI5 was responsive to Grace’s maturing needs, leading her to develop within her ZPD as regards her understanding of the pedagogical implications behind a communicative approach to the teaching of listening. Besides that, this highlights the importance of having teachers externalize the reasoning behind their actions, since it is mainly by doing so that their ZPDs may become evident so more expert others can provide the sort of mediation that propels development (JOHNSON, 2009).

In MMI 7, the researcher inquired into Grace’s choice of, once again, making use of questions in order to explore the picture that accompanied the listening activity. The passage was about a woman who was asking her coworker out on a date. Grace followed the manual’s suggestion to introduce the activity by asking students the following questions: “What do you think about the people in the picture?”; “What is the relationship between them?”; and “What do you think they’re talking about?”. The following excerpt illustrates such moment

Excerpt 10 (MMI7)

R: (...) at the beginning you asked them to look at the picture and you asked them some questions. Why did you do that?

G: (...) in the pictures we have the opportunity to know, maybe, new vocabulary. Like “apron”, which is something they didn’t know. Hm... “coffee machine”, things like that. I try to bring new vocabulary for them, or work with the vocabulary they have.

R: Uhum.

G: Something like that. Usually, when I work with pictures is for something like that.

R: Ok. Cause they're going to have a listening activity, and you work with the picture. How would this help with the listening?

G: I think the manual suggests working on that to help them see... "Ok, it's two people working together and they're talking about something..." Then when I ask the focus questions they are like "Ok, it's two classmates working and they'll talk about some invitations"...

R: Yeah, by the questions you could see it was about invitations.

G: Yes, uhum. I know sometimes, or almost every time, I try to get the pictures... I think the pictures are an opportunity for them to work on new words. Sometimes I forget... Maybe it has a different goal.

In her explanation, Grace did not explicitly mention the concept of pre-listening or the idea of helping students activate vocabulary related to the specific situation they were about to listen to. In fact, what her externalized reasoning seems to reveal is that the aim of asking students questions related to the picture is the one of working with/learning new vocabulary, however, she did not mention how this would be related to the listening passage itself. On the other hand, when further being inquired into how those questions would help students with listening to the passage, Grace implicitly referred to context when mentioning that the questions "(...) help them (students) see... 'Ok, it's two people working together and they're talking about something...' Then when I ask the focus questions they are like 'Ok, it's two classmates working and they'll talk about some invitations'." However, at the end of the excerpt Grace went back to the idea of working "on new words", and mentioned that there may be other reasons for asking students those questions. In order to provide Grace with further mediation so as to have her revisit her practice and further reason about the implication behind what she did, the researcher provided her with responsive mediation, in a more explicit way

Excerpt 11 (MMI 7)

R: why didn't you just open the conversation and said "Ok, you're going to listen to two people. Pay attention to what they talk about."?

G: Because we learned here and in the undergraduate program that if we have focus questions we're gonna help our students focus on something in the conversation, so it'll help them focus on the conversation.

R: The focus questions were the ones you wrote after you asked the questions about the picture, right? These questions of the picture are not focus questions for the listening.

G: They were in the manual.

R: What I mean is that these are not focus questions of the listening. These ones "What are they doing? Look at the picture..."

G: ah... Ok! No, no. The focus questions are "Why can't Miguel go on the date?" (...)

R: yes! They'll prepare students to listen (...) I'm talking about the questions related to the picture.

G: It was kind of a pre-listening.

R: Ok.

G: You know? To help them focus on the picture and then, with the focus questions, they'd focus on the audio passage.

R: Ok. Cause if you draw students' attention to the picture by using these questions they'd know what's happening (...) you'd be providing them with context, right?

G: And I'd be providing them with context.

By posing a question about an aspect which had been previously discussed with Grace (first two lines of the excerpt), it became clear that there was some misunderstanding as regards the implication behind using the questions suggested by the manual to explore the picture that accompanied the listening – which aim at providing students with context, helping them activate previous knowledge they have regarding it – and the intent behind the questions used to focus students' attention to specific parts of the listening activity – whose main goal is to have them listen for details. It is interesting that she referred to both the course she was taking in the undergraduate program and our meetings in order to justify her choices. This indicates that other-regulation (LANTOLF; THORNE,

2006) has been allowing her to revisit her practice. However, it seems like the mediation provided by her professors and by the researcher did not suffice for her, Grace, needing further explicit mediation in order to understand the different aims of the different questions the manual suggests for working with the listening activity from a communicative perspective. The moment when she tried to justify herself by saying that the questions “were in the manual” right after being questioned by the researcher, indicates that object-regulation was still playing a greater role in her actions than other-regulation (LANTOLF; THORNE, 2006): she did what the manual suggested without having a clear understanding of its intent. Her “aha moment” seems to have taken place only after the researcher explicitly told her that the questions she asked students about the picture were not the questions that would lead them to focus on specific information of the listening passage, as her response illustrates: “ah... Ok! No, no. The focus questions are ‘Why can’t Miguel go on the date?’.” Her response shows her ZPD coming into play, an interpretation that is further corroborated when she stated that the questions related to the picture were “kind of a pre-listening”, reverberating past interaction with the researcher and pointing – once again – to a need for mediation so as to further develop her understanding of a communicative way to teach listening. By seeing this window into Grace’s ZPD, the researcher explicitly told her that by asking students the questions about the picture she would be providing them with context, once again bringing the concept of contextualization into light so as to allow Grace to use it as a lens through which she can revisit her practice.

Just as in MMI 7, in the 9th one there was some echoing of the past interactions with the researcher in Grace’s speech and practice, however, there was still some misunderstanding as regards the implications behind the manual’s suggestions. Students were about to listen to a passage in which two college friends were talking about future plans after they graduate. It was their graduation day, so in the picture there were many students wearing graduation gowns and caps, holding their diplomas. In order to introduce the activity, Grace followed the manual’s suggestion to “Use the picture to set the scene” and made several questions to students, such as “What do you see in the picture?”, “We know it’s about graduation because...”, and “What do you think they’re talking about?”. The following excerpt shows how interaction with the researcher

developed right after he asked Grace about her intention when asking students those questions

Excerpt 12 (MMI9)

G: (...) Now I can see how to work with it (the book) when it's ok for me to do so. This time was ok because the conversation and the way to... the contextualization and the warm up questions, the focus questions, everything was in the direction I wanted. You know? It was going to the grammar focus box.

(...)

R: So, basically, asking these questions... you think they'd lead to the grammar focus?

G: Uhum. Yes.

(...)

R: ok. So, when I asked you why you decided to follow the manual's suggestions, by asking students those questions, you mentioned the grammar box. Can you think of any other reasons to use these "warm-up" questions, as you said, at the beginning?

G: Uhm... No. No, because when I planned the lesson I was just thinking about the grammar part.

(...)

R: What do you think would be different if you had just opened the book and said "so, listen to these people talk about future plans"?

G: I think this works in the same way we discussed before.

R: What do you mean?

G: I need to give them some focus, something to pay attention to, because if we don't do that... I know listening is something hard for them, so if I don't give some directions they'll just trip (...) If I give them something to think of, they'll need to pay attention to the listening so as to see like "oh, what are they talking about?"

Although Grace cited "contextualization" and the focus questions of the listening passage when answering to the researcher's inquiry, her aim was to focus on the grammatical content the unit dealt with. It is true that, as a textbook that follows a communicative approach to language teaching, Interchange introduces its grammatical contents in the section "Conversation" (i.e. listening activity), in order to have students' focus on functional aspects of language – contextualized – over form. This might

explain why Grace came up with such response. However, since she and the researcher had been discussing the way the manual leads teachers to provide students with context before listening activities, the answer given was not the one expected. Therefore, the researcher inquired into any other possible reasons for using the so called “warm up” questions, but Grace could not come up with any other explanation. Therefore, a shift in the sort of mediation took place – from more implicit to more explicit (LANTOLF; ALJAAFREH, 1995) – the researcher comparing Grace’s action to a very direct and decontextualized way of giving instructions to students (as it was done in MMI7 – excerpt 11). As a result, Grace was able to refer to the past interactions held with the researcher (which illustrates other-regulation taking place), the idea of contextualizing the conversation to students being implicit in her speech as she said she would have to “give them something to think of” in order to have students think “oh, what are they (the people in the listening) talking about?”.

It appears that Grace has not yet internalized how the pictures that follow the listening passages allow her to provide students with contextual knowledge. The following passage presents further evidence of such issue, as she explicitly cited she is not sure about how to put the concept of contextualization into practice

Excerpt 13 (MMI9)

R: And why did you decide, as the book suggests, to explore the picture? I mean, to ask questions about the picture.

G: I think it’s a good way to start. You know? Working with the picture... We talked about that before, and I talked about that to other teachers too... About how to explore the pictures, how it works for them to help them focus on what the audio passage is about. If I work with the picture I can say... They’ll think “Ok, if there’s a picture of a graduation party, the audio passage is about it”.

R: So you basically provide them with context.

G: Yeah. I think so.

R: Why do you think so, you’re not sure?

G: I’m not sure about contextualization. Sometimes I think “Ok, what am I supposed to do? What am I supposed to ask? What do I need to do to get what I want?”. So it’s still a little hard for me.

R: But what you did is contextualization. When you ask them these questions about the picture, you know? You're setting the mood, you're preparing them to listen, you're "limiting" the context. They're wearing graduation gowns, graduation caps, it's their graduation day. They're probably talking about future plans (...) You provide them with context. If you had just said "I want you to listen to two people talking, ok? Tell me what they're talking about". Do you have any directions?

G: No.

One more time, Grace referred to both the interactions she has had with the researcher and with her professors. However, the idea of contextualizing the listening through the pictures did not seem to have resulted in further development within her ZPD, since she needed explicit inquiry into her practice so as to come up with the idea of focusing students' attention on what the passage was about. Furthermore, as Grace did not use the concept of contextualization in her answers, the researcher decided to bring it into light, which revealed Grace's insecurity as she stated that she does not know what she is supposed to do so as to bring the concept to the concrete plane. As a manner to be responsive to Grace's responses, the researcher explained to her that she had, indeed, contextualized the activity by asking students the questions, mentioning how it can prepare students to understand the passage.

Since this was the last MMI, there is no further data to be analyzed in order to investigate whether this last interaction led Grace to develop within her ZPD as regards using the pictures to contextualize listening activities. Moreover, the data presented so far suggests that Grace is not able to self-regulate yet, her actions still being mostly object (i.e. through the manual) and other (i.e. through the researcher and her professors) regulated, which indicates that more MMIs would be needed in order to keep propelling the internalization process of the aspects of her teaching that were discussed with the researcher, specifically when it comes to contextualization, as Grace herself acknowledged. However, when comparing Grace's practice and justifications from the beginning of the classroom observations to the end, it can be seen that the teacher has moved away from explanations that are distant from the pedagogical intents behind the manual suggestions, the development of a communicative way to teach listening taking place, which signals Grace's development within her ZPD as her speech reverberated mediation

provided by the researcher along the MMIs. Furthermore, considering that her ZPD has evolved, Grace will hopefully be able to look back at these MMIs and have the skills and qualifications to progressively understand the importance of pre-listening activities and contextualization.

5 Final remarks

Briefly speaking, the present study illustrates the way teacher professional development can be enhanced through responsive mediation provided by a more experienced peer, as researchers in the area point out (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016).

By answering the first specific research question – How does a novice teacher understand the teaching of listening in the beginning of her teaching practice? – there seemed to be a lack of understanding regarding the teaching of such skill, this being signaled by the teacher's unawareness of the intent behind the manual suggestions, as well as her justifications that focused on the development of other linguistic aspects (i.e. speaking and pronunciation) while activities aimed at preparing students for listening. As regards the second question – To what extent does this understanding change by the end of the study? – it could be seen that the teacher developed awareness and understanding of some pedagogical implications regarding the teaching of listening by the end of the MMIs, both her practice and speech pointing to some ideas dealt with the researcher during their interactions, such as the importance of pre-listening strategies (i.e. the use of contextualization and questions to focus students' attention on the ideas of the listening passages, as well as to activate vocabulary related to them). Finally, when it comes to the third research question – How does mediation provided by a more experienced teacher foster change in this understanding? – being responsive to the teacher's responses appeared to have led Grace to revisit her practice and develop a better understanding of teaching listening, this being pointed out by the way the teacher's practice and speech reverberated the interactions with the researcher. It is essential to highlight that providing the teacher with mediation directed at her maturing needs (i.e. ZPD) was paramount during the study, constituting an essential aspect of a sociocultural approach to teacher education (JOHNSON, 2009). However, need for further mediation was instantiated by the teacher during MMI 9, as she herself explicitly acknowledged she was still unsure about contextualization, pointing to the non-internalization of the concept.

When it comes to the main objective of this study, which was to investigate how a novice EFL teacher develops her understanding regarding the teaching of listening as she is mediated by a more experienced other who uses the manual suggestions as a starting point to inquire into her practice, it was noticed that responsive mediation provided to the teacher led her to revisit her practice, imbue it with meaning, and consequently (re)conceptualize it. Although further mediation seemed to be necessary in order to foster a thorough understanding of the aspects dealt with, the teacher seemed to have become closer to a communicative approach to teaching, both her actions and justifications reverberating the moments of interaction with the researcher. In alignment with a vygotskian view on human development (VYGOTSKY, 1987), the present study adds to the body of research in the area which claims for the importance of providing teachers with opportunities to revisit their practice and reason about it through mediation of a more experienced peer. Therefore, this study brings into light how a sociocultural approach may contribute to the area of teacher education, illustrating – as advocated by Johnson (2009, 2015) – that it is inside the situated practices of teaching that L2 teacher development can be supported and enhanced.

In order to conclude the present paper, we find it important to consider that although a more expert other plays a pivotal role in the sort of interactions presented here, this does not neglect the part taken by a less experienced peer in the whole process. As stated by Agnoletto (2019, p. 100), it is the very “[...] dialectical quality of the interactions established [that...] enables development to take place, pointing [...] to the importance of mutual attunement”. In other words, both more and less experienced other should be “in sync” so as to foster professional development. Therefore, this study illustrates how having teachers externalize the reasoning behind their choices potentially creates mediational spaces that can be explored by a more expert other, who guides these teachers through developmental processes by introducing scientific concepts in light of these professionals’ practical experience. It is during these moments that responsive mediation may allow teachers to revisit their actions and robustly develop the way they think about them. In the words of Johnson and Golombek (2016, p.21), this sort of mediation plays “[...] a crucial role in exploiting the potential of what Vygotsky called symbolic tools—social interaction, artifacts, and concepts—to enable teachers to appropriate them as psychological tools in learning-to-teach and ultimately in directing their teaching activity”.

Authors' comments

Every author was involved in the following steps when conducting the study: (i) designing it (objectives, research questions, and procedures for data collection and analysis); (ii) writing the paper (from the introductory section to the concluding one - Maria Ester Wollstein Moritz focusing on the introductory and concluding sections, while Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo and Matheus André Agnoletto focused on the literature review and methodological sections. When it comes to the data analysis section, the three authors were actively involved in it); and (iii) formatting the article. The only process which did not involve the three authors was the actual data collection: Matheus André Agnoletto was the one who observed the classes and conducted the MMI sessions with the participant teacher.

References

- AGNOLETTO, M. A. *Teacher Development Through Collaborative Pedagogical Reasoning: A Sociocultural Study*. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários) – Programa de Pós-Graduação em Inglês, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- AGNOLETTO, M. A.; DELLAGNELO, A. C. K. Beyond (or not) the Teacher's Manual. *BELT: Brazilian English Language Teaching*, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 17-41, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/2178-3640.2018.1.31982>
- ARSHAVSKAYA, E. Analyzing Mediation in Dialogic Exchanges in a Pre-Service Second Language (L2) Teacher Practicum Blog: A Sociocultural Perspective. *System*, [S.l.], v. 45, n. 2014, p.129-137, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.05.007>
- BIEHL, P. G.; DELLAGNELO, A. C. K. "Contextualization" in Development: a Microgenetic Study of an English as a Foreign Language Teacher. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 1599-1615, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2016v13n4p1599>
- CARDOSO, R. C. T. *The Communicative Approach to Foreign Language Teaching: A Short Introduction*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2004.

DALLACOSTA, A. *Tracing Teacher Development Within a Sociocultural Perspective: Microteaching Component in a Pre-Service English Teaching Program*. 2018. 90 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários) – Programa de Pós-Graduação em Inglês, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

DALLIGNA, C. *The Professional Development of an EFL Teacher: A Sociocultural Approach*. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários) – Programa de Pós-Graduação em Inglês, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

DELLAGNELO, A. C. K.; MORITZ, M. E. W. Mediação e (re)significação docente: a repercussão na prática pedagógica. In: TOMITICH, L. M. B.; HEBERLE, V. M. (ed.). *Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2017. p. 285-302.

JOHNSON, K. E. *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. New York: Routledge, 2009. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203878033>

JOHNSON, K. E. Reclaiming the Relevance of L2 Teacher Education. *The Modern Language Journal*, [S.l.], v. 99, n. 3, p. 515-528, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12242>

JOHNSON, K. E.; DELLAGNELO, A. C. K. How ‘sign meaning develops’: Strategic mediation in learning to teach. *Language Teaching Research*, [S.l.], v. 17, n. 4, p. 403-432, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362168813494126>

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. *Mindful L2 Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Cultivating Teachers’ Professional Development*. New York: Routledge, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315641447>

LANTOLF, J. P.; ALJAAFREH, A. Second Language Learning in the Zone of Proximal Development: A Revolutionary Experience. *International Journal of Educational Research*, [S.l.], v. 23, n. 7, p. 619-632, 1995. DOI: [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(96\)80441-1](https://doi.org/10.1016/0883-0355(96)80441-1)

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Sessões colaborativas na formação inicial e em serviço de professores de inglês. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 13, n. 1, p. 15-39, 2014. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v13i1.1328>

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Edited by Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner and Ellen Souberman. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. *The Collected Works of LS Vygotsky: Problems of General Psychology*. Including the Volume Thinking and Speech. New York: Plenum Press, 1987.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge: Harvard University Press, 1985.



Variação e gramaticalização: um estudo sobre a redução fonética do item *estar*¹

Variation and grammaticalization: a study of item *estar* 'be' phonetic reduction

Frederico Pitanga Pinheiro

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo / Brasil

fredericopitanga@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8838-6873>

Resumo: na fala, percebe-se que o item *estar* manifesta-se tanto em suas formas fonologicamente plenas (*está, estou, estava* etc.) quanto em suas formas fonologicamente reduzidas (*tá, tô, tava* etc.). Sob um viés Sociofuncionalista, que conjuga o aporte teórico-metodológico da Sociolinguística Variacionista aos princípios do Funcionalismo Linguístico, o presente artigo tem como objetivo analisar a redução fonética do referido item. Fazendo uma interface entre variação e gramaticalização, considerou-se cada um dos domínios funcionais que o *estar* recobre (*verbo principal, verbo de ligação, verbo auxiliar, expressão cristalizada e marcador discursivo*) como um fator de uma variável independente e foi verificado como o seu comportamento em cada função elencada influencia o fenômeno variável em tela. Os resultados apontam que a redução fonética do item *estar* aumenta gradativamente até chegar aos 100% de apagamento da sílaba inicial à medida que transita de um domínio mais concreto a um mais abstrato. Além disso, também é notável que a função fonte (*verbo principal*) e a menos gramaticalizada (*verbo de ligação*), em termos de pesos relativos, desfavorecem o processo de redução enquanto as formas mais gramaticalizadas (*verbo auxiliar e expressão cristalizada*) o favorecem. O percentual global de uso das formas reduzidas é da ordem de 96,8% – mudança quase completada nos dados analisados, que são da variedade do português

¹ O presente artigo é um recorte da dissertação de Pinheiro (2019), intitulada *Tá mudando? – uma análise Sociofuncionalista da redução fonética do item estar na fala de Vitória/ES*.

brasileiro falada em Vitória, capital do Espírito Santo. Mesmo assim, ainda é possível traçar o percurso da gramaticalização por que passou este fenômeno, fato que fortalece a abordagem sociofuncionalista de fenômenos de variáveis.

Palavras-chave: sociolinguística variacionista; funcionalismo linguístico; sociofuncionalismo; gramaticalização; redução fonética; item *estar*; mudança.

Abstract: in the speech, it can be seen that the item *estar* ‘be’ manifests itself both in its phonologically full forms and in its phonologically reduced forms. Under a Sociofunctionalist paradigm, which combines the theoretical-methodological support of Variationist Sociolinguistics with the principles of Linguistic Functionalism, this article aims to analyze the phonetic reduction of this item. Making an interface between variation and grammaticalization, we considered each of the functional domains that the item *estar* ‘be’ covered (*main verb, linking verb, auxiliary verb, crystallized expression and discursive marker*) as a factor of an independent variable and was verified as its behavior in each listed function influences the variable phenomenon on screen. The results indicate that the phonetic reduction of the item being increases gradually until reaching 100% of erasure of the initial syllable as it moves from a more concrete domain to a more abstract one. In addition, it is also noteworthy that the source (main verb) and least grammatical (binding verb) function, in terms of relative weights, detracts from the reduction process while the more grammaticalised forms (auxiliary verb and crystallized expression) favor it. The overall percentage use of the reduced forms is 96.8% - almost complete change in the analyzed data, which are of the variety of Brazilian Portuguese spoken in Vitória, capital of Espírito Santo. Even so, it is still possible to trace the path of grammaticalization that this phenomenon went through, a fact that strengthens the socio-functional approach to variable phenomena.

Keywords: sociolinguistics variationist; functionalism; sociofunctionalism; grammaticalization; phonetic reduction; item *estar* ‘be’; change.

Recebido em 19 de agosto de 2019

Aceito em 02 de dezembro de 2019

1 Introdução

Paira no imaginário popular a noção de que a língua é uma estrutura pronta, acabada e rígida. Essa concepção, fortemente pautada em manuais prescritivos e gramáticas normativas que pregam o “bom uso”

linguístico, não condiz com a realidade da língua utilizada intuitivamente por milhares de seres humanos. Em verdade, um olhar mais apurado acerca dos usos que dela se faz, fornecido por vários estudos descritivos realizados com base em diversos campos da Linguística, nos mostra que o seu panorama é outro: a língua é naturalmente variável e mutável, tal qual a sociedade de que faz parte.

Essa visão pode suscitar (e suscita) um questionamento: se as línguas intrinsecamente variam e mudam, por que as pessoas se entendem em meio a esse “caos linguístico”? O que ocorre é que não há caos. A língua é um sistema dotado de heterogeneidade ordenada (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006) em que há regras internas (linguísticas) e externas (sociais e estilísticas) que condicionam a sua estrutura. Assim sendo, através de um controle meticuloso desses fatores que regem a variação e a mudança linguística, é possível conjecturar os padrões de uso da língua falada e escrita.

São as pesquisas realizadas sob o arcabouço teórico e metodológico da Sociolinguística Variacionista² (LABOV, 2008; WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006), ramo que estuda a relação entre língua e sociedade em busca de explicar a razão de ser da estrutura linguística, que demonstram esse fato. Com base nos postulados labovianos, Mendes (1999), ao esquadrihar o falar paulistano, constatou que aproximadamente 80% das perífrases *estar + gerúndio* apresentavam o apagamento da sílaba inicial do verbo auxiliar.

O resultado acima demonstra que há um descompasso entre o que prescrevem os manuais e gramáticas normativas e a realidade dos usos linguísticos, uma vez que neles o item *estar* é sempre representado em sua forma fonologicamente plena. Muito embora se saiba que os manuais prescritivos e gramáticas normativas digam respeito apenas à língua escrita e a pesquisa supracitada se refira à língua falada, é via de regra que eles também sejam tomados como parâmetro para a fala, algo que resulta em julgamentos errôneos e preconceito linguístico (BAGNO, 2007; SCHERRE, 2005). Mesmo Perini (2010), em seu compêndio de abordagem descritiva acerca do português falado brasileiro, faz a ressalva de que, na ortografia, ao contrário do que se verifica na fala, o *estar* nunca é grafado de forma reduzida.

² Também denominada por alguns como Sociolinguística Quantitativa, Sociolinguística Laboviana ou Teoria da Variação e Mudança Linguística.

Perceptivamente, somos capazes de notar que o item *estar* se manifesta tanto em suas formas fonologicamente plenas (*está, estou, estava, estive, estivesse, estamos* etc.) quanto em suas formas fonologicamente reduzidas (*tá, tô, tava, tive, tivesse, tamos* etc.). Entretanto, não basta se valer da intuição para afirmar que o item *estar* passa por um processo de redução. Havendo carência de análise sobre o fenômeno e se existe uma ciência dedicada aos estudos da linguagem e, dentro dela, campos empenhados em compreender a variação e a mudança linguística, fazem-se necessários estudos que comprovem a natureza variável do referido fenômeno.

Assim sendo, o objetivo do presente artigo é fazer uma reflexão acerca da redução fonética do item *estar*³ na fala de Vitória, capital do Espírito Santo, a partir de um viés Sociofuncionalista, coadunando os pressupostos teóricos-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008; WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006) aos princípios do Funcionalismo Linguístico (GIVÓN, 1995). Tal abordagem se faz necessária pois, como veremos mais à frente em nossas análises, a perda de conteúdo fônico do *estar* possui relação direta com o seu processo de gramaticalização.

Para tanto, consideramos o *corpus* formado por 46 falantes capixabas organizado pelo projeto *O Português Falado na Cidade de Vitória* (PortVix) (YACOVENCO, 2002; YACOVENCO *et al.*, 2012). De orientação variacionista, o banco de dados é formado por entrevistas de aproximadamente 60 minutos cada, e os informantes são estratificados pelo seu sexo, faixa etária e grau de escolaridade. Com o intuito de superar o paradoxo do observador (LABOV, 2008) e fazer emergir o vernáculo, os contatos entre entrevistador e entrevistado abordaram assuntos que remetiam à infância, aos casos em que havia algum risco para a vida do informante, além de tentarem desviar o foco dos temas das perguntas feitas.

³ É importante deixar claro para o leitor o que estamos considerando como *redução fonética*. Em um primeiro momento, poder-se-ia pensar que procederíamos com uma análise fonética do fenômeno em tela, mas o tratamos a partir de um viés que tem como ponto central a gramaticalização do *estar*. Na literatura sobre os processos de mudança gramatical, é muito comum a utilização do termo *redução fonética* para se referir a qualquer perda de massa fônica. Assim, tomamos como formas reduzidas realizações como *stá, tá, ta:*, *tha* etc., nas quais há erosão do material fônico na primeira sílaba, sem distingui-las umas das outras.

2 Sociofuncionalismo: conjugando campos da Linguística

O aporte teórico adotado para este estudo é o Sociofuncionalismo (TAVARES, 2013; TAVARES; GÖRSKI, 2015), que coaduna os postulados da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008; WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006) e do Funcionalismo Linguístico⁴ (GIVÓN, 1995). De acordo com Neves (1999), essa denominação surge no *Programa de Estudos sobre o Uso da Língua* (PEUL), da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com o intuito de se analisar a variação e a mudança como reflexos da organização do processo comunicativo.

Embora todo o aparato teórico-metodológico dessas duas áreas da Linguística que se conjugam para formar o Sociofuncionalismo seja fundamental para o desenvolvimento do presente estudo, vale destacar quais conceitos específicos de cada uma delas mais nos interessam. Da Sociolinguística Variacionista, adota-se a concepção de que o sistema linguístico é inerentemente variável e suscetível à mudança, havendo duas ou mais maneiras concorrentes para se expressar um mesmo valor de verdade em determinado contexto, em que uma delas, com o tempo, pode suplantará(s) outra(s). Para mais, também será seguido o rigoroso instrumental metodológico (GUY; ZILLES, 2007; SANKOFF, 1998), fundamentado em análises estatísticas, que esse campo proporciona. Do lado da Linguística Funcional, retiram-se as compreensões de língua e de gramática. Tomando como base a Linguística Cognitiva Centrada no Uso (BYBEE, 2016), uma das vertentes do Funcionalismo, entende-se que a língua é um sistema adaptativo complexo, uma vez que os universais ou semelhanças entre as línguas são emergentes e dinâmicos, exibindo variação e gradiência, e não são estáticos ou dados. Dentro

⁴ Em Tavares (2013) e Tavares e Görski (2015), verificamos que as autoras apontam que o Sociofuncionalismo é uma convergência entre Sociolinguística Variacionista e Funcionalismo Norte-americano. Entretanto, vale um contraponto considerando as palavras de Cezário, Marques e Abraçado (2016, p. 50), que dizem que há, “dentro do próprio funcionalismo, uma fase chamada funcionalismo clássico, mais voltada para o estudo de fatores que explicam a motivação da estrutura gramatical e as diferenças de efeitos comunicativos pelo uso de diferentes estruturas, e a nova fase, chamada Linguística Centrada no Uso ou Linguística Funcional Centrada no Uso”. Assim sendo, é possível que um pesquisador sociofuncionalista adote tanto da visão clássica quanto uma abordagem mais cognitiva.

dessa perspectiva, a gramática emerge e se estrutura a partir de aspectos comunicativos e cognitivos da linguagem (HOPPER, 1987, 1998).

Ainda dentro do Funcionalismo Linguístico, merece especial destaque a Teoria da Gramaticalização (HEINE, 2003). Nos termos de Hopper e Traugott (1993), a gramaticalização é um processo de mudança em que itens e construções, em determinados contextos, passam a desempenhar função gramatical e, se já gramaticalizados, podem sofrer novos processos de gramaticalização e desenvolver funções ainda mais gramaticais. Conforme Heine e Kuteva (2007), é comum que, nessa mudança gramatical, o item ou construção sofra extensão pragmática e passe a ser utilizado em novos contextos, perca significação semântica, sofra decategorização (perda de propriedades morfossintáticas) e, por fim, tenha redução do seu material fônico – situações ou fatos que percebemos ao analisar o item *estar*.

O Sociofuncionalismo permite fazer a interface entre variação e gramaticalização (GÖRSKI; TAVARES, 2017; NARO; BRAGA, 2000), e é sob essa ótica que será analisado o fenômeno variável alvo deste artigo: a redução fonética do item *estar*. Primeiramente, falaremos da união desses dois campos da Linguística. Na seção seguinte, nos debruçaremos especificamente sobre a relação entre variação e mudança gramatical.

Um primeiro olhar pode nos levar a pensar que essa junção é questionável. Um dos principais expoentes dos estudos sociolinguísticos, William Labov (1994, p. 547-568), no livro *Principles of linguistic change: internal factors*, na parte intitulada *The Overestimation of Functionalism*, chega a dizer que interpretações de natureza funcional são superestimadas e, após a análise de alguns fenômenos variáveis, reconhece que diversos resultados favorecem uma concepção mecanicista da mudança. Naro (1998, p. 118), por outro lado, faz o contraponto de que há diversas pesquisas sobre o português brasileiro que demonstram a natureza funcional da variação. Segundo o linguista, é possível que haja “casos em que a variação é puramente mecânica, sem qualquer efeito funcional, bem como casos em que os dois tipos estão em concorrência”. Ele ainda afirma que “a variação funcionalmente motivada deve ser encontrada em algum trecho não-final do ciclo, enquanto a variação mecanicamente regida poderá ser encontrada no final do ciclo” (NARO, 1998, p. 118-119).

Para além desse fato, há pontos de convergência entre a Sociolinguística e o Funcionalismo que merecem ser mencionados. Primeiramente, gostaríamos de salientar a natureza heterogênea e

ordenada que tanto os sociolinguistas quanto os funcionalistas atribuem à língua. Outra questão comum é o fato de as duas linhas compreenderem os fenômenos linguísticos como contínuos e graduais. Por isso, os pesquisadores dessas áreas estudam a língua em uso com o objetivo de captar como a mudança se espalha através do espectro social. Também é relevante apontar que ambas creem no princípio do uniformitarismo, que prevê que as forças linguísticas e sociais que atuam no presente são as mesmas que agiram no passado (cf. LABOV, 2008). Por tal razão, é possível projetar hipóteses de como as mudanças se processaram no passado por meio do estudo de fontes atuais.

A partir do princípio da estratificação (*layering*), proposto por Hopper (1991), somos capazes de fazer a ligação entre o objeto de estudos dos sociolinguistas e dos funcionalistas. Por conta da gramaticalização, um item ou construção pode se tornar uma camada de dado domínio funcional, e a análise sobre esse elemento só será completa se considerarmos todos os outros construtos que concorrem pela representação do domínio. Essa noção de que novas camadas surgem para demarcar uma função reverbera na teoria variacionista, quando acionamos o conceito de variável linguística, que são duas ou mais formas de se dizer uma mesma coisa em um determinado contexto (LABOV, 2008). Dessa maneira, chegamos ao entendimento de que o objeto de estudo dos sociofuncionalistas são essas diferentes camadas ou variantes e que seu objetivo é averiguar quais são os fatores linguísticos, sociais e estilísticos que condicionam as escolhas dos falantes.

No que concerne aos aspectos metodológicos, Tavares e Görski (2015, p. 264) listam algumas vantagens proporcionadas pelo Sociofuncionalismo. Entre elas, podemos destacar 1) o “controle mais refinado do grupo de fatores linguísticos, com a incorporação de restrições do âmbito discursivo/pragmático (planos discursivos, *status* informacional dos referentes, grau de integração etc.) com tratamento analítico escalar”; 2) a possibilidade de se tratar como variável independente ou grupo de fatores aspectos tipicamente funcionais; e 3) o melhor detalhamento que se pode dar à dimensão social da variação, ao se refinarem fatores com o objetivo de incorporar aspectos interacionais relativos à negociação entre falante e ouvinte na situação comunicacional.

Após essa breve explanação, nos resta dizer que a convergência entre Sociolinguística Variacionista e Funcionalismo Linguístico não se encerra aqui e que ela deve continuar a ser explorada para que consigamos

compreender ainda mais seus encontros (e, por que não?, colisões). Na seção seguinte, focaremos em um ponto do Sociofuncionalismo que é primordial para que compreendamos a redução fonética do item *estar*: a interface entre variação e gramaticalização.

2.1 Cruzando variação e gramaticalização

Como ressaltamos anteriormente, os objetos de estudo dos sociolinguistas e funcionalistas convergem. Segundo Tavares (2013, p. 40),

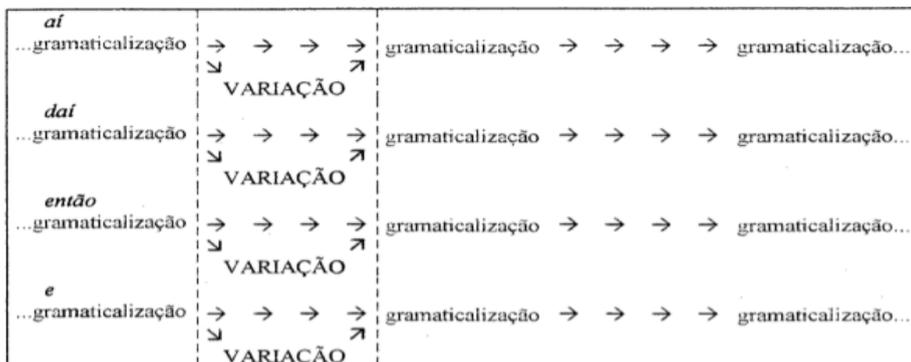
Dependendo do fenômeno variável investigado, estudar variação acaba sendo, em uma abordagem sociofuncionalista, estudar gramaticalização, pois, quando analisamos um fenômeno de variação existente entre formas variantes – ou camadas – de um domínio funcional, analisamos uma etapa de mudança em que convergiram os percursos de gramaticalização seguidos por cada uma das formas que compõem esse domínio.

Para construir essa ponte, é necessário que lancemos um olhar mais atento à concepção de variação e mudança que cada um desses campos formula. Começando pela Sociolinguística Variacionista, vemos que a mudança é necessariamente precedida pela variação (LABOV, 1994) – a alternância de duas ou mais formas para se expressar um mesmo significado pode resultar em uma mudança, em que uma delas irá se sobrepôr às outras. Por sua vez, do ponto de vista da gramaticalização, observa-se que a mudança é anterior à variação. Evocando mais uma vez o princípio da estratificação (*laeyring*), formulado por Hopper (1991), que propõe que novas camadas, dentro de um domínio funcional, estão sempre surgindo e coexistindo com camadas mais antigas, compreendemos que a mudança de um item ou construção e sua eventual inserção em um novo domínio é que ocasionará a variação.

Essas concepções diferentes podem nos levar a pensar que não é possível conjugar variação e gramaticalização, uma vez que a primeira corresponde à alternância de formas e segunda se refere ao *continuum* de mudança de um único item ou construção. Há, entretanto, duas maneiras de se fazer tal casamento. Um meio possível é recortar um ponto do *continuum* de mudança e tomá-lo como uma variável dependente, analisando o momento em que determinado item ou construção concorre com outros elementos linguísticos pela representação do domínio funcional, tal qual fez Tavares (1999) ao investigar a função sequenciadora

retroativa-propulsora na fala de Florianópolis, desempenhada pelos itens *aí*, *dai*, *então* e *e* (QUADRO 1).

QUADRO 1 – Recorte de um ponto da variação ao longo do continuum de mudança



Fonte: Tavares (1999, p. 61)

Havendo mais de uma camada (ou forma) para se representar um mesmo domínio funcional, o princípio da estratificação se relaciona ao conceito de variável linguística. Contudo, vale o alerta de que as camadas desse domínio funcional podem ter funções idênticas ou similares – algo que não pode ocorrer para variantes, que só admitem funções idênticas. Portanto, Görski e Tavares (2017) fazem a ressalva de que é necessário que o pesquisador inclua dentro de suas tarefas o controle rigoroso dos dados a serem analisados: é fundamental que se excluam os dados em que não há equivalência funcional, não havendo, em vista disso, a possibilidade de intercâmbio contextual entre as formas variantes.

Um segundo modo viável de se realizar essa interface é tratar a função fonte de um item ou construção e suas funções gramaticalizadas como os fatores de uma variável independente (NARO; BRAGA, 2000). Seguindo dessa maneira, a exigência semântica de equivalência referente às formas variantes de uma variável dependente é superada. Assim sendo, cada função desempenhada pelo item ou construção representaria um domínio funcional diferente, como é possível observar no Quadro 2. Para além disso, fazer o controle através de grupo de fatores é capaz de “revelar traços das fontes lexicais e/ou gramaticais prévias das formas variantes que ainda estejam sendo preservados em seus usos mais recentes” (GÖRSKI; TAVARES, 2017, p. 53).

QUADRO 2 – Interface entre variação e gramaticalização considerando mais de um domínio funcional

DF	→	DF	→	DF	→	DF	→	DF
verbo principal	Gramaticalização	verbo de ligação	Gramaticalização	verbo auxiliar	Gramaticalização	expressão cristalizada	Gramaticalização	marcador discursivo
↓		↓		↓		↓		↓
Variação		Variação		Variação		Variação		Variação
Estar/tá		Estar/tá		Estar/tá		Estar/tá		Estar/tá

Legenda: DF = Domínio funcional.

Fonte: Pinheiro (2019, p. 43).

A escolha por uma ou outra interface depende do fenômeno variável a ser estudado e dos objetivos do linguista ao desenvolver sua pesquisa. Se sua meta é verificar as formas variantes que concorrem pela representação de um domínio funcional, o ideal é que a conjugação entre variação e gramaticalização seja feita por meio do recorte de um ponto do *continuum* de mudança gramatical, em que todas essas formas apareçam, e torná-lo uma variável dependente. Se, por outro lado, as formas variantes aparecem em diversos domínios funcionais, o propósito do pesquisador pode ser avaliar como as nuances de sentido entre esses domínios influenciam a variação – logo, a melhor opção é tratar todos eles como fatores de uma variável independente. No presente artigo, optaremos pela segunda opção, pois, como é possível observar no Quadro 2, a variação entre as formas fonologicamente plenas e reduzidas do item *estar* ocorre em vários domínios funcionais.

Por fim, nos resta dizer que a juntura de variação e gramaticalização em uma única análise traz muitas vantagens. Nas palavras de Görski e Tavares (2017, p. 39), submeter os dados da mudança gramatical ao rigoroso procedimento estatístico variacionista nos permite identificar “até mesmo alterações sutis em padrões de distribuição linguística e extralinguística das formas variantes, diacronicamente ou entre gerações de falantes”.

Como acreditamos que a redução fonética do item *estar* possui relação direta com o seu processo mudança gramatical, a realização desse estudo não poderia prosseguir se antes não tivéssemos estabelecido essa ponte entre variação e gramaticalização. Na seção a seguir, daremos início à investigação do fenômeno. Iniciaremos nossa explanação pela

descrição de cada um dos domínios funcionais elencados no Quadro 2; prosseguiremos investigando a gramaticalização do *estar*; e, ao final, iremos associá-la à análise multivariada.

3 As funções do item *estar*

Antes de partirmos às vias de fato e tratarmos da gramaticalização do item *estar* para associá-la à sua redução fonética, faz-se necessário elencar os domínios funcionais que o referido item recobre. **São eles:** *verbo principal*, *verbo de ligação*, *verbo auxiliar*, *expressão cristalizada* e *marcador discursivo*.

A primeira função listada é a de *verbo principal*.⁵ Rocha Lima (2017) e Bechara (2009) não definem o que é a função principal de um verbo. Entretanto, o segundo gramático distingue os verbos que possuem um amplo conteúdo lexical daqueles que fazem referência vaga à realidade e, por isso, precisam de complementação. Cunha e Cintra (2001) classificam como *verbo principal* os itens que possuem significação plena (sem a necessidade de complementação) e papel nuclear na oração. Na mesma esteira, Castilho, 2014, p. 397) também ressalta que, para receber tal classificação, um verbo precisar funcionar como núcleo da sentença, “selecionando argumentos e uma sequência obrigatória de pontos num percurso”. Abaixo, nos exemplos (1) e (2), podemos verificar o uso prototípico dessa função, quando o item *estar* é um *verbo principal* e indica uma localidade:⁶

⁵ As gramáticas divergem quanto a nomenclatura daqueles verbos com valor semântico preenchido. Algumas, como a de Cunha e Cintra (2001), preferem a alcunha *principal*, enquanto outras, a exemplo de Castilho (2014), utilizam a terminologia *pleno*. Para este artigo, reservamos para a classificação do verbo a nomenclatura *principal* enquanto o termo *pleno* destina-se à forma não reduzida do item *estar*.

⁶ Além de locativo, função que normalmente é atribuída ao *estar* que exerce a função de *verbo principal*, há outros valores semânticos que esse item pode indicar dentro dessa categoria, como, por exemplo, designar 1) que um sujeito se encontra na companhia de alguém; 2) a maneira como uma pessoa acha-se vestida; 3) a situação ou modo como alguém se encontra em dado momento; 4) alguma alteração física ou sentimental de um sujeito; ou 5) especificar a idade de alguém. Para observar esses exemplos, conferir Pinheiro (2019).

- (1) (...) porque com quarenta e cinco minutos você **está** no Rio... quarenta e cinco minutos. Eu já fiz voo do Rio aqui... uma vez uma/um avião deu problema no Rio (...)
(PortVix, célula 45: mulher, 50 anos ou mais, nível universitário)
- (2) Não **tá** aqui, não. Emprestei. Aí a... é mesmo assim, sabe? uma história de... de você/se vocês lerem algum dia alguma coisa psicografada... que seja história, não... explicando o que que é... cês vão ver... tudo que tem sentido... tudo tem... como é que fala?
(PortVix, célula 30: mulher, 26 a 49 anos, nível médio)

Em seguida, a segunda função levantada é a de *verbo de ligação*. Diferentemente do *verbo principal*, o *verbo de ligação* **não possui valor semântico e, nos termos de Rocha Lima (2017), é responsável por estabelecer relação entre o predicado e o sujeito, de forma que a função predicativa passa a ser exercida pelo nome e não mais pelo verbo.** Cunha e Cintra (2001) também ressaltam a função de estabelecer ponte entre sujeito e predicativo. Para além disso, acrescentam que o verbo que desempenha a função *de ligação* não traz ideia nova a esse sujeito. Bechara (2009) distingue verbos nocionais, de significação semântica preenchida, dos verbos relacionais, de significação semântica esvaziada e responsável pela função de cópula. Segundo Castilho (2014), os verbos responsáveis por realizar a cópula entre elementos nominais (o sujeito e o predicativo) transferem o papel que deveria ser exercido por eles ao elemento que está localizado à sua direita. Nos exemplos (3) e (4) abaixo, podemos verificar o item *estar* desempenhando a função de *verbo de ligação*, estabelecendo um laço entre o sujeito e o seu predicativo:

- (3) (...) pra mim, foi meio que complicado. Assim... porque eu não... não... não sou... não **estou** muito acostumada a lidar com essas perdas, né? Todos os vestibulares que eu fiz, eu passei. Todas as... entendeu? E, de repente agora, eu fui fazer a prova do... do... pro inglês e eu não consegui.
(PortVix, célula 41: mulher, 26 a 49 anos, nível médio)
- (4) Nossa! Entrei numa depressão, menina... hoje eu **tô** ótima! Mas entrei numa depressão... só Deus! Essa televisão ficava lá no quarto, eu ficava deitada direto (...)
(PortVix, célula 34: mulher, 50 anos ou mais, nível médio)

O *verbo auxiliar*, assim como o *verbo de ligação*, não possui valor semântico preenchido. Segundo Rocha Lima (2017) e Cunha e Cintra (2001), ele se liga às formas nominais de infinitivo, particípio e gerúndio para formar locuções verbais. Um auxiliar, de acordo com Castilho (2010), perde a sua característica de organizador da sentença e do sintagma verbal (algo típico dos verbos) e, assim como Bechara (2009), ressalta que ele é responsável pelas flexões de pessoa, número, tempo e modo nas locuções que irá constituir. Abaixo, nos exemplos (5) e (6), podemos observar o item *estar* desempenhando a função de *verbo auxiliar* nas locuções verbais que forma com outros verbos.

- (5) (...) Ninguém está vendo isso, então, comecei achar isso tudo esquematizado e parei de assistir Big Brother. Não achei mais graça, não.
(PortVix, célula 10: homem, 15 a 25 anos, nível fundamental)
- (6) Mas o The Sims também tá atrapalhando a memória, porque... ele... ocupa muita memória, aí vai ter que tirar... e vai/meu pai vai comprar *The Sims* de PlayStation talvez.
(PortVix, célula 02: homem, 07 a 14 anos, nível fundamental)

Outra função que elencamos é a *expressão cristalizada*. Nela um item se liga a outros elementos linguísticos para formar um único bloco monolítico. Essa conjugação é um processo de domínio geral denominado por Bybee (2016, p. 63-97) como *chunking*. Segundo a linguista, essa atividade cognitiva de agrupamento é responsável por associar unidades para formar outras unidades mais complexas e dá origem a expressões formulaicas e pré-fabricadas, como *take a break* (dar um tempo), *break a habit* (perder a mania) e *pick and choose* (escolher a dedo). O item *estar* é abundantemente utilizado para formar *expressões cristalizadas* no português brasileiro⁷ e, abaixo, em (7) e (8), podemos observar dois exemplos:

⁷ O Apêndice B da dissertação de Pinheiro (2019) apresenta uma lista de todas as ocorrências de expressões cristalizadas encontradas no banco de dados do PortVix.

- (7) (...) tem isso. Tem o carro, né? (ininteligível) Se for depender de ambulância, de taxi, de ônibus, eu **tô ferrado!**
(PortVix, célula 27: homem, 26 a 49 anos, nível médio)
- (8) Pô! Vou ficar pagando cadeira de praia aqui? **Cê tá doido!** Mas os caras têm uma estrutura pra atender o turista, você vê isso, com certeza você vê e aqui no Brasil você não vê.
(PortVix, célula 39: homem, 26 a 49 anos, nível universitário)

A última função que elencamos é o *marcador discursivo*. Para Maschler e Schiffrin (2001), o *marcador discursivo* é multifuncional e abrange vários domínios: o cognitivo, o expressivo, o social e o textual. Além disso, as autoras também ressaltam que a origem de um *marcador* é diversa, sendo resultado da mudança de um elemento linguístico que, em princípio, era uma conjunção, interjeição, advérbio ou frase lexicalizada. Conforme Martelotta (1997), quando uma unidade muda e passa a exercer o papel de *marcador discursivo*, ela deixa de realizar propósitos referenciais externos ao discurso e passa a cumprir função pragmático-discursiva, viabilizando, na fala, a relação de produção/recepção de iniciação, alimentação e fechamento de enunciados. Nos exemplos (9) e (10), verificamos, respectivamente, o item *estar* desempenhando o papel de confirmar a atenção que o interlocutor presta ao falante e preenchendo pausas, casos que classificamos como *marcador discursivo*.

- (9) Então... é que você tem que ter jogo de cintura (inint) e gostar do que faz... e saber! Você tem que saber quando o aluno perguntar! E quando você não souber uma coisa fala assim “oh... realmente eu já ouvi falar alguma coisa... não sei... mas eu vou verificar, **tá**, meu filho? Porque agora eu tenho que... mas eu vou verificar direitinho... procurar... e depois eu te dou a resposta, **tá**?”
(PortVix, célula 45: mulher, 50 anos ou mais, nível médio)
- (10) Ai... **tá**... Nossa, meu braço doía tanto que eu fui e mostrei pra ela assim (...)
(PortVix, célula 42: mulher, 26 a 49 anos, nível universitário)

Há um cenário especial que merece nossa atenção: em alguns casos, uma única ocorrência do *estar* pode apresentar sobreposição de

funções. Isso não é uma surpresa. Tratando-se de um item que passa por um processo de mudança gramatical, não é incomum que haja contiguidade de funções em um determinado período, como ocorre com o verbo de movimento *ir*. Utilizando o exemplo retirado de Gonçalves, Lima-Hernandes e Casseb-Galvão (2007, p. 48), temos a sentença *João vai comprar um carro*, na qual é possível fazer tanto a leitura de movimento (*aonde João vai?*) quanto a de futuridade (*o que João vai fazer?*). Para refinar a análise estatística que virá a seguir, tratamos essas ocorrências de sobreposição de funções desempenhadas pelo item *estar* como um caso à parte e as nomeamos como *múltiplas funções*. Nos exemplos (11), (12) e (13) que seguem abaixo, podemos apreciar o item *estar* conjugando as funções de *verbo principal + verbo auxiliar*, *verbo principal + verbo de ligação* e *verbo principal + verbo de ligação + verbo auxiliar*, respectivamente.

- (11) (...) é... conjugar os verbos tudo certinho, sabe? As coisa impecáveis... assim, as conjugações todas perfeitas... assim, concordância perfeita, assim, ela sempre foi... e eu acho que isso é uma coisa desse método dessa creche, dessa escolinha da... da escola, entendeu? De... de... tipo assim, mostrar à criança... é... a coisa que, tipo assim, tratar a criança como uma pessoa inteligente, não apenas como uma criança, entendeu? Tratar como uma pessoa que tá ali aprendendo é... é... mostrar se a pessoa ali... “pra mim fazer” não! “Pra eu fazer”, “eu faço”, entendeu? (PortVix, célula 27: mulher, 15 a 25 anos, nível universitário)
- (12) Todos os tipo de assunto. E criança, criança? Criançada toda vinha aqui pra casa, vizinhança toda (risos). Depois, quando mudava da/a maioria já mudou, né? Aí vinha com a mãe, queria me visitar, queria me visitar, de 6 ano de idade assim (risos). Era gozada. Eu tava mal lá na cama, aí me chamava ali: “V...” (PortVix, célula 42: mulher, 26 a 49 anos, nível universitário)
- (13) (...) e a criança tava lá brincando quietinha... realmente, eu não avisei pra... pra... secretária da escola lá na frente dizer “olha, se as mães do fulano, quando elas chegarem...” e as salas são uma ao lado da outra, né?! (PortVix, célula 41: mulher, 26 a 49 anos, nível universitário)

No Quadro 3, sintetizamos as funções que o item *estar* desempenha.

QUADRO 3 – Funções desempenhadas pelo item *estar*

Função	Características
Verbo principal	O <i>estar</i> é núcleo do predicado verbal e possui valor semântico preenchido.
Verbo de ligação	O <i>estar</i> é responsável pela cópula entre o sujeito e seu predicativo e não possui valor semântico, apenas indica que dada característica de um referente é passageira.
Verbo auxiliar	O <i>estar</i> é um auxiliador responsável pelas flexões de pessoa, número, tempo e modo das locuções que forma com o verbo principal. Também não possui valor semântico.
Expressão cristalizada	O <i>estar</i> se agrupa a outros itens para formar uma única unidade linguística e o conjunto, como um todo, adquire um novo significado lexical.
Marcador discursivo	O <i>estar</i> apresenta menos traços semânticos que as demais funções e exerce, principalmente, o papel de ser um organizador das informações produzidas.

Fonte: Pinheiro (2019, p. 81)

4 A gramaticalização do item *estar*

Definidos os domínios funcionais que o item *estar* recobre, daremos início à explanação sobre o curso da sua mudança gramatical. Como dito anteriormente, a gramaticalização é um processo de mudança em que itens ou construções passam a desempenhar funções gramaticais e, caso já sejam gramaticais, podem desenvolver novas funções ainda mais gramaticais (HOPPER; TRAUGOTT, 1993). Segundo Heine e Kuteva (2007, p. 34), há um conjunto específico de mecanismos que atuam de forma inter-relacionada durante o processo de gramaticalização. São eles:

- a. extensão, ou seja, o surgimento de novos significados gramaticais quando expressões linguísticas são expandidas para novos contextos (reinterpretação induzida pelo contexto)

- b. dessemantização (ou desbotamento semântico), ou seja, perda (ou generalização) de significado
- c. decategorização, ou seja, perda de propriedades morfosintáticas características de formas lexicais ou outras menos gramaticalizadas
- d. erosão (redução fonética), ou seja, perda de substância fonética.⁸

Sequencialmente, é comum que a mudança gramatical de um item ou construção se inicie pela sua extensão a novos contextos de uso, transitando de um domínio mais concreto a um mais abstrato. Em decorrência da sua frequente utilização no novo contexto, uma unidade linguística se torna dependente dele. Assim, o item ou construção perde seus privilégios de categoria autônoma (a exemplo das marcas morfológicas) e se apropria de atributos de categorias secundárias, como os advérbios, pronomes, clíticos e afixos. A perda de conteúdo semântico e o aumento da frequência de uso podem fazer com que uma unidade linguística sofra redução fonética (BYBEE; PERKINS; PAGLIUCA, 1994; BYBEE, 2003).

Levando em consideração o aclave de gramaticalização proposto por Hopper e Traugott (1993, p. 7), notamos que o processo de mudança gramatical possui como ponto inicial um item ou construção de valor semântico preenchido. Em seguida, esse elemento perde sua significação e adquire funções gramaticais. Dando sequência, torna-se um clítico e, por fim, transforma-se em um afixo flexional (item de conteúdo > palavra gramatical > clítico > afixo flexional). O percurso de mudança do item *estar* se inicia com a transformação de um item de conteúdo lexical (*verbo principal*) em uma palavra gramatical (*verbo de ligação*) que, por sua vez, sofre novos e sucessivos processos de gramaticalização que dão origem a novas palavras ou construções gramaticais (*verbo auxiliar* > *expressão cristalizada* > *marcador discursivo*).

⁸ Tradução nossa. Original: “a. extension, i.e. the rise of new grammatical meanings when linguistic expressions are extended to new contexts (context-induced reinterpretation) b. dessemanticization (or “semantic bleaching”), i.e. loss (or generalization) in meaning content c. decategorialization, i.e. loss in morphosyntactic properties characteristic of lexical or other less grammaticalized forms d. erosion (“phonetic reduction”), i.e. loss in phonetic substance.” (HEINE; KUTEVA, 2007, p. 34.)

Enquanto *verbo principal*, o *estar* é a forma fonte dessa mudança e é aquela que possui mais significação semântica entre as funções elencadas, assim sendo, também possui maior liberdade de ocorrência. Quando se gramaticaliza e começa a ser utilizado em novos contextos de uso, o item em questão passa a desempenhar o papel de *verbo de ligação* e *verbo auxiliar*. Consequentemente, o *estar* perde o valor nocional que possuía e passa a funcionar como um elemento de cópula entre o sujeito e porções nominais do texto e um marcador de pessoa, número, tempo e modo das formas nominais de infinitivo, particípio e gerúndio as quais se liga.

O *verbo de ligação* é menos gramaticalizado que o *verbo auxiliar*, pois o primeiro, além da função de cópula, também recebe as flexões de pessoa, número, tempo e modo – o segundo é unicamente responsável por essas marcações. Como nos lembram Heine e Kuteva, é importante ressaltar que “expressões linguísticas lexicais ou menos gramaticalizadas são pressionadas para a expressão de funções mais gramaticais”⁹ (HEINE, KUTEVA, 2007, p. 33).

Dando sequência ao processo de mudança gramatical, temos as *expressões cristalizadas*. Para formar uma construção, é necessário que o item *estar* perca seu valor semântico original (mais concreto). Os novos significados que surgem (mais abstratos) são dependentes do contexto em que são utilizados e dos elementos linguísticos que se acoplam ao *estar* – em outras palavras, a utilização do item se torna mais restrita. Além disso, é interessante notar que algumas *expressões cristalizadas* perdem seus privilégios morfossintáticos. Nos exemplos (7) e (8), temos, respectivamente, as construções *tô ferrado* e *cê tá doido*: a primeira admite flexão de pessoa, número, tempo e modo (*tá ferrado*, *tão ferrados*, *tava ferrado*, *tariam ferrados*) para indicar quem estava em uma situação complicada e quando isso ocorreu; a segunda, por outro lado, admite apenas a flexão de número – se flexionado em pessoa, tempo e modo, *cê tá doido* perde o seu novo significado de expressar que uma situação é absurda e funcionaria apenas como uma cópula entre sujeito e predicativo.

O *marcador discursivo* é o fim da cadeia de gramaticalização do *estar*. Essa função apresenta maior perda de valor semântico e de privilégios morfossintáticos do que as demais, funcionando principalmente

⁹ Original: “lexical or less grammaticalized linguistic expressions are pressed into service for the expression of more grammatical functions.”

como um mecanismo organizador do discurso no momento em que este se processa. No *corpus* do PortVix, as suas ocorrências merecem especial destaque: dos 145 dados, apenas um se manifesta sob a forma *tão*, sendo todos os demais casos da forma reduzida *tá*. Isso demonstra a perda de flexão do item ao exercer a função de *marcador* e, além disso, há a restrição de que o item *estar* se manifeste sempre ao final da sentença (com exceção daqueles que preenchem pausas).

Dessa forma, considerando a expansão para outros contextos de uso, a perda de valor semântico e traços morfossintáticos, traçamos no Quadro 4 um *continuum* de mudança gramatical para o item *estar*.

QUADRO 4 – Continuum de gramaticalização do item *estar*
a partir dos parâmetros de Heine e Kuteva (2007)

Verbo principal > Verbo de Ligação > Verbo Auxiliar > Expressão cristalizada > Marcador discursivo

Fonte: Pinheiro (2019, p. 89)

Formulamos a hipótese de que, à medida que se expande para outros contextos de uso e, conseqüentemente, perde em conteúdo semântico e privilégios morfossintáticos, o item *estar* sofre redução fonética. Com base em 3700 dados analisados no *corpus* do PortVix nesta etapa da pesquisa, percebemos isso. Como podemos conferir na Tabela 1, das 928 ocorrências de *verbo principal*, 95,5% dos dados são casos de forma reduzida; das 827 ocorrências de *verbo de ligação*, 96,4% dos dados são casos de forma reduzida; das 1.677 ocorrências de *verbo auxiliar*, 97,6% dos dados são casos de forma reduzida; das 239 ocorrências de *expressões cristalizadas*, 98,3% dos dados são casos de forma reduzida; e das 145 ocorrências de *marcadores discursivos*, 100,0% dos dados são casos de redução.¹⁰ A utilização das formas reduzidas aumenta gradualmente do *verbo principal* ao *marcador discursivo* (conforme o *continuum* estabelecido no Quadro 4), transitando de um contexto mais concreto a outro mais abstrato, até chegar aos 100% de apagamento da primeira sílaba do item *estar*.

¹⁰ Não consideramos os casos de *múltiplas funções* para essa parte da análise.

TABELA 1 – Distribuição das formas plenas e reduzidas do item *estar* de acordo com a sua função no corpus do PortVix

Função	Forma Plena		Forma reduzida		Total	
	n	[%]	N	[%]	N	[%]
Verbo principal	42	4,5%	886	95,5%	928	24,3%
Verbo de ligação	30	3,6%	797	96,4%	827	21,7%
Verbo auxiliar	40	2,4%	1.637	97,6%	1.677	43,9%
Expressão cristalizada	4	1,7%	235	98,3%	239	6,3%
Marcador discursivo	0	–	145	100,0%	145	3,8%
Total	116	3,0%	3.700	97,0%	3.816	100%

Fonte: Pinheiro (2019, p. 90)

O fenômeno da redução fonética do *estar*, na fala capixaba, é uma mudança semicategórica, uma vez que, independentemente da função, seus casos erodidos superam 95% das ocorrências (LABOV, 2003, p. 242). Damos especial destaque aos *marcadores discursivos*, que se apresentam unicamente na forma reduzida. Vale ressaltar que o material analisado para gerar esses dados são entrevistas sociolinguísticas. Mesmo havendo técnicas para relaxar o constrangimento entre entrevistador e entrevistado, há sempre um grau de monitoramento nesse tipo de interação (cf. LABOV, 2008, p. 91-138). Assim sendo, projetamos que, em um futuro próximo, seja possível que essa mudança se consolide efetivamente no vernáculo.

A seguir, faremos a interface entre variação e gramaticalização do item *estar* para compreender melhor o que conduz para frente o seu processo de mudança. Considerando todas as suas funções (*verbo principal*, *verbo de ligação*, *verbo auxiliar*, *expressão cristalizada* e *marcador discursivo*) e a sobreposição delas (*múltiplas funções*), utilizamos a metodologia variacionista para verificar se a forma fonte, as menos e mais gramaticalizadas, que compõem o grupo de fator *Função do item*, são estatisticamente significativas em relação à redução fonética do *estar*.

5 A interface entre variação e gramaticalização para compreender a redução fonética do item *estar*

Para a análise estatística da redução fonética em tela, captamos um volume de 4077 ocorrências do item *estar* no banco de dados do PortVix. Desse montante, apenas 125 dados são de formas plenas, correspondendo a 3,1% da amostra; os demais 3.952 casos são de formas reduzidas, equivalentes a 96,9% do total. Assim como observado no momento em que avaliávamos exclusivamente a gramaticalização do referido item, aqui também verificamos que a redução fonética do *estar* se trata de um fenômeno semicategórico, no final do seu processo de mudança.

TABELA 2 – distribuição geral das ocorrências do item *estar* de acordo com a forma no banco de dados do PortVix

Variantes	Ocorrências do item <i>estar</i>	
	n/N	[%]
Forma plena	125/4.077	3,1%
Forma reduzida	3.952/4.077	96,9%

Fonte: Pinheiro (2019, p. 95)

Já explicamos que a interface entre variação e gramaticalização pode ser feita de dois modos: no primeiro, a forma fonte e item(s) gramaticalizado(s) são as variantes de uma variável dependente – assim, podemos verificar qual delas tende a dominar a representação de um dado domínio funcional; no segundo, utilizam-se vários domínios funcionais que um item em gramaticalização recobre como fatores de uma variável independente e verifica-se como as nuances de sentido e a particularidade de cada um influenciam a variação e/ou mudança desse item.

Para analisar a redução fonética do *estar*, escolhemos o segundo método. Isto posto, cada uma das funções elencadas (*verbo principal*, *verbo de ligação*, *verbo auxiliar* e *expressão cristalizada*) passa a ser tratada como um fator de uma variável independente. O *marcador discursivo* não será considerado para a rodada, pois ele é invariável, manifestando-se apenas a partir de formas reduzidas. *Múltiplas funções* é tratado como um fator à parte, para que possamos verificar se há algum efeito em relação àqueles itens que acumulam mais de uma função.

Além disso, também foram removidos os casos que não poderiam ser classificados em decorrência da interrupção do falante ou da reformulação da sua fala, mas que foram inicialmente contabilizados para que se tivesse um panorama geral da redução fonética do *estar*. Dessa forma, temos um novo montante geral (apresentado na Tabela 3), mas que pouco altera a distribuição captada na Tabela 2.

TABELA 3 – Distribuição geral das ocorrências do item *estar* de acordo com a forma no banco de dados do PortVix após revisão das funções e categorias

Variantes	Ocorrências do item <i>estar</i>	
	n/N	[%]
Forma Plena	119/3.665	3,2%
Forma Reduzida	3.549/3.665	96,8%

Fonte: Pinheiro (2019, p. 99)

Para realizar a rodada, utilizamos a ferramenta estatística GoldVarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005). Inseridos os dados no programa, constatamos que, apesar de uma distribuição desequilibrada entre formas plenas e reduzidas, o programa selecionou fatores como estatisticamente significantes, dentre eles, a *Função do item*.¹¹ Obtemos a Tabela 4.

TABELA 4 – Efeito da variável independente Função do item na redução fonética do item *estar* no banco de dados do PortVix

Fatores	Redução fonética do item <i>estar</i>		Peso relativo
	n/N	[%]	

¹¹ Em sua dissertação de mestrado, Pinheiro (2019) considerou os fatores linguísticos *Função do item*, *Contexto precedente*, *Tempo verbal* e *Pessoa do discurso* e os fatores extralinguísticos *Sexo/gênero*, *Grau de escolaridade* e *Faixa etária*, dos quais apenas o *Contexto precedente* e a *Faixa etária* não foram selecionados como estatisticamente significantes pelo GoldVarb X. Como o foco deste artigo é analisar a redução fonética do item *estar* sob o pilar da interface entre variação e gramaticalização, o resultado exposto nessa subseção se refere apenas ao grupo de fatores *Função do item*. Ao final, encontra-se o Anexo 1 com a ordem de seleção das variáveis independentes e o nível de significância de cada uma.

Verbo principal	861/903	95,3%	0,397
Verbo de ligação	785/815	96,3%	0,423
Múltiplas funções	89/92	96,7%	0,509
Verbo auxiliar	1.580/1.620	97,5%	0,576
Expressão cristalizada	231/235	98,3%	0,634
TOTAL	3.546/3.665	96,8%	
SIGNIFICÂNCIA: 0,020			RANGE: 237

Fonte: Pinheiro (2019, p. 108)

Verificamos por meio da análise estatística laboviana que a função fonte (*verbo principal*) e a menos gramaticalizada (*verbo de ligação*) desfavorecem a redução fonética do item *estar*, com pesos relativos de, respectivamente, 0,397 e 0,423. O *verbo auxiliar* e a *expressão cristalizada* (funções mais gramaticalizadas) favorecem a redução fonética com pesos relativos de 0,576 e 0,634, nesta ordem. Damos fortes evidências, mais uma vez, do quanto a gramaticalização do item *estar* e a sua redução fonética estão fortemente envolvidas. O resultado apresentado na Tabela 4, assim como o da Tabela 1, condiz com o *continuum* de gramaticalização estabelecido no Quadro 4, na seção anterior a esta, mesmo em um caso com um baixo percentual de variação, uma regra de natureza semicategórica, nos termos de Labov (2003).

Em relação às *múltiplas funções*, há uma neutralização de forças. O peso relativo de 0.509 se justifica pela condição dos casos: a maioria das sobreposições são ocorrências de um item que acumula as funções de *verbo principal* (forma fonte e desfavorecedora da redução fonética) e de *verbo auxiliar* (forma mais gramaticalizada e favorecedora da redução fonética).

A presente interface é mais uma ferramenta que nos possibilita analisar fenômenos de variação e mudança linguística. Ao conjugar os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista aos princípios de Gramaticalização, pudemos constatar quais são as funções que impulsionam para frente a redução fonética do item *estar*, que, ao menos na fala capixaba, já é uma mudança quase consolidada.

Considerações finais

O duplo olhar proporcionado pelo Sociofuncionalismo nos permite fazer o casamento entre variação e mudança gramatical. Embora pareça, em um primeiro momento, que a junção dos postulados teóricos-metodológicos da Sociolinguística Variacionista aos princípios do Funcionalismo Linguístico não seja possível, constatamos que é viável alinhar esses dois campos de estudos da linguagem e como isso é vantajoso ao se realizar a análise de fenômenos variáveis.

Primeiramente, observamos que a redução fonética do item *estar* aumenta gradativamente de acordo com a função que desempenha. Partindo de sua função fonte (*verbo principal*) com 95.5% de apagamento da sílaba inicial, o *estar* chega aos 100% de redução em sua função mais gramaticalizada, o *marcador discursivo*.

Para além disso, detectamos que o fenômeno em tela é semicategórico, uma vez que, independentemente da função que o item desempenha, as formas reduzidas são sempre dominantes em relação às formas plenas, correspondendo a mais de 95% das ocorrências do domínio.

Utilizando cada um desses domínios funcionais que o item *estar* recobre como os fatores de uma variável dependente, verificamos a influência do seu processo de gramaticalização na sua redução fonética. Dessa maneira, apuramos, de acordo com os princípios propostos por Heine e Kuteva (2007), que a expansão do referido item para outros contextos, sua consequente perda de conteúdo semântico e privilégios morfossintáticos resultam no apagamento fônico da primeira sílaba.

Como alertam Görski e Tavares (2017), ainda há muito o que se explorar nesse casamento sociofuncionalista. Portanto, esperamos que o presente estudo incentive outros pesquisadores a relacionar variação linguística e gramaticalização, a fim de lapidar essa união de esforços, seja nos moldes de Tavares (1999), ao esquadrihar formas que concorrem pela representação de um domínio funcional, ou da maneira proposta por Naro e Braga (2000), como fizemos no presente artigo.

Referências

- BAGNO, M. Por uma educação sociolinguística. In: BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 59-86.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BYBEE, J. Mechanisms of Change in Grammaticalization: the Role of Frequency. In: JOSEPH, B. D.; JANDA, R. D. (org.). *The Handbook of Historical Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2003. p. 602-623. DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470756393.ch19>
- BYBEE, J. *Língua, uso e cognição*. São Paulo: Cortez, 2016.
- BYBEE, J.; PERKINS, R.; PAGLIUCA, W. *The evolution of grammar: tense, aspect, and modality in the languages of the world*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.
- CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CEZARIO, M. M.; MARQUES, P. M.; ABRAÇADO, J. Sociofuncionalismo. In: MOLLICA, M. C.; FERRAREZI JUNIOR, C. (org.). *Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Editora Contexto, 2016. p. 45-61.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- GIVÓN, T. *Functionalism and Grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1075/z.74>
- GONÇALVES, S. C. L.; LIMA-HERNANDES, M. C.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (org.). *Introdução à gramaticalização: princípios teóricos e aplicação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- GÖRSKI, E. M.; TAVARES, M. A. O objeto de estudos na interface variação-gramaticalização. In: BAGNO, M.; CASSEB-GALVÃO, V.; REZENDE, T. F. (org.). *Dinâmicas funcionais da mudança linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. p. 35-63.
- GUY, G. R.; ZILLES, A. M. S. *Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

HEINE, B. Grammaticalization. In: JOSEPH, B. D.; JANDA, R. D. (ed.). *The Handbook of Historical Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2003. p. 575-601. DOI: <https://doi.org/10.1111/b.9781405127479.2004.00020.x>

HEINE, B.; KUTEVA, T. *The Genesis of Grammar: A Reconstruction*. New York: Oxford University Press, 2007.

HOPPER, P. J. *Emergent Grammar*. In: ANNUAL MEETING OF THE BERKELEY LINGUISTICS SOCIETY, 13th, 1987, Berkeley. Proceedings [...]. Berkeley: Berkeley Linguistic Society, 1987. p. 139-157. DOI: <https://doi.org/10.3765/bls.v13i0.1834>. Disponível em: <https://journals.linguisticsociety.org/proceedings/index.php/BLS/article/viewFile/1834/1606>. Acesso em: 19 out 2018.

HOPPER, P. J. On Some Principles of Grammaticalization. In: TRAUGOTT, Elizabeth C; HEINE, Bernd (org.). *Approaches to Grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p. 59-90.

HOPPER, P. J. Emergent grammar. In: TOMASELLO, Michael (ed.). *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998.

HOPPER, P. J.; TRAUGOTT, E. C. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LABOV, W. *Principles of Linguistic Change: Internal Factors*. Oxford: Blackwell, 1994.

LABOV, W. Some Sociolinguistic Principles. In: PAULISTON, C. B.; TUCKER, G. R. (org.). *Sociolinguistics: The Essential Readings*. Oxford: Blackwell, 2003. p. 234-250.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTELOTTA, M. E. Usos do marcador discursivo TÁ?. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 89-106, 1997.

MASCHLER, Y.; SCHIFFRIN, D. Discourse markers: language, meaning and context. In: SCHIFFRIN, D; TANNEN, D; HAMILTON, H. E. (org.). *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden, MA: Blackwell, 2001. p. 189-221. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118584194.ch9>

MENDES, R. B. *A gramaticalização de “estar” + gerúndio no português falado*. 1999. 110f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

NARO, A. Variação e funcionalidade. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-120, 1998. DOI: <https://doi.org/10.17851/2237-2083.7.2.109-120>

NARO, A. J.; BRAGA, M. L. A interface sociolinguística/gramaticalização. *Gragoatá*, Niterói, n. 9, p. 125-135, 2000.

NEVES, M. H. M. Estudos funcionalistas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 15, n. esp., p. 71-104, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000300004>

PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PINHEIRO, F. P. *Tá mudando?* – Uma análise sociofuncionalista da redução fonética do item *estar* na fala de Vitória/ES. 2019. 156f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

ROCHA LIMA, C. H. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.

SANKOFF, D. Variable rules. In: AMMON, U.; DITTMAR, N.; MATHHEIER, K. J. (org.). *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*. New York: Walter de Gruyter, 1988. p. 984-998.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. *Goldvarb X: A Variable Rule Application for Macintosh and Windows*. Toronto: Department of Linguistics, University of Toronto; Ottawa: Department of Mathematics and Statistics, University of Ottawa, 2005. Disponível em: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html>. Acesso em: 15 jun. 2019.

SCHERRE, M. M. P. Variação Linguística, mídia e preconceito linguístico. In: SCHERRE, M. M. P. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 37- 71.

TAVARES, M. A. *Um estudo variacionista de AÍ, DAÍ, ENTÃO e E como conectores seqüenciadores retroativo-propulsores na fala de Florianópolis*. 1999. 175f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

TAVARES, M. A. Sociofuncionalismo: um duplo olhar sobre a variação e mudança linguística. *Interdisciplinar* [Edição especial ABRALIN/SE], Aracaju, v. 17, p. 27-48, 2013.

TAVARES, M. A.; GÖRSKI, E. M. Variação e sociofuncionalismo. In: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. (org.). *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2015. 249-270.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

YACOVENCO, L. C. O projeto “O português falado na cidade de Vitória”: coleta de dados. In: LINS, M. P. P.; YACOVENCO, L. C. (org.). *Caminhos em linguística*. Vitória: Nuples, 2002. p. 102-111.

YACOVENCO, L. C.; SCHERRE, M. M. P.; TESCH, L. M.; BRAGANÇA, M. L.; EVANGELISTA, E. M.; MENDONÇA, A. K.; CALMON, E. N.; CAMPOS JÚNIOR, H. S.; BARBOSA, A. F.; BASÍLIO, J. O. S.; DEOCLÉCIO, C. E.; SILVA, J. B.; BERBERT, A. T. F.; BENFICA, A. A. Projeto Portvix: a fala de Vitória/ES em cena. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 56, n. 3, p. 771-806, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-57942012000300003>

ANEXO 1 – Variáveis independentes analisads pelo Programa GOLDVARB X

Variáveis selecionadas:	Nível de significância:
Pessoa do Discurso	0.000
Tempo Verbal	0.000
Escolaridade	0.000
Sexo/Gênero	0.000
Função do verbo	0.020
Variáveis não selecionadas:	
Faixa etária	
Contexto precedente	

Fonte: Pinheiro (2019, p. 101)



O gênero *instapoetry* e a inteligência coletiva

The instapoetry genre and the collective intelligence

Ulisses Oliveira

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

ulisvaz@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5479-4905>

Bruna Osaki Fazano

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

bruna_osaki@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8354-2598>

Resumo: Nos últimos anos, a difusão das redes sociais tem propiciado intensas transformações culturais e linguísticas em nossa sociedade globalizada. Por meio do avanço tecnológico e da multiplicidade de gêneros que emergem na esfera digital, a criação e transformação de gêneros deve-se muito à amplitude multimodal oferecida em diversas plataformas virtuais, dentre as quais, destacamos o *Instagram* – rede social online de compartilhamento de conteúdo. No seio desta popular ferramenta, um movimento crescente de jovens poetas vem ganhando proeminência literária. Os textos curtos, compartilháveis e de temática diversa dos instapoetas – autores egressos do *Instagram* – são reflexo de uma nova geração que vem ditando um novo conceito de publicação e comunicação com o público leitor. Diante desta forte tendência, o presente trabalho visa a analisar a estrutura da *instapoetry* à luz da Linguística Sistemico-Funcional (HALLIDAY, 1994), Estrutura Genérica Potencial (HASAN, 1989) e Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; UNSWORTH, 2005). Pretende-se considerar os enquadramentos da *instapoetry* como gênero no ciberespaço, com o propósito de compreender algumas sistematizações do gênero. O corpus do trabalho é composto por textos de alguns expoentes desta literatura no cenário internacional (e.g. Rupi Kaur, Nikita Gill, Atticus), os quais ganham popularidade pela

sensibilidade ao que alguns autores definem como “inteligência coletiva” (COSTA, 2015), um domínio público de valores compartilhados de grande profusão ideológica no universo online. Os resultados revelaram a influência da inteligência coletiva na *instapoetry*, assim como evidenciaram outras características do gênero.

Palavras-chave: ideologia; instapoetry; inteligência coletiva gênero; Linguística Sistêmico-Funcional.

Abstract: In recent years, the diffusion of social networks has led to intense cultural and linguistic transformations in our globalized society. Through the technological advancement and the multiplicity of genres that emerge in the digital world, the creation and transformation of genres is due to the multimodal language tools offered in several virtual platforms, among which we highlight *Instagram* – online social network for sharing content. Within this popular tool, a growing movement of young poets has gained literary prominence. The short, shareable and varied-themed texts of the *instapoets* – *Instagram* authors – are a reflection of a new generation that has been dictating a new concept of publication and communication among the reading public. In view of this strong tendency, we observed the structure of instapoetry in the light of Systemic-Functional Linguistics, Generic Structure Potential and Grammar of Visual Design. In this paper we investigate the frameworks of instapoetry as a genre in cyberspace, with the purpose of understanding some systematizations thereof. The corpus of the work is composed of texts by some exponents of this literature in the international scene (e.g. Rupi Kaur, Nikita Gill, Atticus), which have been gaining popularity by the sensitivity to what some authors define as “collective intelligence” (COSTA, 2015). Our results indicate that, despite the great diversity, there are aspects of the compositional form, theme and style that configure this new tradition of the digital era as a genre. The results revealed the influence of the collective intelligence on instapoetry, as well as evidenced other characteristics of the genre.

Keywords: ideology; instapoetry; collective intelligence; genre; Systemic-Functional Linguistics.

Recebido em 04 de setembro de 2019

Aceito em 11 de novembro de 2019

Introdução

O mundo contemporâneo aborda a cultura de massa, a qual tem como objetivo transferir uma obsolescência programada por meio da influência social da qual somos reféns, a exemplo da globalização e seus efeitos. A influência social da obsolescência programada está

presente, principalmente, no fenômeno da “descartalização” que atinge também produtos culturais. A disseminação de multiplicidades, por essa via, implicou a reestruturação produtiva da arte em geral, culminando, portanto, em intensas transformações culturais e linguísticas de uma sociedade cada vez mais global, afetando, em especial, as relações sociais. Nesse contexto, eclode, por sua dinamicidade, o uso de novas tecnologias para a comunicação, num ambiente onde o textual está integrado ao visual e outras múltiplas linguagens multimodais, a fim de acompanhar a vibrante era tecnológica.

Inserida nesse novo paradigma social, a *instapoetry* nasce como um subproduto das postagens em redes sociais, para se tornar, em pouco tempo, um gênero digital emergente. Esse gênero artístico resgatou a poesia, que volta a fazer sucesso pela ação dos instapoetas – como ficaram conhecidos os artistas que escrevem e publicam os textos numa das plataformas de mídia social mais populares da atualidade, o *Instagram*.¹ Assim, os instapoetas vêm transmitindo, pelas teclas, os mais variados pensamentos, sentimentos e mensagens com o poder de tocar a alma humana – como é a orientação germinal da poesia.

A presente pesquisa tem, portanto, o objetivo de apresentar um panorama social, histórico e cultural da *instapoetry* no Brasil e no exterior. Além disso, aplicaremos os preceitos da Linguística Sistêmico-Funcional e da Estrutura Genérica Potencial para, com base na análise de textos de expoentes desta literatura, explorar os aspectos que configuram a *instapoetry* como gênero.

1 Gêneros textuais emergentes e a *instapoetry*

De acordo com Bazerman (2009), de modo genérico, os gêneros não são apenas formas textuais, pois se apresentam como formas de vida e de ação. Nesse entendimento, para o autor, gêneros são “fenômenos

¹ *Instagram* é uma mídia social *online* com grande potencial de investimento e uma das que mais se fortalece no mundo, com mais de 500 milhões de usuários (Nadareyshvili, 2019). Seu advento possibilitou o engajamento na interação, comunicação e inovação da fotografia na cibercultura. No contexto global, encontramos a rede social aliada ao *marketing* virtual e como forma de expressar a identidade individual e coletiva, refletindo as comunidades de cultura dos internautas. Para Nadareyshvili (2019), por ter mais de mais de 500 milhões de usuários diários, o *Instagram* também tem grande poder para impulsionar o ativismo social.

de reconhecimento psicossocial” (2009, p. 128) que são elaborados e, conseqüentemente, aparelhados na dinâmica da sociedade. Sendo assim, é natural que mudanças nas práticas sociais influenciem no surgimento de novos e modernos gêneros.

As mídias sociais configuram um enorme impacto na literatura, adaptadas para uma leitura rápida na pausa da tela de um celular. As curtas frases e poesias simplistas mesclam-se com imagens e outros efeitos gráficos e visuais, de modo a adaptar as produções para o público da sociedade hodierna, considerando a heterogeneidade deste público. É importante reconhecer que tal contexto propicia a intertextualidade e a intergenericidade² (MARCUSCHI, 2008).

De modo geral, conforme estudos de Bakhtin (1986, p. 80), a direção de gêneros frente ao contexto social contemporâneo possibilita a participação das pessoas em uma vida compartilhada, isto é, em grupos; contudo, de forma espontânea, empática e verdadeira. Portanto, o avanço tecnológico e o desenvolvimento da internet para outros fins, além da comunicação e informação, demandam o surgimento e desenvolvimento de novos gêneros textuais, sobretudo aqueles que emergem na esfera digital síncrona.

Sendo parte da dinâmica social, a internet contém em si as contradições e vulnerabilidades da sociedade. Como evolução tecnológica, ela representa um importante instrumento de acesso a serviços, informações, relações interpessoais, lazer, entretenimento, aprendizagem e interação social. Isto posto, pode-se citar como exemplo os *memes*, as paródias, os *gifs*, os vídeos e, o que interessa particularmente aqui, a *instapoetry*.

Dentre os gêneros digitais em emergência, a *Instapoetry* é fruto de uma geração de poetas que nasceu no universo *online*. Vale evidenciar que a internet tem afetado as formas como lemos e produzimos textos, bem como as formas de comunicação e interação, criando novos gêneros textuais que podem apropriar-se de díspares possibilidades de características e recursos. Nas palavras de Vieira (2005, p. 19),

² Para Lima-Neto e Araujo (2012, p. 273), a intergenericidade “é um conceito que estuda as misturas de gênero”. Autores como Marcuschi (2008), Koch e Elias (2006), Koch, Bentes e Cavalcante (2007) atribuem à intertextualidade os estudos das misturas de gêneros. Para Fix (2006) e Marcuschi (2008), a “intertextualidade inter-gêneros ocorre quando um gênero tem uma determinada função, mas se utiliza da forma de outro”. (LIMA-NETO; ARAUJO, 2012, p.273).

O uso da tecnologia digital para ler, escrever e divulgar informações transformou radicalmente a natureza da comunicação escrita e o letramento convencional, introduzindo novos gêneros textuais, práticas discursivas e estabelecendo um novo paradigma nas ciências da linguagem.

No que se refere aos gêneros digitais em emergência, Marcuschi (2010) inicia uma reflexão acerca das formas e funcionalidades dos gêneros emergentes inseridos na era digital e no contexto tecnológico, principalmente em ambientes virtuais. O linguista aponta que o gênero digital engendra grandes polêmicas não apenas na linguagem, mas também nas relações sociais (MARCUSCHI, 2010). A versatilidade é, quiçá, a característica mais marcante dos ambientes virtuais, uma vez que estes possibilitam recursos textuais variados para produção de novos gêneros.

Nessa perspectiva, como salienta Marcuschi (2010), destaca-se que parte do sucesso das novas tecnologias deve-se ao fato de reunir em um único âmbito diversas formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados. A par disso, a rapidez da veiculação e sua flexibilidade linguística aceleram a penetração entre as demais práticas sociais (MARCUSCHI, 2010, p. 16).

Nesse sentido, os gêneros digitais promovem densas mudanças nas práticas interativas devido ao uso de diversos recursos de codificação da mensagem. Entretanto, em sua maioria, as comunicações ainda empregam massivamente a escrita no contexto digital. Os elementos linguísticos emergem da interação do anunciador para o leitor das páginas hipertextuais (BARRETT, 1991).

Inicialmente desenvolvida em 1992 pelo francês Thomas Müller, a plataforma denominada *Tumblr* teve seu auge por volta de 2012. Chang (2014), em seus estudos, considera que o *Tumblr* foi um dos primeiros ambientes virtuais onde autores do texto digital sentiram-se confortáveis para escrever, postar e reblogar textos, imagens e citações. As gerações que começaram a publicar suas escritas e reflexões *online*, hoje, utilizam amplamente o *Instagram* como forma de divulgar o trabalho ou compartilhar poemas.

O gênero emergente *Instapoetry* popularizou-se por apresentar textos curtos e, dessa forma, mais consumíveis. Os versos são comumente

utilizados na literatura no âmbito da poesia que, no momento presente, está mesclada com a mídia social e os gêneros virtuais em ascensão. Como apresentaremos mais adiante, são comuns ao gênero os versos livres³ e o minimalismo;⁴ quanto à temática, são recorrentes os aspectos relacionados a complexos ideológicos, a exemplo do preconceito racial, de gênero, religioso, a imigração, o universo feminino, o empoderamento e relacionamentos.

Em relação aos gêneros textuais emergentes no contexto atual, Marcuschi (2010) pondera que

podemos dizer que os gêneros textuais são frutos de complexas relações entre um meio, um uso e a linguagem. No presente caso, o meio eletrônico oferece peculiaridades específicas para usos sociais, culturais e comunicativos que não se oferecem nas relações interpessoais face a face. E a linguagem concorre aqui com ênfase deslocadas em relação ao que conhecemos em outro contexto de uso. (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

Os gêneros emergentes colocam em debate a dinamicidade da linguagem, haja vista os parâmetros de identificação, fundamentados em critérios como a relação temporal, formato do texto, modo de duração, tempo, interação e o modelo de relação estabelecida. Por um lado, é possível verificar a língua como fenômeno dinâmico e, nesse viés, a comunicação tem uma orientação mais praxiológica. Segundo Castells (2003, p. 24),

o tipo de comunicação que prospera na internet se relaciona com a liberdade de expressão, a emissão livre de mensagens, a comunicação orientada para uma determinada criação coletiva, surgindo desta forma um sistema hipertextual global verdadeiramente interativo.

Johnson (2017, 2018) descreve o que seria o “autor cidadão”, isto é, aquele que “escolhe renunciar ativamente ao modelo tradicional de publicação e procura compartilhar seus trabalhos entre comunidades nas plataformas sociais” (JOHNSON, 2018, p. 1). Estimulados pelo surgimento e grande popularidade das plataformas de mídia social, tais

³ Originário do francês (*vers libre*), versos livres são versos sem restrição métrica.

⁴ Minimalismo é uma corrente artística e cultural centrada na utilização de elementos mínimos e básicos.

autores cidadãos “revolucionam” as relações entre gêneros ficcionais, editores e os próprios autores. Na visão da autora, essa nova realidade do mercado editorial e literário “proporciona uma compreensão mais completa da dinâmica de poder envolvida quando os editores, as mídias sociais e os autores cidadãos se misturam no clima atual do setor” (JOHNSON, 2017, p. 131).

Dentre tais “autores cidadãos”, as mulheres ganham destaque como *instapoets*, ou “poetas do *Instagram*”, abordando com frequência temas vinculados à representação da mulher na sociedade (KOVALIK; CURWOOD, 2019). Como veremos em detalhe na seção seguinte, não raramente *instapoets* são representantes de grupos de minorias. Para estes escritores, o *Instagram* pode representar uma plataforma de apoio contra o sistema da indústria editorial, permitindo que suas obras sejam publicadas. Mesmo quando autores ganham proeminência editorial, geralmente, quando advindos do *Instagram*, permanecem compartilhando e interagindo com o público leitor (e.g. Rupi Kaur, Nikita Gill, Atticus). Os *feeds* tornam-se uma espécie de antologia digital.

1.1 Alguns expoentes do *Instapoetry*

Apesar da forte horizontalidade que permeia o gênero, alguns expoentes da *Instapoetry* ganham destaque no cenário nacional e internacional, vindo a ser interesse de muitos estudos recentes (e.g. CASE *et al.*, 2017; BERENS, 2018; ELIZABETH, 2018; RAMOS, 2018). O caráter vanguardista desses jovens escritores compõe e alimenta o movimento literário que dá cada vez mais popularidade ao texto multimodal.

Halliday e Hasan (1989) ressaltam que os textos multimodais viabilizam duas ou mais naturezas de semioses, contudo tem-se a predominância de uma natureza em detrimento de outra. Sob esse prisma, Rojo e Moura (2012, p. 19) definem texto multimodal como “[...] textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses)” e, logo, exigem multiletramentos, ou melhor, “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção para significar”. Portanto, a sociedade tecnológica potencializa o surgimento desse tipo de texto, uma vez que gera “[...] impactos nos modos de ler e produzir textos” (ROJO; MOURA, 2012, p. 125). Mais recentemente, “pesquisas partem da premissa básica de que não existem textos monomodais ou monosemióticos, já que, mesmo em textos predominantemente

verbais, utilizamos recursos visuais, tais como tipografia e formatação” (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p.530), entendimento este que assumimos na presente pesquisa.

Dentre os inúmeros “escritores cidadãos” dessa tradição de textos multimodais, apenas como exemplo, destacamos quatro *instapoets* por sua grande popularidade:

- A indiana Rupí Kaur (@rupikaur_), de 26 anos, poetisa contemporânea e artista plástica. Ainda pequena, aos quatro anos de idade, se mudou com os pais para a cidade de Toronto, no Canadá. A paixão pela leitura surgiu por passar muito tempo sozinha e não conseguir se comunicar com outras crianças por ser imigrante. Suas obras retratam o abuso, o sofrimento, a violência, o universo feminino, relacionamentos, feminismo e outras temáticas, que causam um desconforto e, concomitantemente, força, na qual encoraja a mulher frente à aceitação (autoestima) e resiliência. Seus livros, “Outros jeitos de usar a boca” (2014) e “O que o sol faz com as flores” (2017), dividem-se em fases e cada poema recebe ilustrações da própria autora; sua escrita é simples, singela e de profunda reflexão, as letras são minúsculas e a única pontuação presente são os pontos finais. Nas palavras da própria autora, Todas as histórias são não-ficção, mas nem todas são sobre mim. [...] São sobre várias pessoas que conheço, na verdade. Quando, há uns anos, comecei o meu blog recebia muitos e-mails de pessoas que me contavam que os tios ou os primos lhes tinham feito certas coisas. Ouvia tanto sobre esses problemas que a minha poesia tinha de abordá-los. (KAUR, 2015 *apud* COSTA, 2017, on-line).
- Outro digno de destaque é Atticus (@atticuspoetry), um poeta que mantém sua identidade em sigilo, para manter, segundo Lederman (2017), “a escrita sincera, vulnerável e original”. O autor tem por volta dos 20 anos e é da Colúmbia Britânica. O canadense utiliza o pseudônimo que é o nome de um antigo filósofo da escola peripatética. Considerado um poeta urbano, Atticus busca escrever sobre libertação, relacionamentos e sentimentos enraizados no interior de cada ser humano. Nas palavras de Lederman (2017, n.p.), Atticus seria “o mais famoso poeta canadense de quem você nunca tinha ouvido falar”.

- A britânica Nikita Gill (@nikita_gill), que diz ter como uma de suas inspirações a poetisa americana Sylvia Plath, retrata o mundo de modo psicanalítico e confessional, tendo como temas recorrentes a obsessão pela morte e suicídio, a dor, o sofrimento interior, a condição e identidade feminina na sociedade, o erotismo, a alienação, a busca desesperada da realidade do mundo, a perda e tentativa de afirmação da identidade. Citando Gill, entre outros, Leduc (2019) argumenta que esse tipo de “poesia ativista” é uma tendência marcante da nova geração de escritores.
- Amanda Lovelace (@ladybookmad), bacharel em Literatura Inglesa e graduada em Sociologia, como autora, assume o eu lírico de jovem apaixonada por contos de fadas que, a partir de experiências pessoais, reconfigura a visão das princesas. Em suas poesias, expressa o amor, a amizade, aceitação (autoimagem), a perda de entes queridos e o luto. De forma sensível e reflexiva, estimula as pessoas, e principalmente as mulheres, a se expressarem por meio da poesia. O título dos recentes livros digitais que publicou: “A Princesa Salva a Si Mesma Neste Livro” (2018) e “A Bruxa não Vai para a Fogueira neste Livro” (2018), graças ao sucesso que obteve como *instapoet*, indicam sua originalidade: a simbiose entre a sutileza e sua engajada luta social.
- No contexto brasileiro podemos mencionar um dos mais famosos “instapoetas”, Zack Magiezi (@zackmagiezi). O paulistano apropria-se do estilo minimalista e, às vezes, se arrisca em prosas. Sua arte versa sobre o amor, anseios sentimentalistas, acontecimentos do dia a dia e a vivência feminina. Seu sucesso como instapoeta permitiu que se enveredasse no mercado editorial tradicional, tendo publicado o livro “Estranheirismo” em 2016.

Passamos a tratar do referencial teórico e metodológico que ampara a análise do gênero textual *instapoetry*, a saber, a Linguística Sistêmico-Funcional, a Gramática do Design Visual e a Estrutura Genérica Potencial.

2 A Linguística Sistêmico-Funcional

Os principais pontos que sedimentam a perspectiva sistêmico-funcional são propostos por Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004). A Linguística Sistêmico-Funcional considera a língua como um sistema, concebendo-a como uma atividade social na qual usuários fazem escolhas para produzir significados. Por isso, é uma abordagem teórica e metodológica que enfatiza o aspecto funcional da linguagem:

[...] A análise sistêmica revela que a funcionalidade está intrínseca na linguagem: ou seja, toda arquitetura da linguagem está organizada em linhas funcionais. A linguagem se configura a partir das funções que desempenha e tem evoluído na espécie humana multiplicidade funcional que se constrói na estrutura da língua e forma a base de sua organização lexical e gramatical. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 31).

Sobre função e uso, Halliday afirma que:

Em todas essas interpretações de funções da linguagem, nós podemos afirmar que *função* se iguala a *uso*: o conceito de função é sinônimo de uso. Porém, [...], devemos dar um passo à frente: ao patamar onde as variações funcionais não são apenas interpretadas como variações no uso da língua, e sim como algo que é inerente e fundamental à organização da língua, e, particularmente, à organização do sistema semântico. (HALLIDAY, 1989, p. 17).

Com base nessa concepção, Halliday estuda o eixo sintagmático – nível da estrutura – e o eixo paradigmático – nível das escolhas. É neste segundo nível que há as relações de oposição, visto que há uma série de escolhas de signos no sistema linguístico. Nesse ambiente, tem-se a teoria da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), partindo do pressuposto de que a língua produz significados em diversos contextos, quer dizer, usos da linguagem em variados espaços/contextos sociais, concebendo, portando, a linguagem como entidade viva.

Para Halliday (1994), a realização linguística pressupõe três significados concomitantes, denominados metafunções. A *instapoetry* é geralmente composta por textos curtos. Portanto, interessa particularmente a realização do significado no nível da microestrutura da oração (QUADRO 1):

QUADRO 1 – Metafunções, Significados e Status correspondentes na oração

METAFUNÇÃO	SIGNIFICADO	STATUS CORRESPONDENTE NA ORAÇÃO
Ideacional	Representar o mundo da experiência	Oração como representação
Interpessoal	Desempenhar relações sociais	Oração como troca
Textual	Criar relevância para o contexto	Oração como mensagem

Fonte: Halliday (1994, p. 36).

Portanto, interessa-nos particularmente compreender a *instapoetry* e suas formas de representação no nível da oração como representação, troca (em relações sociais) e mensagem. Para tanto, na esteira dos estudos dos sistemicistas, vamos nos apoiar nos construtos teóricos e metodológicos que aplicam as noções de Halliday (1994) para a análise de textos. Dentre estes, apresentamos a seguir a Gramática do Design Visual e sua associação analítica com a LSF para fins de estudo do texto multimodal, como é o caso da *instapoetry*.

3 A Gramática do Design Visual

A disseminação tecnológica tem instigado a promoção de novas composições textuais, sendo estas formadas por elementos advindos das múltiplas formas da linguagem que combinam diferentes modos de representação (imagem, música, cores, língua escrita, língua falada) que devem ser levados em conta na sua interpretação (KLEIMAN, 2005). Nessa direção, podemos afirmar que vivemos em um mundo social textualmente mediado, utilizando espaços de escrita diversos (BARTON; LEE, 2015).

Diante da complexidade em analisar as imagens contidas nos textos e compreender o seu significado, Kress e van Leeuwen (1996) desenvolveram a Gramática do Design Visual, buscando aportes em teorias funcionalistas, como a Linguística Sistêmico-Funcional. A GDV vem buscando, dessa forma, desenvolver métodos avaliativos para o texto multimodal, o qual tem a principal característica de compor um conjunto de recursos semióticos para construir significados integrados. Para Kress e van Leeuwen (2001), os textos multimodais são capazes de produzir significados em múltiplas articulações.

A realização linguística tradicional é aquela em que o significado é feito uma vez, portanto, para falar. Em contraste, vemos os recursos multimodais que estão disponíveis em uma cultura usada para fazer significados em qualquer signo, em cada nível e em qualquer modo. Onde a linguística tradicional definiu a linguagem como um sistema que funcionava através da dupla articulação, na qual uma mensagem era uma articulação forma e significado, vemos os textos multimodais como realizando sentido em múltiplas articulações. (KRESS; van LEEUWEN, 2001, p. 4)

É nesse sentido que a Gramática do Design Visual se propõe a descrever a forma como indivíduos, coisas e lugares são combinados numa totalidade constitutiva de sentido (ROBERTS; PHILIP, 2006). A teoria semiótica funcional das imagens, como proposta por Kress e van Leeuwen (2001), ao utilizar uma organização metafuncional, também realizará seus significados por meio das mesmas funções apontadas por Halliday (1994):

- A – **Representacional** – A função *ideacional* na linguagem (HALLIDAY, 1994), que ocorre no sistema da transitividade, é analisada por Kress e van Leeuwen no que chamam de função *representacional*, sendo responsável pelas estruturas que constroem visualmente a “natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem” (UNSWORTH, 2005, p.72).
- B – **Interativa** – A função *interpessoal* (HALLIDAY, 1994; 2004), responsável pela relação entre os participantes, é analisada dentro da função denominada de função *interativa* (KRESS; van LEEUWEN, 2001), em que recursos visuais constroem “a natureza das relações de quem vê e o que é visto” (UNSWORTH, 2005, p. 72).
- C – **Composicional** – A terceira função proposta por Halliday, função *textual* da linguagem, responsável pela estrutura e formato do texto, é realizada na função *composicional* na proposição para análise de imagens de Kress e van Leeuwen e se refere aos significados obtidos através da “distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem” (UNSWORTH, 2005, p.72).

Um grande avanço representado pela GDV diz respeito aos processos e mecanismos de análise do texto verbovisual. Para Kress e van Leeuwen (2006, p. 2), quando analisamos o significado textual, examinamos

o *layout* completo do *design*, como a relação entre os modos é estruturada e como os modos trabalham para co-criar significados. Portanto, ao trabalhar com o significado textual, Kress e van Leeuwen (2006) operam com o valor da informação que também considera aspectos como o posicionamento dos elementos e a saliência, ou o que torna alguns elementos mais salientes do que outros, como, por exemplo, o tamanho ou a cor.

Na mesma linha e incorporando o elemento auditivo, Rojo e Moura (2012) postulam que sentidos de textos não podem ser construídos considerando-se apenas a multimodalidade inscrita nos aspectos verbais. Portanto,

é preciso perceber que as imagens (estáticas ou dinâmicas) e os sons são concluintes de uma obra que, ao considerá-los, a elaboração de sentidos tomará muitos outros caminhos além daquele formado estritamente pelas palavras. [...] isso construiria a multimodalidade ou multisssemiose dos textos, as quais instauram várias possibilidades de construção de sentido (ROJO; MOURA, 2012, p. 182).

No intuito de investigar aspectos da *instapoetry*, o desenvolvimento de uma interpretação visual – tal qual objetiva a GDV – é imprescindível para o entendimento de suas dimensões de gênero. Tal capacidade de interpretação de imagens é estudada por Royce, Royce e Bowcher (2007) como uma competência comunicativa multimodal de destaque. Abordaremos, na próxima seção, os desafios que se impõem para a análise das funções representacional, interativa e composicional, conforme a GDV, dos dados selecionados.

4 A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e Estrutura Genérica Potencial (EGP) no estudo da *Instapoetry*: desafios na análise de gêneros emergentes em suportes virtuais

O arcabouço teórico da Linguística Sistêmico-Funcional fornece ferramentas que permitem analisar a interação linguística em diversos contextos de comunicação. Consoante Halliday (1994), a LSF permite decodificar a microestrutura linguística, em termos do seu sistema de escolhas, para compreender os significados nos diferentes usos da língua.

As organizações lexicais e gramaticais em uma poesia, por exemplo, são bases da multiplicidade funcional que, por sua vez, é construída na estrutura da língua. Todo texto produz significado em

sua estrutura mínima, por conseguinte, considerando a macroestrutura do pano de fundo contextual (ideologia, cultura⁵ e situação⁶) em que é concebido. Halliday (1994), em suas pesquisas, define tal hierarquização em termos de planos comunicativos (Quadro 2).

QUADRO 2 – Planos comunicativos

PLANOS COMUNICATIVOS
Discurso – ideologia Gênero – contexto de cultura Registro – contexto de situação Semântica e pragmática Léxico – gramática

Fonte: Adaptado de Halliday (1994).

A partir dos planos comunicativos,

Nós podemos definir texto, talvez da forma mais simples, dizendo que ele é a língua que é funcional. Por funcional, queremos dizer simplesmente que a língua está sendo usada em algum contexto, em oposição a palavras ou sentenças isoladas que poderiam ser colocadas em um quadro (...). Assim, qualquer instância de língua viva inserida em um contexto de situação, podemos denominar texto. Ele pode ser escrito ou falado, ou de fato em qualquer outro meio de expressão que nos leva a refletir. (HALLIDAY, 1989, p. 10).

No contexto da *instapoetry*, o meio de circulação dos textos amplia as dimensões contextuais de tal forma, que torna difícil o trabalho do analista de delimitar o contexto sociocultural (Gênero e Registro) dos textos, haja vista que o espaço-tempo, as experiências dos interlocutores e seus papéis sociais são hiperdimensionados pela internet.

⁵ A LSF classifica o contexto de cultura como Gênero (grafado com letra maiúscula quando se referir ao conceito sistemicista). Segundo Hasan (1989, p. 99) “cultura é mais especificamente descritível como um corpo integrado do conjunto total de significados disponíveis na comunidade: o potencial semiótico”.

⁶ A LSF classifica o contexto de situação como Registro. Segundo Halliday (1989, p. 38), um registro é um conceito semântico. Ele pode ser definido como uma configuração de significados que estão tipicamente associados com uma particular configuração situacional de campo, modo e relação.

Um texto nunca ocorre isoladamente, pois é inserido em um contexto situacional determinado pelo contexto social. E quando esse contexto social são as redes sociais? Nesse caso, o caráter minimalista dos textos e a linguagem multimodal parecem permitir uma maior rede de alcance entre os interlocutores, considerando o construto sistêmico-funcional, que analisa dois aspectos relevantes: (1) funcional, em que o falante quer dizer e significar algo e (2) formal/estrutural, em que ocorre a escolha do falante (HALLIDAY, 1994, p. 29-30). A partir daí, percebe-se que os itens linguísticos multifuncionais desempenham diferentes funções pela necessidade de comunicação/interação num cenário multicultural. Para Neves (2012, p.40), a gramática, enquanto estrutura maleável, é “resultante das motivações de uso somadas às necessidades comunicativas”.

Portanto, ao analisar a estrutura do gênero *Instapoetry*, torna-se desafiador observar as três dimensões postuladas por Halliday (1989) ao se tratar do Registro: (a) poder (entre iguais e superior e inferior); (b) frequência de contato; e (c) grau de afetividade. A atual interconexão generalizada entre as pessoas tem chamado a atenção de muitos teóricos sobre seus efeitos no quadro das relações individuais. Costa (2005) apresenta estudo sobre a forma como os coletivos se comportam quando se constituem como redes de alta densidade. Segundo o autor, as relações individuais e coletivas no ciberespaço têm despertado o interesse de diversos estudiosos (sociólogos, etnógrafos virtuais, linguistas, etc). Há um certo consenso de que a atual vertigem da interação coletiva pode ser compreendida dentro de uma certa lógica, dentro de certos padrões, o que já teria sido anunciado nos anos 80 por analistas estruturais de redes sociais (WELLMAN; BERKOWITZ, 1988). A *instapoetry*, como gênero no ciberespaço, está ancorada contextualmente no que os autores entendem como “inteligência coletiva” (COSTA, 2005, p. 238).

Temas como “inteligência emergente” (Steven Johnson, 2001), “coletivos inteligentes” (Howard Rheingold, 2002), “cérebro global” (Heylighen et al., 1999), “sociedade da mente” (Marvin Minsk, 1997), “inteligência conectiva” (Derrick de Kerckhove, 1997), “redes inteligentes” (Albert Barabasi, 2002), “inteligência coletiva” (Pierre Lévy, 2002) são cada vez mais recorrentes entre teóricos reconhecidos. Todos eles apontam para uma mesma situação: estamos em rede, interconectados com um número cada vez maior de pontos e com uma frequência que só faz crescer. A partir disso, torna-se claro o desejo de compreender melhor a atividade desses coletivos, a forma como comportamentos e idéias

se propagam, o modo como notícias afluem de um ponto a outro do planeta etc. A explosão das comunidades virtuais parece ter se tornado um verdadeiro desafio para nossa compreensão.

Assim, do ponto de vista das pesquisas sobre gênero, o presente estudo colabora com uma realidade relativamente recente, que vem moldando a produção textual no novo milênio, bem como os estudos sobre o gênero. No Quadro 3, nas colunas Autor e Definição, temos alguns teóricos e pressupostos sobre gênero elencados por Dell’Isola (2007, p. 15), ao passo que, na coluna Complicadores gerados pela inteligência coletiva no ciberespaço, são apresentados alguns desafios proporcionados pela realidade da “inteligência coletiva”.

QUADRO 3 – Definições de gênero e complicadores no ciberespaço

Autor	Definição	Complicadores gerados pela inteligência coletiva no ciberespaço
Bazerman	Gêneros são “fenômenos de reconhecimentos psicossocial que são parte de processos de atividade socialmente organizadas” (BEZERMAN, 2005, p. 32 <i>apud</i> DELL’ISOLA, 2007).	Qual a amplitude dos “reconhecimentos psicossociais”?
Bakhtin	“Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que chamamos gêneros do discurso” (DELL’ISOLA, 2007, p.18).	Como a velocidade e a multiplicidade de textos no ciberespaço contribuem para a “estabilidade” (ou instabilidade) dos gêneros?
Schneuwly e Dolz	“Esses autores exploram os gêneros com base na metáfora dos <i>instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação (e de aprendizagem)</i> ” (DELL’ISOLA, 2007, p. 23).	Qual a multiplicidade de “instrumentos” no ciberespaço?
Marcuschi	“Uma noção propositalmente vaga para se referir a textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p. 23).	Quais são as características sócio-comunicativas na perspectiva da inteligência coletiva?

Fonte: Elaboração dos autores.

Para investigação do gênero *instapoetry*, diante de tais complicadores, faremos uso da Estrutura Genérica Potencial (doravante EGP), um modelo analítico do gênero que considera que a estrutura textual de um determinado gênero pode variar, todavia dentro das fronteiras delimitadas pela relação entre os elementos textuais que orientam a sua caracterização (HALLIDAY; HASAN, 1989).

A EGP considera estágios potenciais dos gêneros, podendo ser eles: obrigatórios (componentes essenciais), opcionais (são variáveis e não representam prejuízos à compreensão do gênero) e iterativos (recursivos no texto), conforme a funcionalidade por eles desempenhada na estrutura textual (de OLIVEIRA, 2017). A escolha desses elementos para compor a estrutura textual é determinada por influências contextuais.

Nesse direcionamento, a EGP será associada à LSF e GDV para ajudar a compor o quadro geral do corpus (QUADRO 4).

QUADRO 4 – Composição da Estrutura Genérica Potencial

Composição da EGP	Designação	Perguntas de investigação
Estágios OBRIGATÓRIOS	Aqueles que <i>devem</i> ocorrer.	O que se repete em todos os exemplares do corpus?
Estágios OPCIONAIS	Aqueles que <i>podem</i> ocorrer.	O que somente às vezes surge nos exemplares do corpus?
Estágios ITERATIVOS (ou recursivos)	Aqueles que podem <i>ocorrer com certa frequência</i> . Em <i>determinada sequência</i> .	Que estágios opcionais se repetem mais de uma vez e em variadas posições em um mesmo exemplar de nosso corpus?

Fonte: Adaptado de Hasan (1989, p. 64).

Passamos a tratar da metodologia adotada na pesquisa.

5 Dados e procedimentos de análise

Diante da amplitude da questão de gênero, procuramos aqui apresentar textos de expoentes da *instapoetry*, a fim de observar suas publicações para analisar enquadramentos de gênero. Como critérios de escolhas de dados e procedimentos, buscamos elencar autores que têm: (a) alta popularidade entre usuários da mídia social (acima de 70 mil seguidores), (b) publicam textos com frequência minimamente

semanal e (c) possuem reconhecimento do mercado editorial, por meio de publicação de livros em formato de papel, entrevistas, matérias, etc.

A partir daí, selecionamos a primeira publicação de cada autor em 2019. A Tabela 1 compila os dados selecionados para a análise.

TABELA 1 – Corpus da pesquisa

Autor	Nickname	Seguidores em mai. 2019	Data do Texto
Amanda Lovelace	@ladybookmad	73,8 mil	5 de janeiro
Yrsa Daley-Ward	@yrsadaleyward	155 mil	3 de janeiro
Tyler Knott Gregson	@tylerknott	358 mil	1 de janeiro
Lang Leav	@langleav	508 mil	14 de janeiro
Nikita Gill	@nikita_gill	521 mil	4 de janeiro
Nayyirah Waheed	@nayyirah.waheed	737 mil	10 de março
Atticus	@atticus	1,1 milhões	1 de janeiro
R. H. Sin	@r.h.sin	1, 5 milhões	14 de janeiro
R. M. Drake	@rmdrk	1,9 milhões	1 de janeiro
Rupi Kaur	@rupikaur_	3,6 milhões	5 de janeiro

Fonte: Elaboração dos autores.

Os procedimentos de análise buscaram recuperar informações sobre o gênero *instapoetry* seguindo dois procedimentos: (1) Análise associada das metafunções (LSF) e da GDV, compondo as funções Representacional (“natureza dos eventos”), Interativa (“natureza das relações de quem vê e o que é visto”) e Composicional (“distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem”); e (2) análise da EGP, observando regularidades e discrepâncias nas produções dos *instapoets*, no sentido de sistematizar o gênero em termos de estágios obrigatórios, opcionais e interativos.

6 Discussão dos resultados

As análises, portanto, buscaram estabelecer uma leitura do texto multimodal pela análise associada da LSF e GDV, enfocando as

dimensões Representacional, Interativa e Composicional dos textos, seguidas de uma análise da EPG na busca de regularidades do gênero. O Quadro 5 exemplifica a análise multinível realizada.

QUADRO 5 – Exemplo de análise

<p>Texto:</p> <p style="text-align: center;">lately, it seems like everywhere i look, i only find daughters haunted by something their mothers did to them. we tell each other that we would raise our daughters differently. we do this while wondering if our mothers made the same promises to themselves.</p> <p style="text-align: center;">- <i>amanda lovelace</i></p>
<p>Tradução livre:</p> <p>ultimamente, parece que em todos os lugares que eu olho, eu só encontro filhas assombradas por algo que suas mães fizeram a elas. dizemos umas às outras que criaremos nossas filhas de forma diferente. fazemos isso enquanto nos perguntamos se nossas mães fizeram as mesmas promessas para si mesmas.</p>
<p style="text-align: center;">Análise LSF (GDV):</p> <p>Função Representacional:</p> <p>ultimamente, <u>parece que</u> em todos os lugares que eu olho, eu só encontro filhas assombradas – processo mental cognitivo (metáfora do processo), uma vez que indica uma percepção do eu lírico.</p> <p>Os processos representam a visão da autora de duas gerações: “as mães” (elas) e “as filhas” (nós, incluindo a autora e outras mulheres).</p> <p>Nesse sentido, a criação das mães é representada pelos processos materiais: “algo que suas mães fizeram” e “nossas mães fizeram as mesmas promessas”.</p> <p>Já “nós”, as filhas-mães, são representadas pelos: (1) processos verbais: “dizemos umas às outras”, “nos perguntamos”, e também presente na nominalização do processo “prometer” (promessas) e (2) processos materiais: “criaremos nossas filhas”, “fazemos isso”.</p>

Função Interativa (questão interpessoal – autor/leitores)

Esta função, inclusa atualmente na metafunção interpessoal, considera o conhecimento do leitor acerca do tema, nesse contexto, o autor conta com o conhecimento do leitor através de experiências textuais ou contextuais para orientar o interlocutor na compreensão da mensagem. É interessante que a dicotomia “mães” (elas e nós) é desconstruída no final da poesia, quando o eu lírico alinha ambos os participantes:

“Nós” (mães)	“Elas” (mães)	“Nós e elas”	“Elas” (mães)
dizemos umas às outras que criaremos nossas filhas de forma diferente.	fazemos isso enquanto nos perguntamos se nossas mães fizeram as mesmas promessas para si mesmas.	MESMAS PROMESSAS	fazemos isso enquanto nos perguntamos se nossas mães fizeram as mesmas promessas para si mesmas.

Função Composicional

Poesia de linguagem simples e direta, com a estética do texto justificada. Coloca nas linhas uma reflexão acerca da relação mãe *versus* filhos, mães iguais aos filhos.

Análise LSF(GDV):**Estágio Obrigatório**

Texto verbal

Estágio Opcional

Cor de fundo predominante: branco, que compõe a linguagem visual – opção estilística da instapoeta.

Ausência de ilustração.

Estágio Recursivo

A estrutura segue o poema em linhas justificadas, com ausência de título e imagem ilustrativa, finaliza com a assinatura da instapoeta.

Fonte: Elaboração dos autores.

Do ponto de vista geral, a análise do corpus (funções da linguagem do texto multimodal) evidenciou que, no plano léxico-gramatical, a Função Representacional revela os modos de representação do mundo, realizados a partir das estruturas visuais que partem da “inteligência coletiva”, regulada na temática ampla por privilegiar os temas cotidianos, forma esta que transforma o texto em algo consumível em diversas culturas. Em suma, a representação da realidade se dá através

do multiculturalismo pautado na concepção de “hospitalidade” com o laço social, abraçando a representatividade expressiva com essa tendência transcultural. O Quadro 6 abarca as multiculturalidades inseridas nas instapoesias por meio da temática.

QUADRO 6 – Função Representacional: multiculturalidade por meio dos temas

MULTICULTURALIDADE POR MEIO DOS TEMAS
<p>Empoderamento feminino Universo feminino Relacionamentos (amorosos, familiares e com o próprio ser) Reflexões rotineiras e autorreflexão (sentimentos enraizados no interior de cada ser humano) Preconceito racial, de gênero e religioso Imigração Abuso/violência</p>

Fonte: Elaboração dos autores.

Na *instapoetry*, a Função Interativa diz respeito à “inteligência coletiva”, ou seja, é elemento central no ciberespaço em que se desenvolvem os textos e se tornam “coletivos” – a se considerar que o *Instagram* é uma rede em que os usuários passam a ser produtores e receptores de informações. A dimensão estética que os *instapoets* empregam para atingir essa “inteligência coletiva” é baseada na simplicidade, na pouca sofisticação e na liberdade de expressão, dado que esta arquitetura reflete no público multiforme que acompanha diariamente as publicações nos *feeds*; e é justamente a frequência midiática que atinge um maior público, bem como a estrutura das relações sociais empregadas nas poesias. Por exemplo, a Figura 1 dialoga com a inteligência coletiva dos usuários, tendo uma característica multicultural por abordar o tema “relacionamentos”, de forma simples, singela e de profunda reflexão no que concerne a identidade, experiências pessoais, resiliência e encorajamento da mulher frente aos anseios sentimentalistas na sociedade atual.

FIGURA 1 – Função Interativa: inteligência coletiva

did you think i was a city
big enough for a weekend getaway
i am the town surrounding it
the one you've never heard of
but always pass through
there are no neon lights here
no skyscrapers or statues
but there is thunder
for i make bridges tremble
i am not street meat i am homemade jam
thick enough to cut the sweetest
thing your lips will touch
i am not police sirens
i am the crackle of a fireplace
i'd burn you and you still
couldn't take your eyes off me
cause i'd look so beautiful doing it
you'd blush
i am not a hotel room i am home
i am not the whiskey you want
i am the water you need
don't come here with expectations
and try to make a vacation out of me

- rupi kaur

Fonte: Kaur (2017, p. 94).

Já sobre a Função Composicional, as estruturas visuais não configuram uma saliência fixa no que se refere ao formato do texto e disposição dos elementos. Por essa perspectiva, não há, via de regra, um valor hierárquico dos elementos na instapoesia. Consoante ao *corpus* estudado, em alguns casos, as ilustrações dialogam com o texto. Em outros, texto e imagem se complementam e, ainda, em alguns, modos diversos de representação não acrescentam na informação. A análise da EGP, a seguir, permite um melhor entendimento da Função Composicional.

6.1 *Instapoetry*: pela Estrutura Genérica Potencial (EGP)

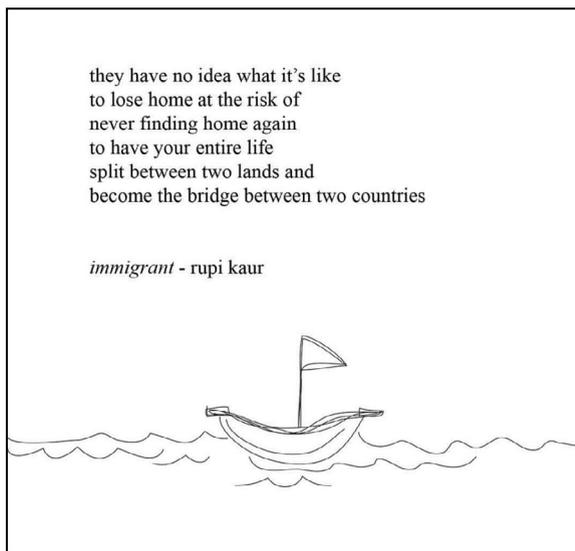
Esta pesquisa nos permitiu observar que a *instapoetry* apresenta elementos obrigatórios do gênero, sobretudo, a presença do plano de fundo simples, com a utilização de cores básicas e que possibilitem contraste com os caracteres tipográficos, especialmente o branco e preto. Quanto às imagens/ilustrações, não há elementos que seguem uma obrigatoriedade. A forma é quadrangular – padrão da plataforma digital do *Instagram*. Conforme Hasan (1989), é a união de elementos dos estágios obrigatórios de um texto que definirá um gênero.

Do ponto de vista da composição do texto verbal, percebemos outros elementos que seguem os mesmos padrões pelos escritores, como a elaboração textual de forma concisa, curta, com poucos elementos textuais, visto que, por mais breve que seja, sempre haverá o texto verbal, com o mínimo de uma palavra; a assinatura autoral e a utilização de fontes como as de “máquina de escrever”, a exemplo da fonte *Typewriter*, *Times New Roman* e *Arial*.

Quanto à organização dos elementos textuais, no estágio opcional, seguiram-se duas linguagens: a verbal e não-verbal. Na *Instapoetry*, o texto se manifesta em uma perspectiva marcadamente multimodal, logo, a manifestação social de um texto acontece de forma sistêmica, por meio de textos verbais e não verbais. Os padrões aqui encontrados são de ocorrência de caráter opcional, haja vista que depende do autor a escolha de utilizar um desenho ou figuras que dialoguem com o texto, neste caso, as imagens devem ser lidas de forma associada com o texto escrito (FIGURA 2).

Em termos opcionais, podemos também caracterizar a utilização ou não de títulos e cores – o que não se configura como estágio padrão.

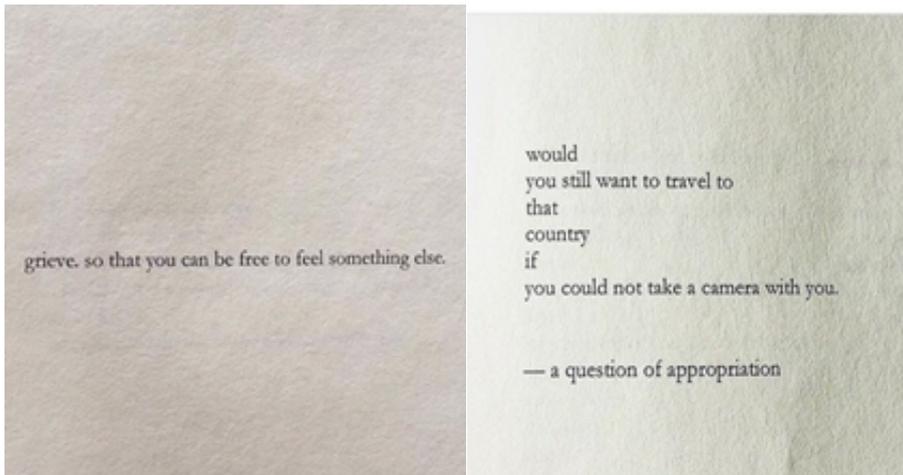
FIGURA 2 – Texto Multimodal



Fonte: Kaur (2017, n.p.)

Sobre o aspecto do estágio recursivo, as instapoemas analisadas neste trabalho não seguem uma sequência regular no que diz respeito ao estilo do texto. Os cânones determinantes dos estilos dos instapoetas são, geralmente, divergentes de estéticas de inspiração clássica. Em alguns casos, por exemplo, o título encontra-se no final do texto. Já em relação às ideias, é visível uma busca por liberdade de criação, o que é um rompante do espírito jovem, aspecto biográfico de grande parte dos instapoetas. Tais excentricidades podem ser notadas em poesias como as das Figuras 3 e 4.

FIGURAS 3 e 4 – Estágio recursivo: diversidade de padrões sequenciais



Fontes: Waheed (2013, Figura 3, p. 56; Figura 4, p. 29).

Considerações finais

Em linhas gerais, esta pesquisa analisou o gênero *instapoetry* pelo estudo das metafunções da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e a Gramática do Design Visual (GDV), estruturando-se pelas funções Representacional, Interativa e Composicional e, também, pelas bases da Estrutura Genérica Potencial (EGP), na qual foi possível analisar as produções dos instapoetas no sentido de sistematizar o gênero em termos de estágios obrigatórios, opcionais e interativos.

Em suma, a *instapoetry* coincide com um diálogo ou uma mensagem de conforto ou de reflexão. Tal fenômeno, que tirou a poeira da poesia, manifesta-se de forma emergente e acompanha os avanços tecnológicos do ciberespaço e o fenômeno da intergenericidade, configurando, sobretudo, uma relação íntima com aspectos multiculturais por meio das temáticas, a exemplo da análise do cotidiano, da alma humana e de complexos ideológicos presentes nos discursos nos textos.

Nessa perspectiva, ressalta-se aqui que a língua é assumida como interdependente de sua função social. Nesse aspecto, considerando a teoria da LSF, observou-se como a língua atua no contexto social. Sob esse olhar, os instapoetas perpetraram no complexo da “inteligência

coletiva”, uma vez que se apropriam de temáticas amplas para transformar o texto em algo consumível em diversas culturas. O trabalho aponta, então, para uma representação da realidade guiada pelo multiculturalismo e pautada na concepção de “hospitalidade” (laço social), abraçando a representatividade expressiva com uma tendência transcultural.

Contribuição dos autores

Os autores em questão trabalharam, conjuntamente, em todas as seções que compõem o referido trabalho. Este, como fruto da pesquisa de Iniciação Científica de Bruna Osaki Fazano, foi elaborado sob a orientação de Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, M. *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press, 1986.

BARRETT, E. *The Society of Text: Hypertext, Hypermedia, and the Social Construction of Information*. Cambridge, MA: MIT Press, 1991.

BARTON, D.; LEE, C. Atuar num mundo social textualmente mediado. In: _____. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 39-62.

BAZERMAN, C. Genre and Cognitive Development: Beyond Writing to Learn. *Pratiques. Linguistique, Littérature, Didactique*, Lorraine, n. 143-144, p. 127-138, 2009. DOI: <https://doi.org/10.4000/pratiques.1419>

CASE, J. *et al.* Under the Influence. *Books+Publishing*, [S.l.], v. 96, n. 4, p. 10, 2017.

CASTELLS, M. *A galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CHANG, Yi *et al.* *What is Tumblr: A Statistical Overview and Comparison*. *ACM SIGKDD Explorations Newsletter*, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 21-29, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1145/2674026.2674030>

COSTA, A. *Rupi Kaur: A carreira de escritora não era aceitável para os meus pais*, 2017. Disponível em: <https://nit.pt/coolt/livros/entrevista-rupi-kaur-leite-mel>. Acesso em: 1 jan. 2018.

COSTA, R. Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, SP, v. 9, p. 235-248, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832005000200003>

DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ELIZABETH, A. et al. For the Love of Poetry. *Books+Publishing*, [S.l.], v. 97, n. 4, p. 10, 2018.

FIX, U. O cânone e a dissolução do cânone. A intertextualidade tipológica – um recurso estilístico “pós-moderno”? *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1., p. 261-281, 2006. DOI: <https://doi.org/10.17851/2237-2083.14.1.261-281>

HALLIDAY, M.A.K. Part A. In: HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M.; A.; HASAN, R. *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An Introduction to Functional Grammar*. 3rd. ed. London: Hodder Arnold, 2004.

HASAN, R. Part B. In: HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

JOHNSON, M. J. The Rise of the Citizen Author: Writing Within Social Media. *Publishing Research Quarterly*, [S.l.], v. 33, n. 2, p. 131-146, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12109-017-9505-8>

JOHNSON, M. J. Digitally-Social Genre Fiction: Citizen Authors and the Changing Power Dynamics of Writing in Digital, Social Spaces. *Textual Practice*, p. 1-19, Aug. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/0950236X.2018.1508067>

KAUR, R. *Milk and Honey*. Kansas City, MO: Andrews McMeel Publishing, 2015.

KAUR, R. *Milk and honey-milch und honig*. Munique: Lago, 2017.

KLEIMAN, A. B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Ministério da Educação; Cefiel/IEL; Unicamp, 2005.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

KOVALIK, K.; CURWOOD, J. S. #poetryisnotdead: Understanding Instagram Poetry Within a Transliterations Framework. *Literacy*. London, v. 53, n. 4, p. 185-195, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1111/lit.12186>

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London; New York: Routledge, 2006. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203619728>

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold, 2001.

LEDERMAN, M. Meet Atticus, the Most Famous Canadian Poet You’ve Never Heard of. *The Globe and Mail*, Vancouver, July 19, 2017. Disponível em: <https://www.theglobeandmail.com/arts/books-and-media/meet-atticus-the-most-famous-canadian-poet-youve-never-heard-of/article35730003/>.

LEDUC, N. *Dissensus and Poetry: The Poet as Activist in Experimental English-Canadian Poetry*. 2019. 145 f. Thesis (Masters in English Literature) – University of Ottawa, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-23025>

LIMA-NETO, V.; ARAÚJO, J. C. Por uma rediscussão do conceito de intergenericidade. *Linguagem em (dis)curso*, Tubarão, v. 12, n. 1, p. 273-297, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1518-76322012000100013>

MAGIEZI, Z. *Estranherismo*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2016.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros digitais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: _____. *Hipertexto e gêneros digitais: novas construções de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-68.

NADAREYSHVILI, A. “Why Instagram is a powerful tool for change”, 2019. Disponível em: https://www.meero.com/en/news/digital_marketing/609/Why-Instagram-Is-A-Powerful-Tool-For-Change. Acesso em: 9 jan. 2020.

NASCIMENTO, R. G. D.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2011.

NEVES, M. H. M. O funcionamento da linguagem e a gramática da língua. Uma visão funcional da gramática. In: _____. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola, 2012. cap. 3, p. 35-51.

de OLIVEIRA, U. Ideologia em gêneros discursivos pela análise associada da Linguística Sistêmico-Funcional e Linguística de Corpus: cantigas galego-portuguesas. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 394-417, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/DL29-v11n2a2017-7>

RAMOS, P. É. G. T.; OLIVEIRA MARTINS DE, A. Reflexões sobre a rede social *Instagram*: do aplicativo à textualidade. *Texto Digital*, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 117-133, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/1807-9288.2018v14n2p117>

ROBERTS, S.; PHILIP, R. The grammar of visual design. *Australasian Journal of Educational Technology*, Queenslando, Austrália, v. 22, n. 2, p. 206-228, 2006. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.1299>

ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1679-9836.v91i4pi-i>

ROYCE, T.; ROYCE, T. D.; BOWCHER, W. L. Intersemiotic complementarity: a framework for multimodal. In: ROYCE, Terry D.; WENDY, L. Bowcher (ed.). *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse*. Mahwah, NJ; London: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 63-109.

UNSWORTH, L. *E-Literature for Children: Enhancing Digital Literacy Learning*. London; New York: Routledge, 2005. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203412954>

VIEIRA, I. L. Tendências em pesquisas em gêneros digitais: focalizando a relação oralidade/escrita. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (org.). *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-29.

WAHEED, N. *Salt*. [S.l.]: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2013.

WELLMAN, B.; BERKOWITZ, S. D. (ed.). *Social Structures: A Network Approach*. CUP Archive, 1988.



Wordsmith Tools e Sketch Engine: um estudo analítico-comparativo para pesquisas científicas com uso de corpora

Wordsmith Tools and Sketch Engine: an analytical-comparative study for scientific research with corpora manipulation

Guilherme Fromm

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

guifromm@ufu.br

<https://orcid.org/0000-0001-5654-0135>

Candice Guarato Santos

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

candiceguaratos@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5957-1842>

Daniela Faria Grama

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

daniela_grama@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9301-3297>

Neubiana Silva Veloso Beilke

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

neubeilke@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4432-0861>

Resumo: O presente trabalho consiste na descrição e comparação de dois *softwares* de análise lexical, o *WordSmith Tools* (WST) e o *Sketch Engine* (SE). O *corpus* de estudo selecionado para a realização da análise comparativa entre os programas denomina-se LexTest, é composto por artigos, dissertações, resenhas e teses da área da Lexicologia, escritos em língua portuguesa, e apresenta 552.903 *tokens*. Os aspectos analisados

no WST e no SE são: interface, configuração de línguas, *upload* de *corpus*, número de *tokens* e *types*, etiquetagem do *corpus*, lista de palavras, lista de palavras-chave; acesso às linhas de concordância, entre outros. A partir das análises comparativas, foi possível concluir que o WST e o SE são eficazes no que se propõem, uma vez que, por exemplo, processam palavras-chave, permitem configurar a língua conforme o *corpus* de estudo e calculam o número de *tokens* de um *corpus*. Entretanto, dependendo do objetivo da pesquisa, um desses *softwares* pode ser mais apropriado que o outro. A escolha pela utilização de um deles é de responsabilidade do pesquisador, que poderá consultar o quadro comparativo entre o WST e o SE apresentado no final deste artigo para fundamentar a sua preferência.

Palavras-chave: Linguística de *Corpus*; *WordSmith Tools*; *Sketch Engine*.

Abstract: The present work consists of the description and comparison of two lexical analysis software, WordSmith Tools (WST) and Sketch Engine (SE). The study *corpus* selected for the comparative analysis between the programs is called LexTest which is composed of articles, dissertations, reviews and theses about Lexicology. These texts are written in Portuguese, and the corpus has 552,903 tokens. The aspects analyzed in the WST and in the SE are: interface, language settings, *corpus* upload, number of tokens and types, *corpus* tagging, word list, keyword list, access to concordance lines, and so on. Based on the comparative analyzes, it was possible to conclude that the WST and the SE are effective in their purpose, because, for example, they process the keywords and allow configuring the language according to the study *corpus* and calculate the number of tokens; however, depending on the purpose of the research, one of these programs may be more appropriate than the other. The choice of one of them will be responsibility of the researcher, who may consult the comparative table between the WST and the SE, presented at the end of this paper to substantiate his or her preference.

Keywords: *Corpus* Linguistics; *WordSmith Tools*; *Sketch Engine*.

Recebido em 17 de setembro de 2019

Aceito em 27 de novembro de 2019

1 Introdução

A necessidade de realizar descrições linguísticas é assinalada por Perini (2006, 2008) quando trata da carência de estudos descritivos amplos que se baseiem em dados linguísticos primários a partir de observações, organizações e sistematizações. O referido linguista salienta que há escassez de dados coletados e descritos para sustentar algumas

teorizações. Dessa forma, Perini (2006, 2008) enfatiza o problema de se proporem teorias que visem explicar o funcionamento de línguas sem que estejam ligadas, satisfatoriamente, a fatos linguísticos. Cabe esclarecer que o autor não despreza a teorização, mas dá ênfase ao modo como ela é empreendida; para Perini (2006, 2008), tal processo deve dar espaço à linguística descritiva, em uma perspectiva que se fundamente no uso efetivo da língua.

Ao listar alguns princípios da linguística descritiva e discorrer sobre a gramática descritiva, Perini (2006, 2008) elenca algumas características que o linguista deve possuir, a saber: se interessar pela língua como ela é, e não como ela deveria ser; partir sempre de fatos linguísticos para sua análise; não confundir suas hipóteses com os fatos; registrar e descrever como é que as pessoas realmente falam e/ou escrevem e sistematizar os fatos da língua encontrados. Observamos que tais princípios também norteiam a Linguística de *Corpus* (doravante LC), embora Perini (2006; 2008) não tenha se referido diretamente a ela nem a *corpora* eletrônicos. De qualquer modo, ele reconhece que o uso de *corpus*, de maneira geral, tem a vantagem de neutralizar os desejos do pesquisador, pois, se o linguista se valer apenas da introspecção, isso poderá influenciar subjetivamente os resultados de sua análise.

Tendo em vista a importância do uso de *corpora* em pesquisas científicas na área da Linguística, o objetivo deste artigo é realizar uma análise comparativa entre duas grandes ferramentas que auxiliam o pesquisador a lidar, em termos quantitativos, com *corpora* eletrônicos extensos: *Wordsmith Tools* (doravante WST) e *Sketch Engine* (doravante SE). Nessa perspectiva, inscrevemos este trabalho na subárea da Linguística Computacional, em virtude de focarmos nas funcionalidades do WST e do SE – frequentemente utilizados em diferentes trabalhos que lançam mão da abordagem/metodologia da LC. Vale ressaltar que, para o desenvolvimento da nossa análise comparativa, restringimo-nos à verificação de algumas funcionalidades básicas de ambos, detalhadas na seção metodológica e de descrição e análise do presente artigo, pensando na perspectiva de pesquisas que se enquadram na área da Lexicografia e da Terminografia.

Existem diversos estudos comparativos entre ambientes e ferramentas que servem ao trabalho do linguista que utiliza *corpora*. Podemos citar, por exemplo, o de Wilkens *et al.* (2012), que avaliou a eficácia de três ambientes de gestão terminológica que estão disponíveis

na internet e que propiciam a criação de um produto final, a saber: o e-Termos, o VoTec e o TermWiki. Além de descrevê-los e analisá-los, os autores apontaram fatores que consideraram essenciais para a construção de um glossário *on-line*, dentre eles, ambiente amigável, interface que permita a inclusão de elementos multimídia e ferramentas que possibilitem a identificação do perfil e da necessidade dos usuários finais e que sejam responsáveis pela elaboração de mapa conceitual e pela interação entre membros da equipe, já que Wilkens *et al.* (2012) visavam à construção colaborativa de um glossário. Os autores constataram que os ambientes analisados não se adequavam às suas necessidades e, por isso, apresentaram algumas soluções para o gerenciamento terminológico de que precisavam.

Outro trabalho que podemos mencionar é o de Gomide (2015), que discorre, de forma comparativa, sobre o *AntConc* e o pacote *TextMining-R*. Para compará-los, Gomide (2015) lança mão de um *corpus* de textos escritos por aprendizes de inglês. A autora dedica-se à análise das seguintes operações realizadas pelo *AntConc* e pela linguagem de programação de código-aberto R: lista de palavras, colocados e linhas de concordância. Ao final, Gomide (2015) afirma que o *AntConc* e o pacote *TextMining-R* não se diferem muito em termos de resultados, no entanto ela especifica qual deles é mais vantajoso quando desempenha determinada atividade e a qual público cada um atende.

Ao observarmos que análises comparativas como as mencionadas são úteis aos pesquisadores que utilizam *corpora* e que não há um estudo que tenha realizado uma análise contrastiva especificamente entre o WST e o SE, sentimo-nos motivados a produzir este artigo. Acreditamos que esta investigação poderá contribuir sobremaneira para orientar as escolhas que linguistas e pesquisadores de áreas afins precisem tomar em seus estudos e em suas práticas docentes quando o assunto envolver análise de *corpora* por meio de programas de análise lexical.

Além desta introdução, este artigo está dividido em mais quatro grandes seções: Fundamentação teórica, Metodologia, WST e SE: Descrição e análise e Considerações finais. Na próxima seção, Fundamentação teórica, abordamos conceitos básicos relativos à LC, à Lexicografia e à Terminografia e apresentamos o WST e o SE – alvos de nossa análise. Na metodologia, descrevemos os procedimentos que realizamos para analisarmos o WST e o SE com o uso de um mesmo *corpus* da área da Linguística. A seção intitulada WST e SE: Descrição

e análise tem por objetivo mostrar com detalhes o que há de comum entre ambos e também os recursos que cada um tem em particular. Nas considerações finais, apresentamos um quadro comparativo que consiste na sumarização das análises realizadas. A finalidade desse quadro é auxiliar o pesquisador que está em dúvida entre o WST e o SE, isto é, que possui dificuldades em identificar qual deles é mais adequado para desenvolver sua pesquisa linguística nas áreas da Lexicografia e da Terminografia.

2 Fundamentação teórica

Inicialmente, discorreremos sobre o que é a LC, uma vez que ela é a base deste trabalho. Na sequência, explicamos brevemente o que é o WST e o SE – alvos de análise comparativa neste artigo. Em seguida, abordamos as áreas da Lexicografia e da Terminografia, relacionando-as à metodologia/abordagem da LC.

2.1 Linguística de *Corpus* (LC)

A LC está relacionada “à criação e análise de *corpora*” (BERBER SARDINHA, 2009, p. 7). De acordo com Beilke (2016), a LC é uma:

abordagem-metodologia de princípios descritivos, que se fundamenta em dados autênticos e se relaciona com as evidências de maneira ampla. Ela permite a produção de conhecimentos ancorados na realidade linguística, pois dá primazia à observação prévia dos dados levantados, além de nos guiar para a investigação de hipóteses não premeditadas e para a descoberta e a comprovação de fatos linguísticos (BEILKE, 2016, p. 72).

Ainda em referência às características e aos princípios que definem a LC, a autora esclarece:

Esse empirismo, um de seus pressupostos, é um meio de fundamentar a pesquisa objetivamente, em detrimento da especulação. Sob sua perspectiva, a análise dos dados permite verificar traços que se repetem, padrões de comportamento linguístico, variações recorrentes e, assim, atestar se existem regularidades sistemáticas, confirmando a hipótese de que não são aleatórias. A partir de então, torna-se possível quantificá-las, descrevê-las e analisá-las, o que contribui para esclarecer

suposições a respeito do funcionamento linguístico e que produz conhecimentos inovadores e os mais diversificados estudos e olhares sobre a linguagem em geral (BEILKE, 2018, p. 370).

Quanto à definição de *corpus*, é uma “coleção de textos” (SINCLAIR, 1991, p. 171) e, nesse sentido, já existia antes da LC. Entretanto, dentro da LC, a definição de *corpus* vai além desse conceito básico, pois precisa ser uma coleção de textos “de ocorrências de linguagem natural” (SINCLAIR, 1991, p. 171), ou seja, autêntica e escolhida para caracterizar um estado ou uma variedade de linguagem.

Berber Sardinha (2004, p. 16-17) define *corpus* como “uma coletânea de textos reunida com um propósito definido de ser usado como base para a pesquisa linguística”. O autor estabelece também que *corpus* é um artefato produzido para a pesquisa, com textos autênticos, com “porções de linguagem que são planejadas, selecionadas, organizadas, de acordo com critérios linguísticos explícitos, a fim de serem usadas como uma amostra da linguagem e armazenadas em formato legível por computador” (BERBER SARDINHA, 2004, p. 16-17).

Consideramos que as propriedades que definem *corpus* podem ser complementadas pela conceituação de Biderman (2001). A autora afirma que um *corpus* “constitui um conjunto homogêneo de amostras da língua de qualquer tipo (orais, escritos, literários, coloquiais)” (BIDERMAN, 2001, p. 79) e que “a análise dos dados linguísticos de um *corpus* deve permitir ampliar o conhecimento das estruturas linguísticas da língua que eles representam” (BIDERMAN, 2001, p. 79).

Por fim, podemos dizer que a principal finalidade de um *corpus* nos moldes exigidos pela LC, atualmente, é propiciar a análise lexical – atividade linguisticamente realizada com o auxílio de programas, ambientes e linguagens computacionais por pesquisadores que atuam nas áreas da Lexicologia, Lexicografia, Terminologia e Terminografia. Vale salientar que, embora a LC seja bastante utilizada nessas subáreas da Linguística, nada impede que ela seja útil, do ponto de vista metodológico, para outras subáreas – tema que será desenvolvido em trabalhos futuros. A seguir, apresentamos, respectivamente, o WST e o SE.

2.2 *WordSmith Tools* (WST)

Conforme Berber Sardinha (2009, p. 6), o WST surgiu em 1996 e “é um conjunto de programas integrados”, definido por seu criador, Scott,

como um *software* de análise lexical. Publicado pela *Oxford University Press*, o WST oferece várias funções, dentre elas, visualização dos dados de *corpora*, criação de listas de palavras, de linhas de concordâncias em forma de visualização vertical, a partir de nódulos (palavras de buscas), e de palavras-chave, entre outras. Suas funcionalidades são mais bem apresentadas na seção intitulada WST e SE: Descrição e Análise.

2.3 Sketch Engine (SE)

Elaborado por Adam Kilgarriff e Pavel Rychlý e desenvolvido pela *Lexical Computing Ltd.*, em 2003, o SE é um gerenciador de *corpus* e *software* de análise de textos *online*. O objetivo dessa ferramenta é o de propiciar pesquisas, por meio de *corpora*, em torno do funcionamento de diversas línguas. Para atingir tal propósito, há vários recursos, como o *tesauro*, que encontra palavras com significados semelhantes ou que aparecem em contextos similares, as listas de frequências e a compilação e gestão de *corpora*. Assim como as funcionalidades do WST, os recursos do SE são aprofundados na seção WST e SE: Descrição e análise.

2.4 Lexicografia

A Lexicografia é uma subárea da Linguística Aplicada que abrange questões de cunho teórico e prático relativas ao processo de elaboração de obras dicionarísticas. De acordo com Borba (2003), Seabra (2011) e Welker (2011), a Lexicografia é dividida em Lexicografia Teórica (Metalexigrafia), que dá conta dos princípios teóricos que subsidiam a prática, e em Lexicografia Prática, que diz respeito à construção em si de dicionários.

No âmbito da Lexicografia, lidamos com dicionários que abarcam as palavras de uma língua (dicionários monolíngues) ou de mais de uma língua (dicionários bilíngues). São vários os pontos que precisam ser pensados e planejados quando discorremos sobre a elaboração de dicionários, tais como: macroestrutura, medioestrutura, microestrutura, público-alvo (em específico, as necessidades e dificuldades dele), disponibilização da obra (*on-line*, eletrônica ou impressa), proposta lexicográfica, *design*, uso de *corpora*, entre outros, o que faz com que um dicionário geral de língua seja fruto de um trabalho complexo, visto que demanda tempo, recursos financeiros e uma equipe bem organizada de profissionais/ colaboradores.

Geralmente, buscamos um dicionário para sanar dúvidas em relação à forma e ao sentido das palavras, a fim de que possamos usá-las de modo apropriado em determinados contextos de comunicação. Mais do que isso, conforme Bevilacqua e Finatto (2006), os dicionários são uma forma de registrar o nosso “patrimônio sociocultural” (BEVILACQUA; FINATTO, 2006, p. 45), na medida em que encontramos neles os signos que constituem a nossa língua. Portanto, os dicionários são mais do que obras de consulta que podem nos auxiliar sobremaneira em momentos de dúvida quanto ao uso de palavras de uma língua; na verdade, registram as escolhas lexicais de um povo, evidenciando a cultura e a identidade dele.

Quando tratamos de Lexicografia, é essencial associarmos a ela a metodologia/abordagem da LC. Segundo Biderman (2003), é importante que o trabalho de elaboração de dicionários seja pautado em *corpus*, pois, dessa forma, os lexicógrafos podem basear suas decisões, em termos de escolha de macroestrutura e de informações que devem constar na microestrutura, em usos reais e mais ou menos frequentes de uma língua.

Nessa perspectiva, o uso de programas de análise lexical tem sido cada vez mais frequente em trabalhos que envolvem a construção de obras dicionarísticas. Com o auxílio de *softwares* voltados para a análise do léxico, como o WST e o SE, é possível identificarmos as palavras que são mais ou menos usadas em um *corpus*, ou seja, a frequência delas, com quais outras palavras são usadas, com quais temas ou assuntos associam-se em maior número, em quais contextos linguísticos podem ser utilizadas, entre outras informações. A partir disso, é possível subsidiar análises sobre o uso e comportamento da língua, por exemplo, para a elaboração de um dicionário.

Com base em Fromm (2002), podemos dizer que as obras lexicográficas diferenciam-se das terminográficas por serem produtos gerais de língua, e não de uma especialidade, de uma área técnica ou científica. No tópico a seguir, abordamos especificamente sobre Terminografia.

2.5 Terminografia

A Terminografia consiste na esfera prática da Terminologia, disciplina essa que oferece base teórica para análises de termos técnico-científicos. De acordo com Fromm e Yamamoto (2013), o estudo terminológico visa selecionar as palavras que são específicas de uma área de especialidade qualquer. Também conhecida como Terminologia

Aplicada, a Terminografia é responsável pela elaboração de obras de referência, por exemplo, os dicionários terminológicos e os glossários. Teline, Almeida e Aluísio (2003) destacam a relevância da Terminologia atualmente:

A Terminologia cumpre um importante papel no mundo moderno, repleto de inovações científico-tecnológicas, posto que esses avanços científicos e tecnológicos precisam ter nomes, e nomes apropriados. Dessa forma, o uso de repertórios terminológicos sistematizados ou harmonizados – por meio da Terminologia – contribui para tornar mais eficaz a comunicação entre especialistas, comunicação essa que se propõe, acima de tudo, a ser concisa, precisa e adequada (CABRÉ, 1996) (TELINÉ; ALMEIDA; ALUÍSIO, 2003, p. 1).

A perspectiva terminológica adotada para um estudo influenciará na produção das obras de consulta. Entre as correntes, podemos citar a Teoria Geral da Terminologia (TGT), desenvolvida por Eugênio Wüster, que é prescritiva, ou seja, o seu objetivo consiste em normatizar os termos, permitindo que a comunicação entre os especialistas seja a mais eficiente possível.

Outra corrente terminológica é a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), proposta por Cabré (1999), que apresenta uma visão diferente do termo, isto é, o termo é visto como uma lexia que está na posição de termo, pois, conforme Krieger e Finatto (2004), as unidades lexicais obtêm estatuto terminológico no contexto das comunicações especializadas. Assim, o objetivo da TCT é descrever os usos dos termos, caracterizando-se, portanto, como uma concepção descritiva da Terminologia.

Segundo Cabré (1995), os dados coletados, o método de coleta, o tratamento dos dados e a apresentação em forma de glossários são os fatores que diferenciam a Terminografia da Lexicografia (Lexicologia Aplicada). De forma resumida, é a metodologia que distingue essas duas disciplinas que tratam do léxico. A pesquisadora comenta que, apesar das semelhanças no processo de elaboração de seus produtos, cada uma apresenta suas particularidades:

Certamente, a Lexicografia, concebida como um ramo aplicado da Lexicologia que trata da elaboração de dicionários poderia coincidir com a Terminografia, que é o ramo da Terminologia

Aplicada que também lida com a elaboração de dicionários especializados ou glossários terminológicos. Mas, embora o processo de trabalho de ambas as práticas convirja no desenvolvimento de dicionários, outros aspectos lhes conferem especificidade e fazem de um dicionário geral um produto diferenciado de terminologia (CABRÉ, 1995, p. 9, tradução nossa).¹

Considerando o aspecto metodológico, a LC oferece ferramentas eficientes para a compilação e o processamento de dados terminográficos. Quanto ao gerenciamento dos dados linguísticos por meio de *corpus*, Teline, Almeida e Aluísio (2003) explicam que, para realizar “a tarefa de sistematizar/harmonizar repertórios terminológicos, é fundamental que haja ferramentas computacionais compatíveis com esse tipo de empreendimento” (TELINÉ; ALMEIDA; ALUÍSIO, 2003, p. 1).

Conforme Almeida e Vale (2008), as transformações nos campos da Terminologia e da LC têm mudado o método de descrever e sistematizar terminologias, principalmente a extração de termos. Para os autores, o aumento no número de compilação de *corpus* nas pesquisas no campo da Terminologia é devido à facilidade de se obter textos eletrônicos por meio da internet. Almeida e Vale (2008) explicam que, após as etapas de processamento das informações linguísticas contidas no *corpus*, os candidatos a termo podem ser identificados:

Após serem finalizadas todas as etapas que envolvem o *corpus* (compilação, manipulação, anotação e pré-processamento), ele está pronto para ser objeto de extração semiautomática de candidatos a termos. Os candidatos constituem itens léxicos que se comportam nos seus respectivos contextos como termos, mas cuja autenticidade será validada posteriormente (ALMEIDA; VALE, 2008, p. 484).

¹ No original: “Ciertamente, la lexicografía, concebida como rama aplicada de la lexicología que se ocupa de la elaboración de diccionarios, podría coincidir con la terminografía, que es la rama aplicada de la terminología que se ocupa también de la elaboración de diccionarios especializados o de glosarios terminológicos. Pero aunque el proceso de trabajo de ambas prácticas converge en la elaboración de diccionarios, otros aspectos les dan especificidad y hacen que un diccionario general sea un producto diferenciado de una terminología”.

Como podemos observar, por meio da LC, é possível ter acesso ao contexto do uso real do candidato a termo. Outro aspecto que podemos notar, por meio dessa citação, é que o processo é semiautomático, ou seja, o programa apresenta os dados processados, mas o pesquisador deve interpretá-los e analisá-los. Tal fato demonstra que o programa auxilia o trabalho do pesquisador, porém não realiza todo o trabalho.

Navarro (2013) apresenta outros benefícios do uso de *corpora* em estudos terminológicos. Segundo a autora, essa prática tem sido muito divulgada e tornou-se indispensável. “Suas vantagens também são amplamente conhecidas, como, por exemplo, maior facilidade, objetividade e confiabilidade na identificação de padrões lexicais” (NAVARRO, 2013, p. 195).

O processo de compilação e organização de *corpora* terminológicos necessita de uma série de procedimentos, pois é importante a organização e a confiabilidade das informações obtidas por meio das ferramentas de análise lexical, conforme explica Almeida (2010):

A elaboração de um *corpus* para pesquisas terminológicas (sobretudo naquelas cujo objetivo é a construção de dicionários, glossários, vocabulários, ontologias, bases terminológicas, etc.) exige o cumprimento de uma série de requisitos, já que é a partir do *corpus* compilado que: a) se extraem os termos e suas eventuais formas variantes; b) se observam as colocações e as fraseologias próprias de um discurso especializado; c) se infere as relações semânticas entre os termos de maneira que seja possível a elaboração de uma eventual ontologia; d) se observa o termo em todos os seus contextos de ocorrência, sendo possível inferir traços semânticos recorrentes para redigir a definição terminológica (ALMEIDA, 2010, p. 78).

Além dessas possibilidades que o uso de *corpus* na Terminografia proporciona, podemos acrescentar a questão da frequência, que, para a LC, denota uso, e um termo recorrente na língua especializada precisa ser registrado em uma obra terminográfica. Na sequência, tratamos da metodologia utilizada neste artigo.

3 Metodologia

Dividimos esta seção em duas subseções. Na primeira, apresentamos os critérios de escolha do *corpus* de testagem, denominado,

LexTest e suas características. Na segunda seção, descrevemos os passos metodológicos que seguimos no processo de comparação entre WST e SE.

3.1 Origem, elaboração e características do LexTest

Para escolhermos um *corpus* de estudo que pudesse ser testado tanto no WST quanto no SE, estabelecemos os seguintes critérios:

- ✓ Ser composto por textos escritos em língua portuguesa;
- ✓ Ser sincrônico e contemporâneo;
- ✓ Ter aproximadamente 500 mil *tokens*;
- ✓ Estar normalizado e codificado;
- ✓ Estar disponível gratuitamente;
- ✓ Ser de fácil acesso.

Essas exigências nos levaram a optar pelo *Corpus* de Linguística. Tal *corpus* foi planejado por Fromm, um dos autores deste artigo, professor do curso de Graduação em Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa e da Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com o intuito de ser a base para a criação de verbetes bilíngues (português/inglês) na plataforma terminográfica Vocabulário Técnico *On-line* (VoTec²) – desenvolvida em sua tese de Doutorado (FROMM, 2007).

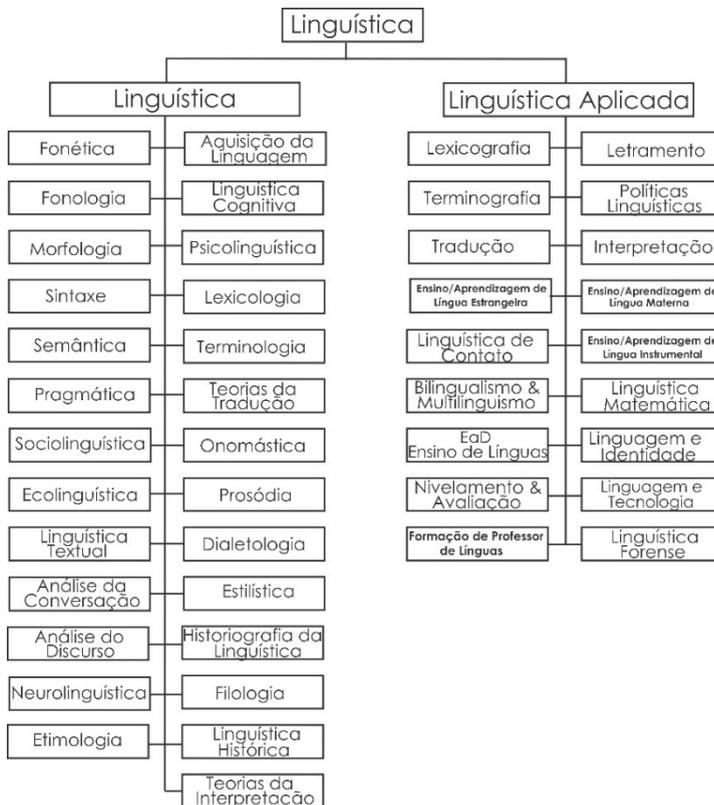
O projeto de construir um *corpus* da área de Linguística, segundo Fromm e Yamamoto (2013), ocorreu de maneira colaborativa, ou seja, alunos de graduação e de pós-graduação da Universidade, após compreenderem os princípios da LC, auxiliaram na compilação das subáreas da árvore de domínio da Linguística. Conforme os referidos autores, os textos que constituem o *Corpus* de Linguística são artigos, resenhas, dissertações e teses. Pelo fato de o principal objetivo do *Corpus* de Linguística ser a criação de verbetes bilíngues, a compilação foi realizada tanto na língua inglesa quanto na portuguesa.

No que diz respeito à elaboração da árvore de domínio da Linguística, notamos que o processo não foi simples, pois Fromm e Yamamoto (2013) descrevem que os especialistas da área não entraram em concordância em relação às subáreas pertencentes à Linguística, além

² Disponível em: <http://pos.votec.ileel.ufu.br/>. Acesso em: 15 nov. 2019.

de as informações oferecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no que diz respeito ao que é do domínio da Linguística não terem sido suficientes. Dessa forma, Yamamoto (2018) esclarece que, à medida que a compilação do *corpus* era realizada, ele ia percebendo quais campos de estudo poderiam ser caracterizados como subáreas da Linguística. Atualmente, a árvore da Linguística, encontra-se de acordo com a Figura 1 a seguir:

FIGURA 1 – Árvore de domínio da Linguística



Fonte: Fromm (2018, p. 317).

Para o recorte deste artigo, restringimo-nos a utilizar como *corpus* de teste apenas uma subárea referente à árvore de domínio da Linguística: a Lexicologia. É válido ressaltar que Yamamoto (2018) tem o

propósito de normalizar, limpar e organizar o *Corpus* de Linguística para usá-lo em sua pesquisa de Doutorado na elaboração de um vocabulário bilíngue português/inglês da Linguística. Em virtude disso, solicitamos a ele o envio dos textos relativos à Lexicologia para que pudéssemos usá-lo como *corpus* de testagem neste artigo. A partir desse momento, passamos a denominar o nosso *corpus* de testagem relativo à subárea da Lexicologia como LexTest.

Assim, o LexTest apresenta a tipologia descrita no Quadro 1. Para elaborá-la, baseamo-nos na tipologia de *corpus* proposta por Berber Sardinha (2004) e, posteriormente, ampliada por Teixeira (2008):

QUADRO 1 – Tipologia do LexTest

Tipologia do LexTest	
Língua	Monolíngue (português)
Tipo	Modalidade padrão
Conteúdo	Especializado
Modo	Escrito
Autoria	Diversas (falantes nativos e não nativos)
Seleção	Por amostragem (<i>sample corpus</i>)
Tamanho	552.903 <i>tokens</i> – Médio ³
Finalidade	Testagem e análise dos programas WST e SE
Tempo	Sincrônico
Balanceamento	Não balanceado
Integralidade	Composto por textos integrais
Fechamento/Status	Estático
Nível de codificação	Não etiquetado

Fonte: Elaboração própria.

Na seção a seguir, descrevemos os procedimentos que realizamos para analisar o WST e o SE.

³ Segundo Berber Sardinha (2004, p. 26), quanto aos parâmetros de tamanho de corpora na perspectiva da LC, até o ano de 2004, um corpus de menos de 80 mil palavras seria classificado como pequeno; um corpus de 80 a 250 mil palavras seria classificado como pequeno-médio; um corpus de 250 mil a 1 milhão de palavras seria classificado como médio; um corpus de 1 milhão a 10 milhões de palavras seria classificado como médio-grande e um corpus de 10 milhões ou mais de palavras seria classificado como grande.

3.2 WST e SE: procedimentos para realização de análises comparativas

O primeiro passo para iniciarmos a análise comparativa entre WST e SE foi adquirir o acesso a eles, uma vez que são pagos. Utilizamos a sétima versão do pacote de ferramentas do WST e um plano de assinatura de um mês, com direito ao uso de até um milhão de *tokens*, do SE.

O segundo passo consistiu em delimitarmos a nossa análise comparativa entre o WST e o SE, visto que ambos disponibilizam muitas funcionalidades ao pesquisador. Dessa forma, pensando no recorte deste artigo, optamos por verificamos apenas as seguintes questões:

- Interface;
- Configuração de línguas;
- Agilidade no *upload* de *corpus*;
- Contagem de *tokens*, *words* e *types*;
- Formas de etiquetagem possíveis;
- Funções e ferramentas associadas;
- Importação e exportação de dados;
- Processamento da lista de palavras;
- Acesso às linhas de concordância, contextos e textos;
- Processamento de palavras-chave.

Na próxima seção, apresentamos a análise comparativa entre o WST e o SE.

4 WST e SE: Descrição e análise

Nesta seção, descrevemos e analisamos como o WST e o SE se comportam ao trabalharmos com o LexTest. Os principais aspectos que verificamos **são: interface, configuração**, carregamento de *corpus*, contagem de *tokens* e as ferramentas *WordList*, *Concord* e *Keywords*.

4.1 WST e SE: interface

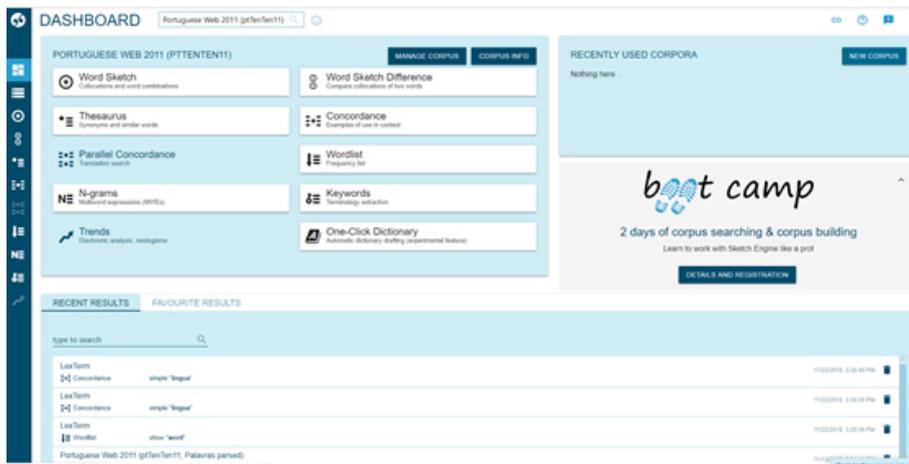
Logo após inserirmos as informações relativas a usuário e à senha no WST e SE, vemos as telas iniciais de cada um, conforme as Figuras 2 e 3.

FIGURA 2 – Interface do WST



Fonte: Scott (2016).

FIGURA 3 – Interface do SE



Fonte: Kilgarriff e Rychlý (2003).

Consideramos que ambas as interfaces são amigáveis; isso significa que o pesquisador, mesmo em um primeiro contato com o WST e o SE, poderá ter certa familiaridade com eles, visto que foram projetados conforme os moldes do *Windows*. No que alude aos aspectos visuais, a tela inicial do WST apresenta as três ferramentas principais (*Concord*, *KeyWords* e *WordList*) em destaque na parte superior da janela e, abaixo, na lateral esquerda, as visualizamos novamente acompanhadas de outras três ferramentas, *WSCongram*, *Chargrams* e *Utilities*, além das configurações opcionais.

A tela inicial do SE apresenta treze ferramentas que podem ser acessadas por meio de botões: *Word Sketch*, *Thesaurus*, *Parallel Concordance*, *N-grams*, *Trends*, *Word Sketch Difference*, *Concordance*, *Wordlist*, *Keywords*, *One-Click Dictionary*, *Manage Corpus*, *Corpus Info* e *New Corpus*, excetuando-se as configurações. Diante disso, a nosso ver, um usuário iniciante pode ter mais dificuldades em lidar com o SE do que com o WST. Inclusive, o próprio SE anuncia na mesma tela a venda de cursos que ensinam o usuário a mexer no programa.

Outra questão importante é que os dois foram elaborados totalmente em língua inglesa, o que pode acarretar um pouco de dificuldade para aqueles que não dominam esse idioma ou que estejam conhecendo a terminologia da LC. O manual ou a aba *Help* do WST e

do SE também estão em língua inglesa. Vale ressaltar que, no caso do WST, há vídeos⁴ feitos por um falante de língua portuguesa, Wendell Dantas (2010),⁵ que estão disponíveis no canal *Youtube* e que contêm conteúdo explicativo sobre como utilizar a versão 3.0 e 5.0 do programa, além do livro *Pesquisa em Linguística de Corpus com WordSmith Tools* de Berber Sardinha (2006), que também pode auxiliar bastante o usuário do WST. No *Youtube*, também encontramos um canal⁶ e vários vídeos sobre o SE, porém nenhum feito por um falante de língua portuguesa.

4.2 WST e SE: configuração de língua

Antes de trabalhar com o WST e o SE, o pesquisador deve configurar a língua de ambos de acordo com o idioma do *corpus* que será processado por eles. Para isso, no WST, clicamos em *language settings*, escolhemos a língua desejada (portuguesa do Brasil) e, em seguida, clicamos em *Ok* para salvar a opção feita. No SE, observamos que a configuração de língua deve ser realizada no preenchimento de um formulário que antecede a inserção de um *corpus*. Assim, após clicar em *New Corpus*, surge o formulário com os seguintes campos: *name*, *corpus type* (*single language corpus* ou *multilingual corpus*), *language* e *description*. No nosso caso, colocamos o nome LexTest, optamos por *corpus* de uma única língua, selecionamos a língua portuguesa e, na descrição, escrevemos apenas *Corpus* de Lexicologia.

A nosso ver, a configuração de língua é bastante simples tanto no WST quanto no SE. Contudo, vale ressaltar que o fato de ser uma etapa obrigatória e que antecede a inserção de um *corpus* de estudo no SE faz com que o usuário não se esqueça de passar por ela, o que consideramos um aspecto positivo devido à importância da escolha do idioma do *corpus*.

4.3 WST e SE: *upload* de *corpus*

No WST, no momento em que o pesquisador utiliza as ferramentas *Concord* ou *WordList* é que ele solicita o carregamento de um *corpus*.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/user/CorpusLael/videos>. Acesso em: 25 jul. 2019.

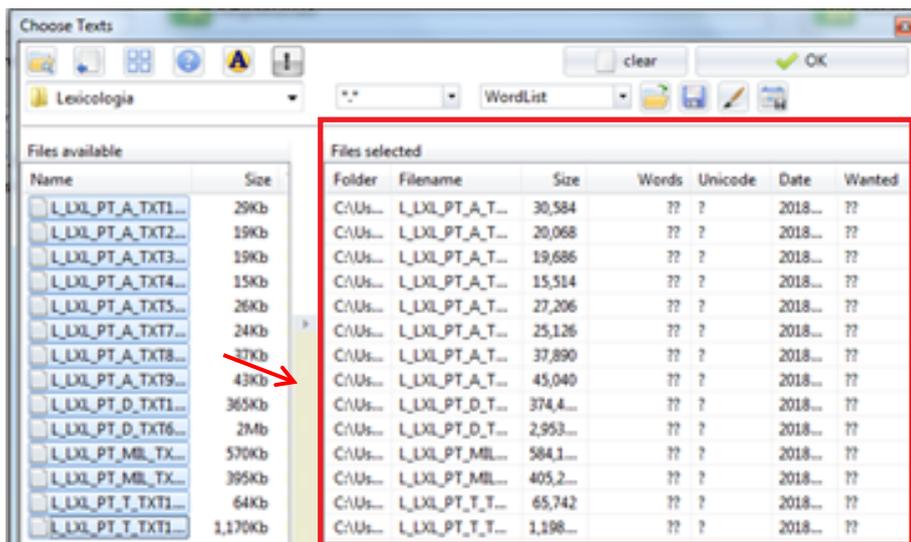
⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7ybj-0-y5II>. Acesso em: 14 jan. 2020.

⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCo2fn2_SNxikCSAFCBcWBw. Acesso em: 25 jul. 2019.

Por ser um *software* instalável, é necessário que o *corpus* já esteja no computador em que o programa está instalado. Cientes disso, clicamos em *WordList* – botão em destaque na parte superior e direita da interface do programa (visualizado na Figura 2) – depois clicamos em *File* e em *New*.

Em seguida, o WST abre uma janela, na qual clicamos na opção *Choose Texts Now*. Esse botão nos permite encontrar o local, no nosso computador, em que o LexTest está. Ao localizarmos o nosso *corpus* de estudo, selecionamos os arquivos que o compõem e o inserimos no WST. Após carregar o *corpus*, é necessário indicar quais arquivos serão efetivamente processados pelo programa. Para isso, é preciso selecionar os arquivos inseridos no lado esquerdo da janela e clicar na seta cinza ou em qualquer lugar da barra cinza; a partir de então, eles constarão do lado direito do *software*, conforme Figura 4.

FIGURA 4 – Upload do LexTest no WST

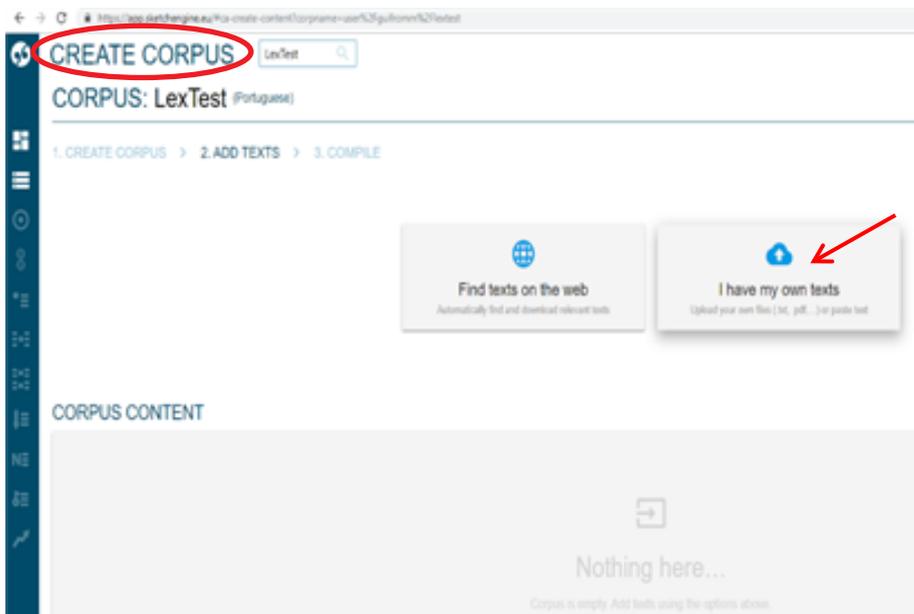


Fonte: Scott (2016).

Vale ressaltar que os arquivos do *corpus* a serem carregados no WST precisam estar salvos em arquivo TXT (bloco de notas) com a codificação *Unicode*.

No SE, após preenchermos o formulário com as informações sobre o LexTest, clicamos em *Next*, para darmos sequência ao *upload* dele. Em seguida, surgiu a tela da Figura 5.

FIGURA 5 – *Upload* do LexTest após o preenchimento do formulário



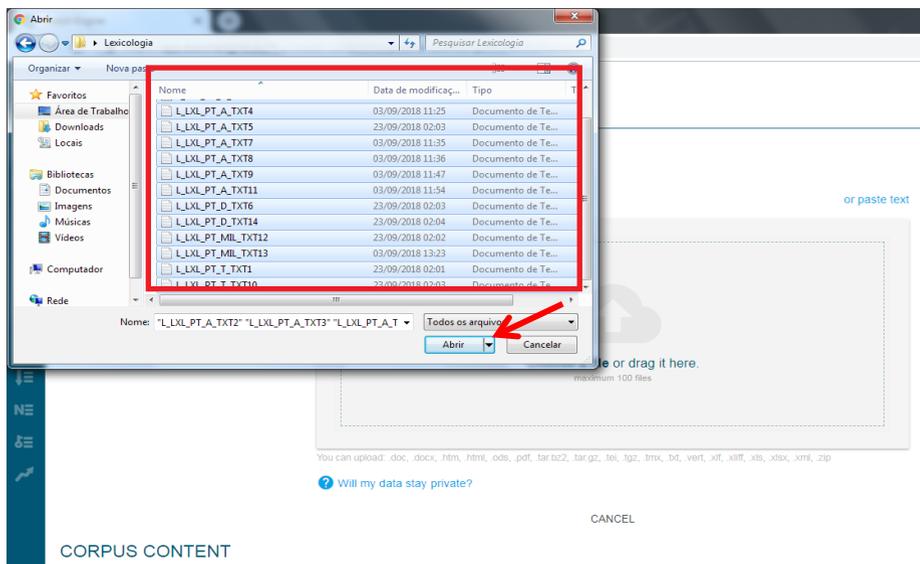
Fonte: Kilgarriff e Rychlý (2003)

Notamos que a terminologia utilizada pelo SE não é a mais adequada, uma vez que *create corpus* (criação de *corpus*), em destaque com um círculo vermelho na Figura 5, não é o mesmo que simplesmente realizar o *upload* de um *corpus* em um *software*, embora ele dê a opção para compilação automática de *corpus*, denominada *find texts on the web* (encontre textos na *web*). Como já tínhamos o nosso *corpus* de testagem, clicamos em *I have my own texts* (eu tenho os meus próprios textos).

Vale pontuar que, diferentemente do WST, os arquivos do *corpus* a serem carregados no SE podem estar salvos em vários formatos: TXT, DOC, DOCX, HTML, XML etc. No nosso caso, os arquivos estavam em TXT. Além disso, o SE também aceita tanto a codificação *Unicode* quanto a *ANSI* do arquivo em TXT.

Após clicarmos em *I have my own texts*, o SE apresenta uma tela em que aparece a opção *choose a file or drag it here* (escolha um arquivo ou arraste para aqui). Ela nos permite localizar o LexTest em nosso computador e selecionar os arquivos que o compõem, conforme Figura 6.

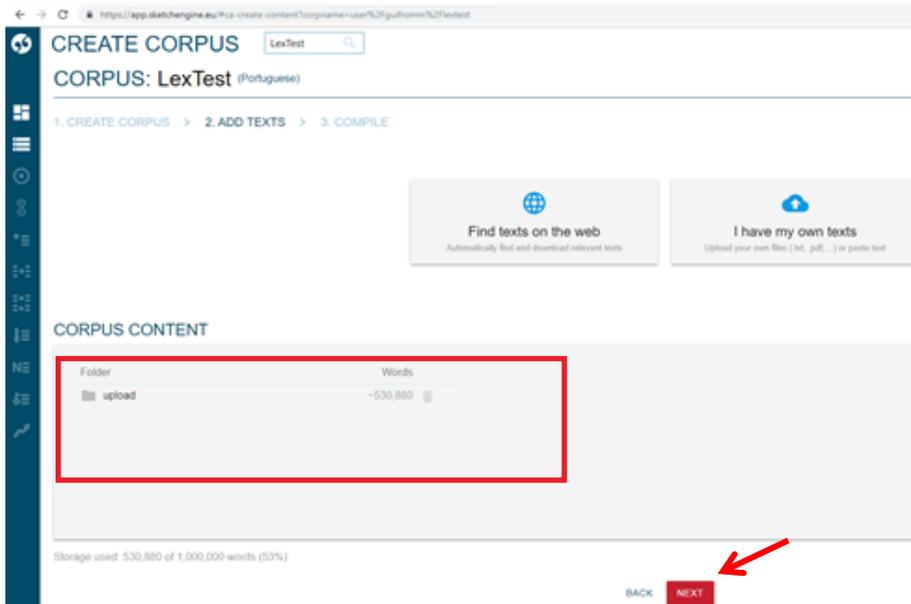
FIGURA 6 – Seleção dos arquivos do LexTest no SE



Fonte: Kilgarriff e Rychlý (2003)

Após selecionarmos os textos do nosso *corpus* e clicarmos na opção Abrir da Figura 6, o SE iniciou e finalizou o carregamento do LexTest. Ao finalizar o carregamento, as informações sobre esse procedimento aparecem na cor cinza, conforme a Figura 7.

FIGURA 7 – Carregamento finalizado do LexTest no SE



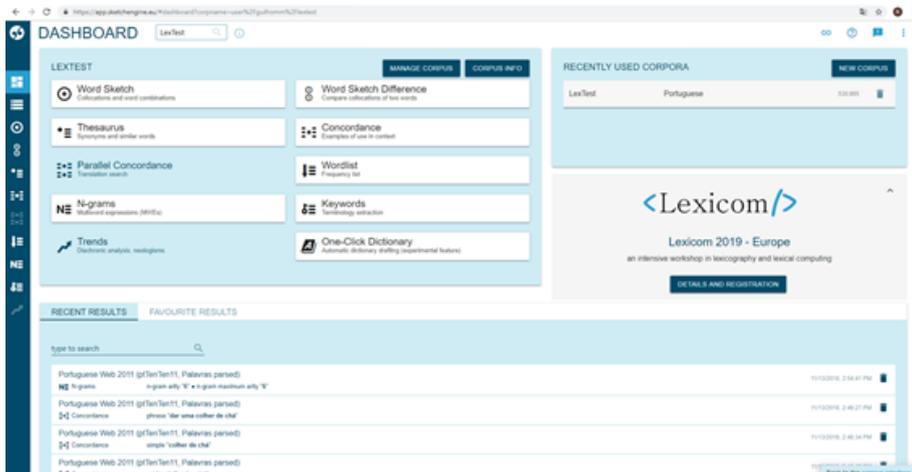
Fonte: Kilgarriff e Rychlý (2003)

Observamos que o caminho percorrido para carregar o LexTest no SE e também o tempo que o próprio sistema levou para efetuar o *upload* dos arquivos do *corpus* em questão foi bem mais lento em relação ao WST. O SE levou um minuto e quatro segundos para realizar o *upload* do LexTest, e o WST despendeu apenas dois segundos para fazer o *upload* do mesmo *corpus*.

Após clicarmos em *Next*, presente na Figura 7, aparece outra tela que oferece duas opções: *add more texts* (adicionar mais textos) ou *compile* (compilar). Optamos por *compile*, por não termos mais arquivos para inserir. Notamos que a funcionalidade *compile* alude à contabilização dos arquivos do *corpus* e ao processo de etiquetagem dele. No caso do LexTest, o processo denominado *Compile* durou 44 segundos. Finalizada a compilação, o SE oferece três opções: *add more texts* (adicionar mais textos), *recompile* (recompilar) e *corpus dashboard* (painel de controle do *corpus*).

Ao clicarmos em *corpus dashboard*, o SE nos direciona ao painel de controle do LexTest (FIGURA 8), local em que, finalmente, podemos começar a explorar o *corpus* por meio das ferramentas disponibilizadas pelo SE.

FIGURA 8 – Painel de controle do LexTest no SE



Fonte: Kilgarriff e Rychlý (2003)

Uma grande vantagem do SE em relação ao WST é que, após o *upload* do *corpus*, ele o etiqueta automaticamente de acordo com o sistema gramatical da língua escolhida no momento da inserção do *corpus*. Para facilitar o reconhecimento das *tags* (etiquetas), o SE possui tabelas explicativas sobre as codificações utilizadas na etiquetagem na forma de legendas. Dessa forma, caso um pesquisador necessite etiquetar seu *corpus*, pode, aparentemente, ganhar tempo com o uso do SE, visto que o WST não faz esse procedimento automaticamente. O quesito etiquetagem no SE será comentado novamente mais adiante.

4.4 WST e SE: *tokens*, *words* e *types*

No WST, os arquivos do LexTest, em TXT com a codificação *Unicode*, atingiram 552.903 *tokens* (*running words*) *in text*, ou seja, palavras corridas, conforme Figura 9⁷ a seguir. Segundo Berber Sardinha (2009, p. 174), *tokens*, “também chamado de ‘*running words*’, significa o total de palavras, levando em conta as repetições, desde a primeira até a última de todos os arquivos selecionados” (BERBER SARDINHA, 2009, p. 174).

⁷ Os tipos de informações da Figura 9 podem ser acessados na terceira aba denominada *statistics* (estatísticas) da ferramenta *WordList* do WST.

FIGURA 9 – Número de *tokens* do LexTest no WST

	N	1	2	3
text file	Overall	_LX...T11	L...XT2	L...XT3
file size	7.249.182	30.584	40.138	39.374
tokens (running words) in text	552.903	2.175	2.964	2.765
tokens used for word list	552.903	2.175	2.964	2.765
sum of entries	0	0	0	0
types (distinct words)	37.376	1.064	974	951
type/token ratio (TTR)	6,76	48,92	32,86	34,39
standardised TTR	45,81	53,90	42,50	44,95
STTR std.dev.	55,21	32,60	40,66	38,93
STTR basis	1.000	1.000	1.000	1.000
mean word length (in characters)	4,98	5,52	5,30	5,73

Fonte: Scott (2016).

No SE, os mesmos arquivos do LexTest, com igual codificação, somaram 685.116 *tokens*, conforme Figura 10.⁸

FIGURA 10 – Número de *tokens* do LexTest no SE

GENERAL INFO		COUNTS ?	
Language	Portuguese	Tokens	685,116
Tagset	DESCRIPTION	words	530,865
Word sketch grammar	DESCRIPTION	Sentences	22,224
		Documents	14

Fonte: Kilgarriff e Rychlý (2003)

⁸ Os tipos de informações da Figura 10 podem ser acessados na aba *Corpus Info* presente no *Dashboard* (Painel de Controle) do *corpus* inserido no SE.

Ao estranharmos essa diferença entre eles, buscamos saber o que representava *tokens* no SE e encontramos a definição presente no glossário do próprio SE. De acordo com a nossa leitura, no SE, *tokens* diz respeito não somente à quantidade de palavras de um *corpus*, mas também ao número de caracteres, como vírgulas, pontos etc., presentes nele. Diante disso, chegamos à conclusão de que *tokens* no WST não equivale a *tokens* no SE, e sim a *words* (palavras). Inclusive, o número de *words* do LexTest no SE é 530.865, conforme podemos visualizar na Figura 10, sendo um número próximo do resultado de *tokens* do LexTest apresentado no WST: 552.903.

No que alude ao número de *types*, o WST reconhece 37.376 *types* (*distinct words*), palavras distintas, no *corpus* LexTest, como podemos visualizar na Figura 9. Conforme Berber Sardinha (2009, p. 175), *types* alude ao “total de itens, formas ou vocábulos do(s) arquivo(s), sem levar em conta as repetições”. Ao analisarmos o SE, não conseguimos encontrar um termo ou resultado equivalente ao número de *types*, assim constatamos que o SE não apresenta esse tipo de informação em relação a um *corpus* inserido nele.

A ausência do número de *types* no SE impede que o usuário conheça a variação lexical do *corpus* – informação disponibilizada pelo WST por meio do item *type/token ratio* (TTR) visualizado na Figura 9. Sobre tal item presente no programa WST, Berber Sardinha (2009) esclarece que:

Type-Token Ratio. É o resultado da divisão do total de ‘*types*’ pelo total de ‘*tokens*’, multiplicado por 100. A multiplicação por 100 serve para transformar o valor em porcentagem. Esse valor significa a extensão da variação lexical do texto. Um número maior indica uma variação maior, isto é, há menos repetições de palavras (do mesmo ‘*type*’); um número menor aponta para uma variação menor, pois há mais repetições do mesmo ‘*type*’. Em suma, quanto maior o seu valor, mais palavras diferentes o texto conterà. Em contraposição, um valor baixo indicará um número alto de repetições, o que pode indicar um texto menos ‘rico’ ou variado do ponto de vista de seu vocabulário. Por isso, ela é interpretada como uma medida da riqueza lexical do texto (BERBER SARDINHA, 2009, p. 175).

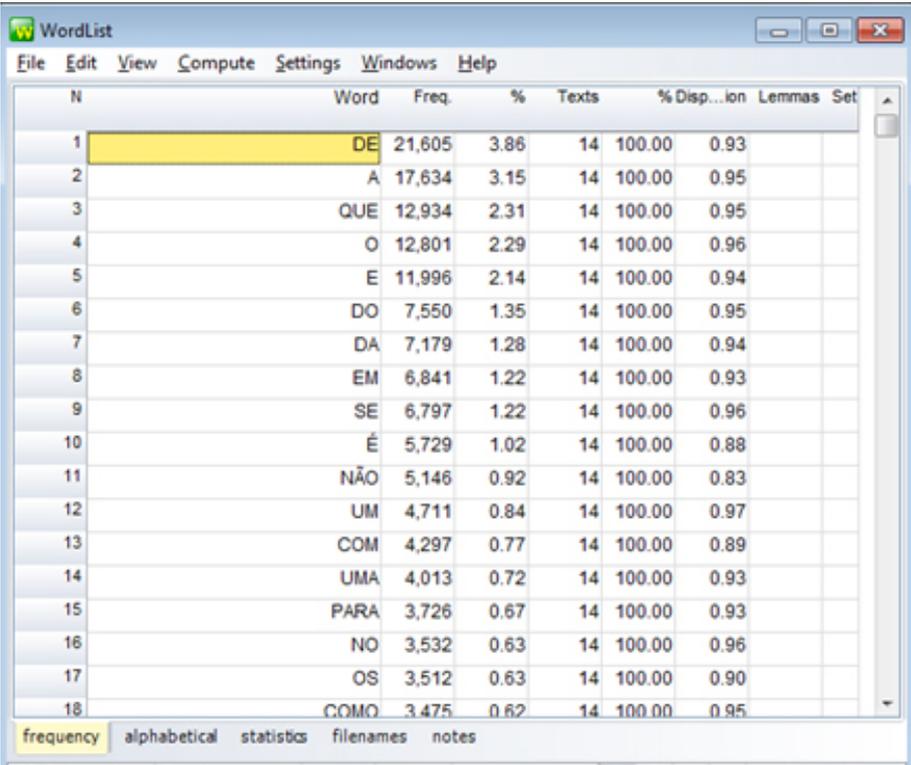
Acreditamos que o número de *types* e o cálculo que o relaciona à quantidade de *tokens* é fundamental para pesquisas que visem à análise

da riqueza lexical de um autor – como é o caso de investigações no campo da Literatura, da Tradução e da Estilística que lançam mão da metodologia/abordagem da LC. Pensando nisso, o uso do WST torna-se mais eficiente nesse ponto em comparação ao SE.

4.5 WST e SE: *WordList*

Após termos clicado na ferramenta *WordList* do WST (FIGURA 2) e realizado o processo de *upload* do LexTest no WST, geramos a *WordList* ilustrada na Figura 11.

FIGURA 11 – *WordList* parcial do LexTest no WST



N	Word	Freq.	%	Texts	% Disp...ion	Lemmas	Set
1	DE	21,605	3.86	14	100.00	0.93	
2	A	17,634	3.15	14	100.00	0.95	
3	QUE	12,934	2.31	14	100.00	0.95	
4	O	12,801	2.29	14	100.00	0.96	
5	E	11,996	2.14	14	100.00	0.94	
6	DO	7,550	1.35	14	100.00	0.95	
7	DA	7,179	1.28	14	100.00	0.94	
8	EM	6,841	1.22	14	100.00	0.93	
9	SE	6,797	1.22	14	100.00	0.96	
10	É	5,729	1.02	14	100.00	0.88	
11	NÃO	5,146	0.92	14	100.00	0.83	
12	UM	4,711	0.84	14	100.00	0.97	
13	COM	4,297	0.77	14	100.00	0.89	
14	UMA	4,013	0.72	14	100.00	0.93	
15	PARA	3,726	0.67	14	100.00	0.93	
16	NO	3,532	0.63	14	100.00	0.96	
17	OS	3,512	0.63	14	100.00	0.90	
18	COMO	3,475	0.62	14	100.00	0.95	

frequency alphabetical statistics filenames notes

Fonte: Scott (2016).

No WST, é possível visualizar todas as palavras que compõem o LexTest juntamente com a posição delas apenas manuseando a barra de

rolagem. Além disso, conseguimos ver a lista de palavras por ordem de frequência (da maior para a menor e vice-versa) e por ordem alfabética.

No SE, no *dashboard* do LexTest, ao clicarmos em *WordList*, chegamos à tela da Figura 12.

FIGURA 12 – *WordList* parcial do LexTest no SE

Word	+ Frequency ↑	Word	+ Frequency ↑	Word	+ Frequency ↑	Word	+ Frequency ↑	Word	+ Frequency ↑
de	21.901	um	4.708	na	2.963	ser	1.466	também	1.023
a	17.503	com	4.261	ou	2.367	entre	1.375	já	1.007
que	12.936	uma	4.007	ao	2.213	me	1.258	silva	962
o	12.742	se	3.936	eu	2.197	samba	1.217	língua	967
e	11.887	para	3.724	dos	2.133	v	1.193	portela	932
do	7.541	no	3.529	das	2.051	meu	1.143	sua	914
da	7.174	os	3.483	mas	1.941	amor	1.139	ismael	905
em	6.858	como	3.473	a	1.927	p	1.078	dicionário	851
e	5.727	por	3.441	cartola	1.561	paulo	1.075	seu	839
não	5.093	as	3.243	são	1.515	mas	1.047	tem	830

Fonte: Kilgarriff e Rychlý (2003)

No SE, percebemos que a visualização da lista de palavras é feita por páginas. É possível ter acesso a, no mínimo, 10 palavras por página e a, no máximo, 200 palavras. Quando optamos por 200 palavras por página, o programa gera cinco colunas na mesma página. Assim como no WST, é possível ver essa lista por ordem de frequência e por ordem alfabética.

Apesar de o SE oferecer a opção de baixar a lista completa em PDF, XML, XLS, CSV, vemos essa questão da paginação como uma desvantagem em termos de acesso às informações de maneira ágil em relação ao WST. Vale ressaltar ainda que a exibição da *WordList* no SE por páginas dificulta o acesso ao momento em que as palavras chamadas *hápax legomena* (aquelas que ocorrem apenas uma vez no *corpus*) começam a aparecer na lista. Isso, de certa forma, torna-se prejudicial para pesquisas em que as *hápax legomena* são importantes, como a de Gonçalves (2006) e a de Grama (2016).

Notamos que é possível localizar as palavras com uma única ocorrência no SE por meio da busca avançada e do preenchimento da opção “número de ocorrência mínima e máxima: 1”, porém o resultado é dado como uma lista isolada das demais palavras listadas no *corpus*.

Assim, a noção de posição das *hápax legomena* dentro do *corpus* se perde. Já no WST, para encontrarmos as *hápax legomena*, basta descermos a barra de rolagem até encontrarmos as palavras com uma única ocorrência na lista, procedimento simples, que mantém o vínculo das *hápax legomena* com o restante do *corpus* e a posição delas na ordem geral das ocorrências. Vale ressaltar que, em versões anteriores do WST, conseguíamos acessar a lista de palavras da menos frequente para mais frequente ao clicarmos no topo da lista, o que nos dava acesso às *hápax legomena* com apenas um clique. Na atual versão do WST, observamos que, ao clicarmos no topo da lista, o programa a organiza pela ordem de menor frequência, considerando também a ordem alfabética das palavras.

Outro ponto importante é que o WST é um programa que funciona sem internet, mas apresenta problemas caso o pesquisador faça alterações no *corpus* de estudo (mudança de local das pastas em que o *corpus* está armazenado, renomeação dessas pastas ou dos arquivos de texto do *corpus*, alteração de palavras nos textos que constituem o *corpus* etc.) e depois queira acessar uma *WordList* que tenha salvo antes disso, por exemplo. Observamos que, após o pesquisador começar a trabalhar no WST, ele deve evitar alterar as pastas nas quais o *corpus* está armazenado. Caso isso seja necessário, será preciso recomeçar a análise no programa. Além disso, se o computador utilizado estragar, provavelmente, todas as análises já realizadas e salvas na máquina estarão perdidas.

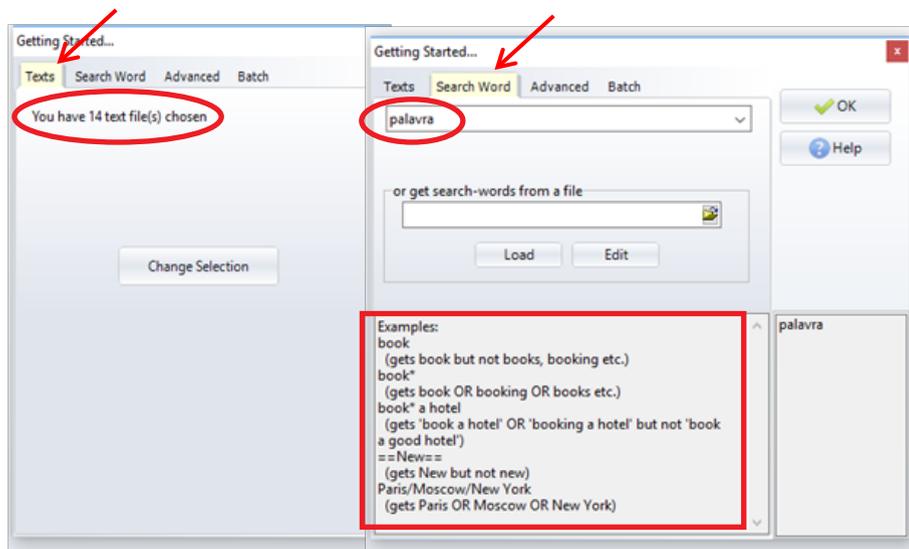
O SE, por ser uma plataforma virtual, exige a conexão com a internet, que pode ser lenta ou falha, por exemplo, dificultando, assim, o processo. No entanto, a vantagem é que, uma vez que o *corpus* é carregado, ele pode ser acessado em qualquer computador que possua internet. Dessa forma, o pesquisador não fica limitado a trabalhar em uma máquina específica como no caso do WST.

Acrescentamos que tanto o WST quanto o SE permitem o acesso às linhas de concordâncias através da *WordList* de maneira simples e rápida. No WST, basta selecionar determinada palavra da *WordList*, clicar na aba *Compute* e, depois, em *concordance*. No SE, é preciso clicar com o botão esquerdo do *mouse* em cima dos três pontinhos localizados no canto direito, ao lado do número referente à frequência de uma palavra da *WordList*, e acessar a opção *concordance*.

4.6 WST e SE: *Concord*

A ferramenta *Concord* do WST exige que o pesquisador carregue o *corpus* mesmo se ele já tiver feito esse procedimento para gerar uma *WordList*. Assim, após clicar em *Concord*, ilustrada na Figura 2, é preciso clicar em *File* e em *New*. Em seguida, o WST abre uma caixa de diálogo e, na aba *texts*, é possível carregar o *corpus* ao clicarmos em *Choose Texts Files* (escolha os arquivos de texto). Logo depois, o programa apresenta uma mensagem informando quantos arquivos foram carregados como na Figura 13 – imagem que ilustra o carregamento dos arquivos do LexTest.

FIGURA 13 – Aba *Texts* e *Search Word* da *Concord* no WST



Fonte: Scott (2016).

Na próxima aba, *Search Word* (Busque palavra), visualizada também na Figura 13, há campos que permitem o pesquisador realizar diferentes buscas. Alguns modos de fazer as buscas são exemplificados pelo próprio programa em *Examples*. No primeiro campo em branco, destacado com um círculo vermelho na Figura 13, é possível digitar uma palavra específica que desejamos que o programa faça as linhas de concordâncias. Nesse caso, usar a ferramenta *Concord* é muito útil quando o pesquisador já sabe qual palavra, parte da palavra (radical ou desinência), expressão ou fraseologismo quer buscar no *corpus*. No caso

do LexTest, buscamos as linhas de concordância do item “palavra”. A Figura 14 ilustra parcialmente o resultado dessa busca.

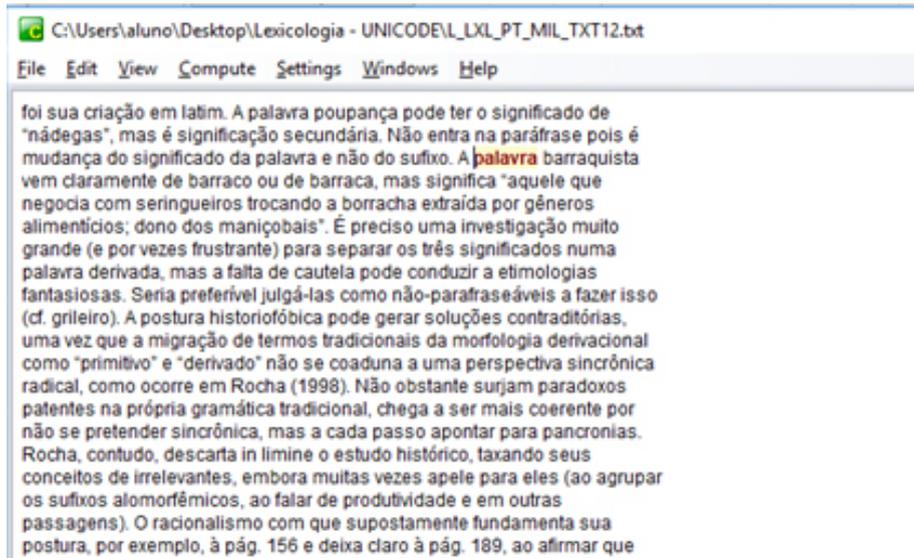
FIGURA 14 – Linhas de concordância parciais do substantivo “palavra” no WST

N	Concordance	Set	Tag	Word #	Sent	Para	H...	H...	Sect	Sect	File	Date	%
				#	Pos	#	Pos	#	Pos				
1	sem a necessidade de combinação palavra a palavra -:] o fato de o significado das letras	38.3381	6	46	01	7		01	7	L_LXL	TX16	2019fev27 00	17%
2	da Realização do interfator que continua com a palavra . (4.27) [Tap 1] 1. L1 - olha. e ontem que eu	19.066	981	15	01	5		01	5	L_LXL	TX14	2019fev27 00	33%
3	isto é a analisar só a parte gramatical da língua (a palavra , a frase), mas leva em conta outros	24.4151	2	40	01	4		01	4	L_LXL	TX12	2019fev27 00	28%
4	apóia-se sobre a gramática da língua (o fonema, a palavra , a frase), mas nele é importante levar em	23.165	989	15	01	4		01	4	L_LXL	TX12	2019fev27 00	26%
5	significado mais intenso, que possibite realçar a palavra a ser substituída (por exemplo, bonito, no	47.4161	2	43	01	5		01	5	L_LXL	TX14	2019fev27 00	78%
6	como 'ação legal', enquanto que para o soldado, a palavra ação é prontamente entendida como 'ação	65.5571	8	27	01	6		01	6	L_LXL	TX12	2019fev27 00	75%
7	encerrar esse sufixo com mais uma curiosidade, a palavra acondicionação, cognata para	47.6091	9	11	01	8		01	8	L_LXL	TX12	2019fev27 00	54%
8	da datação desta, o DHE indica século XVI para a palavra acremento. Ao observamos a	52.6221	8	16	01	1		01	1	L_LXL	TX12	2019fev27 00	60%
9	. Ao observamos a macroestrutura do DHE para a palavra acremento, encontramos, como entrada	52.6321	9	10	01	1		01	1	L_LXL	TX12	2019fev27 00	60%
10	e decremento / decréscimo, entretanto há a palavra acrecimento, em que é fácil observar a	52.5901	7	29	01	9		01	9	L_LXL	TX12	2019fev27 00	60%
11	a uma língua estrangeira viva ou morta, como a palavra alemã Trieb [impulso] que, ao receber o	75.9811	8	18	01	0		01	0	L_LXL	TX12	2019fev27 00	87%
12	de on la dit femme, nele se lê igualmente a palavra âme, formando uma estrutura homófona ao	75.8111	3	22	01	0		01	0	L_LXL	TX12	2019fev27 00	87%
13	palavras, isto é, desde o 1º momento em que a palavra aparece na língua até o momento atual ou	1.191	30	24	01	0		01	0	L_LXL	TX12	2019fev27 00	1%
14	exemplares específicos de um mesmo gênero. A palavra árvore, não designa uma árvore	3.404	102	3	01	3		01	3	L_LXL	TX10	2019fev27 00	4%
15	coloca a seguinte questão: 'O que significa a palavra árvore... A forma mais fácil de responder	3.126	94	48	01	5		01	5	L_LXL	TX10	2019fev27 00	4%
16	no banco de dados. Tal fato acontece com a palavra banheiro, cujo significado na quase	1.124	33	7	01	3		01	3	L_LXL	A_TX17	2019fev27 00	59%
17	do significado da palavra e não do sufixo. A palavra barracosta vem claramente de barraco ou	12.476	463	3	01	5		01	5	L_LXL	TX12	2019fev27 00	14%
18	were watching TV when the building collapsed' A palavra brijolaj (bingelata em português), segundo	44.3041	8	3	01	3		01	3	L_LXL	TX13	2019fev27 00	75%
19	ponto de vista sincrônico, em associar ou ligar a palavra cabo a um núcleo semântico específico.	72.0441	6	24	01	3		01	3	L_LXL	TX10	2019fev27 00	80%
20	sufixos, ou seja, possui terminação convergente. A palavra cadeira < cathedram não se trata de um	10.476	390	3	01	5		01	5	L_LXL	TX12	2019fev27 00	12%
21	, veja-se o artigo do Röhrich indexado com a palavra chave Achillesferse: "Nach der griech.	64.0871	1	27	01	6		01	6	L_LXL	TX10	2019fev27 00	71%
22	como XXX** - Alguns exemplos de aplicação: • A palavra chuveiro, levando em consideração a	14.529	508	13	01	8		01	8	L_LXL	TX12	2019fev27 00	16%
23	os rostos". Dessa forma, ao se determinar que a palavra ciclista vem do francês cycliste, é preciso	12.392	458	9	01	1		01	1	L_LXL	TX12	2019fev27 00	14%
24	texto que tomamos como exemplo, destacamos a palavra cólera. A partir das palavras destacadas,	1.825	63	10	01	4		01	4	L_LXL	A_TX12	2019fev27 00	61%
25	do mesmo campo léxico-semântico. Assim, para a palavra cólera seleciona-se a palavra-chave raiva,	1.853	65	5	01	2		01	2	L_LXL	A_TX12	2019fev27 00	63%
26	. Cunha (1992) define substantivo como "a palavra com que designamos ou nomeamos os	48.4261	5	8	01	5		01	5	L_LXL	TX13	2019fev27 00	82%
27	ao que fora aprisionado em terras africanas. A palavra com uma carga forte de coisificação, era	54.4371	4	3	01	6		01	6	L_LXL	TX16	2019fev27 00	24%
28	populares (à roda, portanto). Com o tempo, a palavra "começa a diluir as fronteiras que se	8.959	275	6	01	8		01	8	L_LXL	TX16	2019fev27 00	4%

Fonte: Scott (2016).

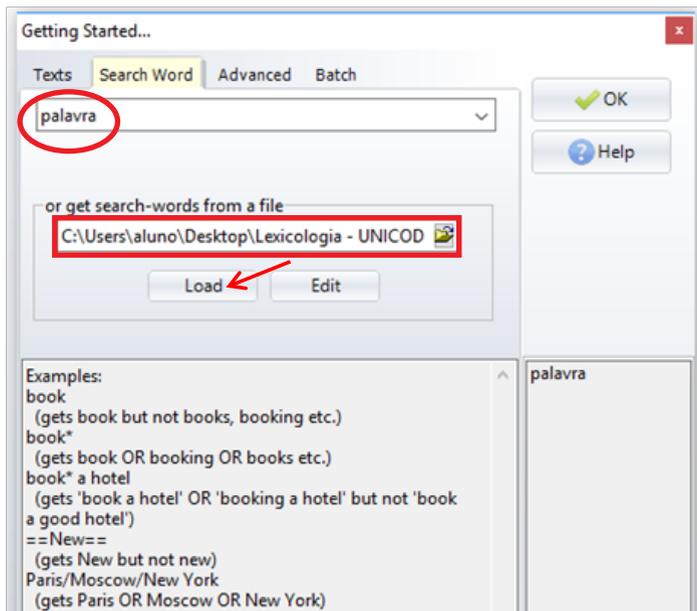
Ao clicar duas vezes em cima de uma linha de concordância, é possível acessar o contexto linguístico referente à linha (FIGURA 15), o que é bastante produtivo para diversas pesquisas.

FIGURA 15 – Contexto linguístico de uma linha de concordância no WST



Fonte: Scott (2016).

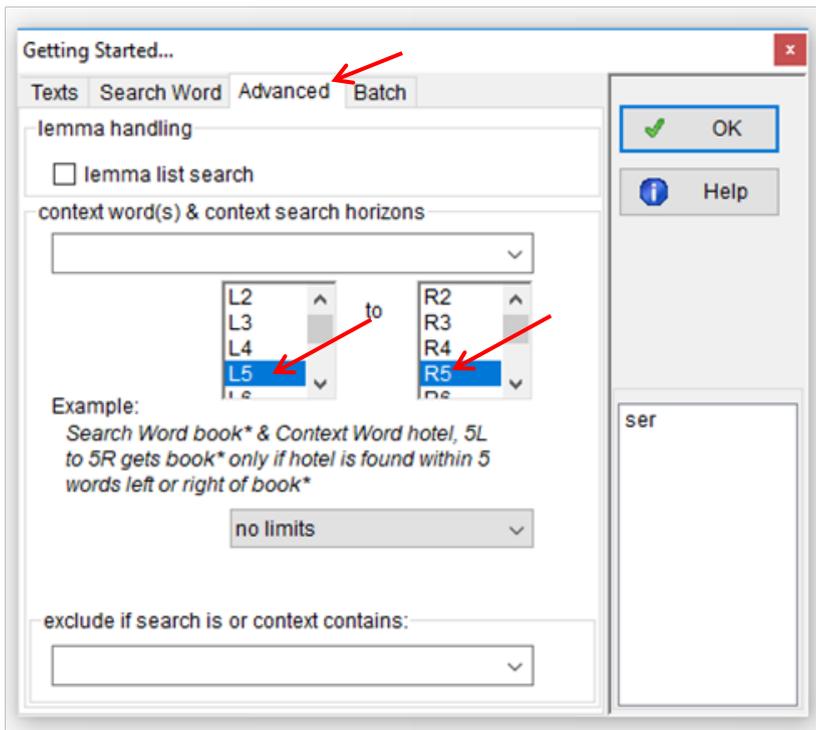
O outro campo em branco da Figura 13, denominado *or get search-words from a file* (obter a busca de palavras de um arquivo), permite que a busca seja restringida a um único arquivo do *corpus*. Nesse caso, é preciso selecionar o arquivo e clicar em *Load* (carregar), conforme Figura 16.

FIGURA 16 – *Get search-words from a file* da *Concord* no WST

Fonte: Scott (2016).

Na aba *Advanced*, podemos realizar buscas mais avançadas, definindo quantas palavras serão destacadas à direita ou à esquerda da palavra principal de busca, conforme podemos visualizar nas setas indicadas na Figura 17.

FIGURA 17 – Aba *Advanced* da *Concord* no WST



Fonte: Scott (2016).

Outra questão que devemos mencionar é que no WST não é possível acessar as linhas de concordância de um *cluster* (agrupamento de palavras) a partir da lista de *clusters* oferecida pelo programa. Isso, com certeza, dificulta análises que envolvem multipalavras, como as realizadas por Grama (2016). Na Figura 18, ilustramos uma lista de *clusters* que geramos a partir das linhas de concordância de “palavra”. Nela, destacamos o *cluster* “palavra de entrada”.

FIGURA 18 – Lista parcial de *clusters* no WST com destaque para “palavra de entrada”

N	Cluster	Freq	Set	Length	Related
1	DE UMA PALAVRA	33		3	
2	SIGNIFICADO DA PALAVRA	14		3	
3	QUE A PALAVRA	13		3	
4	COM A PALAVRA	12		3	
5	ERA A MINHA	8		3	
6	GANDAIA PALAVRA BEM	8		3	
7	PROFERIDA QUE NÃO	8		3	
8	PALAVRA BEM PROFERIDA	8		3	
9	O SIGNIFICADO DA	8		3	
10	A MINHA ALEGRIA	8		3	
11	BEM PROFERIDA QUE	8		3	
12	DA PALAVRA E	8		3	
13	A PALAVRA QUE	7		3	
14	A PALAVRA É	7		3	
15	UNIDADES INFERIORES À	6		3	
16	PARA A PALAVRA	6		3	
17	UMA ÚNICA PALAVRA	6		3	
18	UMA PALAVRA COMO	6		3	
19	UMA MESMA PALAVRA	6		3	
20	ORIGEM DA PALAVRA	6		3	
21	INFERIORES À PALAVRA	6		3	
22	É A PALAVRA	5		3	
23	UMA PALAVRA DE	5		3	
24	UMA PALAVRA PODE	5		3	
25	A PALAVRA NOVA	5		3	
26	A PALAVRA DERIVADA	5		3	
27	COMO A PALAVRA	5		3	
28	PALAVRA NA LÍNGUA	5		3	
29	PALAVRA OU EXPRESSÃO	5		3	
30	PALAVRA DE ENTRADA	5		3	
31	DO SIGNIFICADO DA	5		3	
32	SE A PALAVRA	5		3	

Fonte: Scott (2016).

Diante disso, observamos que, para acessar as linhas de um conjunto de palavras específico (no nosso caso, “palavra de entrada”), é preciso gerar as linhas de concordância de uma das palavras que compõem o *cluster* (escolhemos a palavra “palavra”) e, em seguida, clicar

na aba *collocates* (colocados). Tal aba nos fornece uma lista de palavras que co-ocorrem com a palavra que fizemos as linhas de concordância. Assim, podemos escolher outra palavra do *cluster* (que esteja à direita ou à esquerda) para produzirmos, enfim, linhas de concordância que tenham mais chances de conter determinado agrupamento que visamos. A seguir, na Figura 19, ilustramos a lista de colocados que o WST gerou após termos feito as linhas de concordância de “palavra”.

FIGURA 19 – Lista parcial de *collocates* de “palavra” na *Concord* do WST

N	Word Set	Texts	Total	Total Left	Total Right
1	PALAVRA	14	448	4	4
2	COMO	8	50	24	26
3	SIGNIFICADO	7	32	23	9
4	PARA	7	27	16	11
5	PODE	7	17	2	15
6	LÍNGUA	4	17	7	10
7	FORMA	6	16	9	7
8	PELA	5	14	12	2
9	MAIS	3	14	6	8
10	ORIGEM	3	13	9	4
11	ENTRADA	4	13	4	9
12	EXPRESSÃO	7	12	0	12
13	NOVA	4	12	5	7

Fonte: Scott (2016).

A linha que destacamos na Figura 19 apresenta a palavra “entrada” e a informação de que há nove ocorrências em que ela está à direita de “palavra”. Ao clicarmos no número nove, o programa nos oferece as linhas de concordância da Figura 20, em que, finalmente, podemos visualizar as concordâncias do conjunto “palavra de entrada”:

FIGURA 20 – Linhas de concordância parciais de “palavra de entrada” a partir da aba *collocates* na *Concord* do WST

N	Concordance	Set Tag	Word #S
1	os pontos anteriores, o verbete correspondente à palavra de entrada cabo que inclui a expressão dar		83.640?
2	elementos entrada. Na amostra aqui em análise, a palavra de entrada palPi contém treze elementos		84.441?
3	acrescentadas várias construções usuais com a palavra entrada, sem distinção dos tipos de		50.182?
4	. Estas últimas são as que constituem a chamada “palavra entrada” ou cabeça do artigo. Conforme		36.106?
5	às expressões idiomáticas portuguesas; (ii) a palavra de entrada, cabo, compreende uma		83.745?
6	. Ao observamos a macroestrutura do DHE para a palavra acremento, encontramos, como entrada		52.632?
7	e do seu DTD: (i) o verbete é composto por uma palavra de entrada, item lexical comum às		83.733?
8	falado, servir-me-ei do artigo correspondente à palavra de entrada auseinandenehmen do		80.477?
9	acrescentadas várias construções usuais com a palavra entrada. Não se faz distinção dos tipos de		50.517?
10	sem a necessidade de combinação palavra a palavra -; 2) o fato de o significado das lexias		38.338?
11	da Reafirmação do interlocutor que continua com a palavra. (4.27) [TAp. 1] 1. L1 – olha... e ontem que eu		19.066 9
12	, isto é a analisar só a parte gramatical da língua (a palavra, a frase), mas leva em conta outros		24.415?
13	apóia-se sobre a gramática da língua (o fonema, a palavra, a frase), mas nele é importante levar em		23.165 9
14	significado mais intenso, que possibilite realçar a palavra a ser substituída (por exemplo, bonito, no		47.416?
15	como ‘ação legal’, enquanto que para o soldado, a palavra ação é prontamente entendida como ‘ação		65.557?
16	encerrar esse sufixo com mais uma curiosidade: a palavra acondicionação, cognata para		47.609?
17	da datação desta, o DHE indica século XVI para a palavra acremento. Ao observamos a		52.622?
18	da datação desta, o DHE indica século XVI para a palavra acremento. Ao observamos a		52.622?

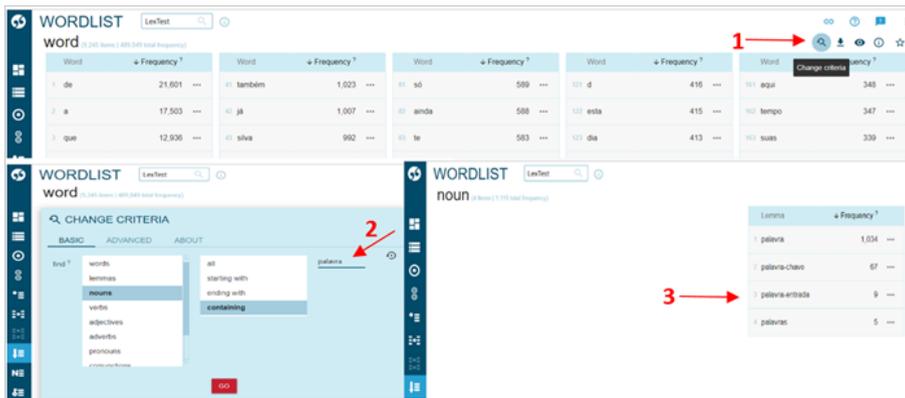
Fonte: Scott (2016).

No SE, a ferramenta *Concordance* encontra-se na lateral, mais precisamente no sexto símbolo circulado na cor vermelha na Figura 12. Diferentemente do WST, não é necessário carregar o *corpus* novamente para utilizar a *Concordance*.

Uma questão fundamental diz respeito ao fato de o próprio SE ter, à disposição do usuário, um vídeo que explica sobre a *Concordance* e os modos básicos de busca possíveis por meio dela. Nesse ponto, consideramos o SE mais didático e moderno em relação ao WST. Entretanto, na aba *Advanced* da *Concordance* no SE, não encontramos nenhum vídeo explicativo, o que nos causou certa frustração em virtude de o modo avançado ser mais complicado do que o básico. De qualquer maneira, prosseguimos com os testes.

A Figura 21 ilustra o nosso pedido de exibir todas as linhas de concordância do LexTest com ocorrências do substantivo “palavra” ao clicarmos em *nouns* na primeira coluna e em *containing* na segunda. Na sequência, vemos os resultados, em específico, as nove ocorrências de palavra + entrada.

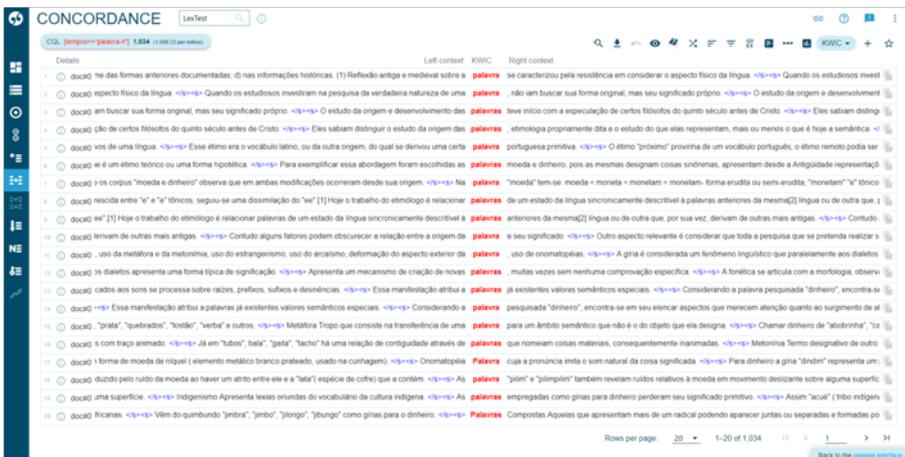
FIGURA 21 – Aba *Advanced* na *Concord* do *SE*



Fonte: Kilgarriff e Rychlý (2003)

É perceptível que o SE realiza automaticamente a lematização das palavras, conforme mostra a Figura 22, em que vemos o singular e o plural do item “palavra” nas linhas de concordância.

FIGURA 22 – *Advanced* – Linhas de concordância e lematização na *Concord* do *SE*



Fonte: Kilgarriff e Rychlý (2003)

Nesse aspecto, o WST fica em desvantagem em relação ao SE, pois o processo de lematização no WST é feito manualmente, o que

demanda mais tempo do pesquisador, além de aumentar a chance de haver erros.

No que alude à visualização do contexto linguístico de uma linha de concordância, o SE mostra apenas um trecho de, no máximo, onze linhas, conforme Figura 23.

FIGURA 23 – Contexto linguístico de uma linha de concordância no SE



Fonte: Kilgarriff e Rychlý (2003)

Avaliamos que essa amostra de 11 linhas pode não ser suficiente para uma pesquisa que exija uma análise mais aprofundada dos elementos contextuais que cercam determinada palavra em uma ocorrência, principalmente se pensarmos em trabalhos que envolvam a área da Literatura, por exemplo.

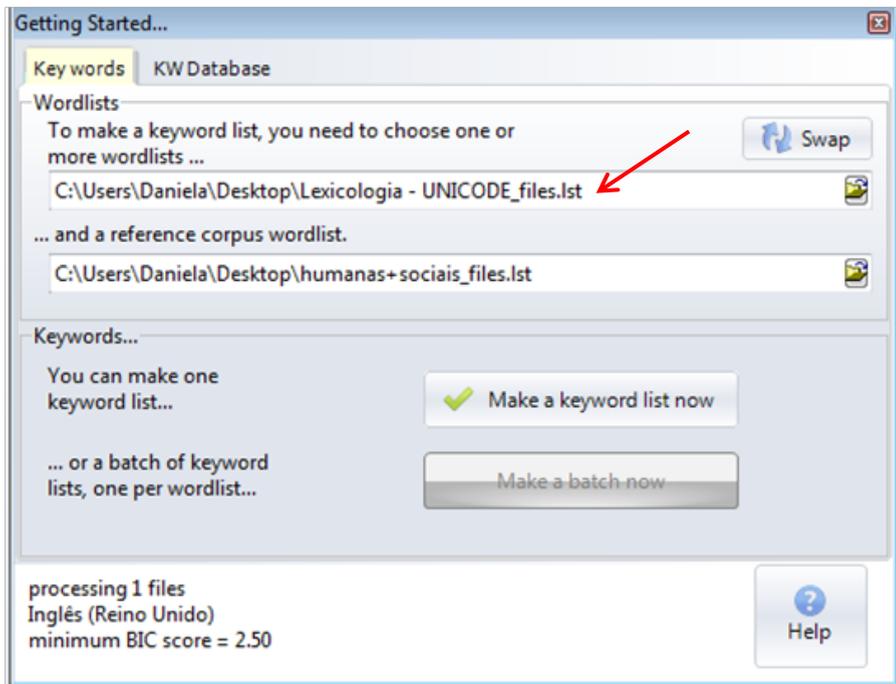
4.7 WST e SE: *KeyWords*

Ao acessarmos a ferramenta *Keywords* do WST, visualizada na Figura 2, clicamos em *File* e em *New*. Em seguida, o programa abre a janela da Figura 24 a seguir, em que consta a *WordList* que fizemos do nosso *corpus* e um campo, em branco, para que acrescentemos a *WordList* de um *corpus* de referência (que deve ser feita e salva anteriormente). A respeito do *corpus* de referência, Berber Sardinha (2004) sugere que ele seja no mínimo duas, três ou cinco vezes maior do que o *corpus* de estudo:

O tamanho do *corpus* de referência influencia a quantidade de palavras-chave obtidas. Os tamanhos críticos de corpora de referência são 2, 3 e 5 vezes o tamanho do *corpus* de estudo. *Corpora* de referência com essas dimensões retornam significativamente mais palavras-chave do que *corpora* de tamanhos menores (BERBER SARDINHA, 2004, p. 100).

Tendo isso em vista, o *corpus* de referência que escolhemos para ser contrastado com o LexTest é o *corpus* da área de humanas e de sociais do Lácio *Web*, uma vez que juntos cumprem o critério de ser cinco vezes maior que o LexTest. No caso, o LexTest apresenta 552.903 *tokens*, e o *corpus* de referência que utilizamos possui 2.973.094 *tokens*.

FIGURA 24 – Inserção do *corpus* de referência no WST



Fonte: Scott (2016).

Na Figura 25, há a lista parcial de palavras-chave que realizamos no WST com o LexTest.

FIGURA 25 – Resultado parcial da *Keywords* no WST

N	Key word	Freq.
1	CARTOLA	1,562
2	SAMBA	1,244
3	PORTELA	932
4	ISMAEL	905
5	AMOR	1,110
6	EU	2,214
7	ENUNCIADOR	647
8	ME	1,545
9	V	1,223
10	MEU	1,143
11	DICIONÁRIOS	702
12	SILVA	996
13	TE	683
14	DICIONÁRIO	851
15	SS	618
16	EXPRESSÕES	736
17	L2	493
18	EER	412
19	PPE	412
20	L1	488
21	DATAÇÃO	428
22	OCORRÊNCIAS	504
23	VERBO	831
24	L	813
25	ALVES	443
26	EES	307
27	ALG	309
28	TU	366
29	OD	290
30	CHORAR	293
31	TEU	317
32	DIE	299
33	RESSONÂNCIAS	258
34	5	795
35	PRA	453

At the bottom of the window, there are tabs: 'KW's', 'plot', 'links', 'clusters', 'filenames', and 'source t'.

Fonte: Scott (2016).

No SE, não é necessário ter um *corpus* de referência, uma vez que a própria plataforma oferece vários *corpora* de referência prontos para serem utilizados pelo pesquisador, o que é positivo na medida em que

poupa tempo e trabalho. No entanto, a informação sobre o tamanho dos *corpora* de referência disponibilizados pelo SE não consta no momento em que o usuário vai escolher qual *corpus* de referência usará.

Para nos certificarmos sobre o tamanho do *corpus* de referência que escolhemos no SE, no nosso caso, do *Brazilian Portuguese Corpus* (*Corpus* Brasileiro), tivemos de selecioná-lo no *dashboard*, no campo *Recently used corpora* (*Corpora* recentemente usados), e, depois, clicar em *Corpus info* (Informações do *corpus*). Nesse aspecto, consideramos que a ausência de uma sequência lógica ou intuitiva para saber o tamanho do *corpus* de referência escolhido no SE é prejudicial ao usuário, na medida em que ele precisa retornar ao *dashboard* e fazer todo esse processo que descrevemos.

No SE, também testamos a possibilidade de realizarmos o *download* do *corpus* de referência que utilizamos. Para isso, clicamos em *dashboard > manage corpus > download*, mas apareceu uma mensagem que esclarecia a necessidade de contatar um administrador para realizar o *download*. Pensando no recorte deste artigo, o fato de não podermos efetuar o *download* do *corpus* de referência oferecido pelo SE não foi benéfico, já que pensamos em comparar os resultados da *Keywords* entre o WST e o SE, lançando mão de um mesmo material de análise.

Diante disso, pensamos em inserir no SE o *corpus* de referência (das áreas de humanas e sociais do Lácio *Web*) que utilizamos no WST. Ao colocarmos tal ideia em prática, descobrimos que, no SE, caso o pesquisador queira usar um *corpus* de referência que não seja disponibilizado pelo próprio SE, é preciso inseri-lo como um novo *corpus* (*dashboard > new corpus*), mas, vale pontuar que, para isso, é necessário ter uma franquia de dados que suporte o tamanho do *corpus* de referência desejado, o que demanda recursos financeiros. No nosso caso, não conseguimos finalizar o procedimento justamente por termos excedido o nosso limite de dados.

Tendo isso em vista, chegamos à conclusão de que é importante que o pesquisador pense na questão do limite de dados ao optar pelo SE. Se ele necessita inserir um *corpus* de referência no SE, talvez seja melhor lançar mão do WST, pois pagará apenas pela licença (taxa única) do WST, e não pela quantidade de dados (plano mensal) que carregará no *software* como ocorre no SE.

Há algumas formas de gerar as *Keywords* no SE. O primeiro modo que testamos foi o básico, que é sem filtro. Após clicarmos em

Dashboard e, na sequência, em *Keywords*, chegamos a uma tela na qual clicamos na aba *Basic* e, depois, em *Go*. Nessa situação, o *SE* escolhe automaticamente o *corpus* de referência, por isso não conseguimos saber qual *corpus* o programa utilizou como referência nem se a língua desse *corpus* era compatível com o nosso *corpus* de análise, no nosso caso, português brasileiro. Ademais, salientamos o fato de que também não conseguimos saber qual (is) variedade (s) (português vernacular, falado, acadêmico etc.) compunham o *corpus* de referência. O resultado parcial da *Keywords* aparece na Figura 26:

FIGURA 26 – Resultado parcial da *Keywords* automática do LexTest no SE

Word	Focus corpus ²	Reference corpus ³
1 enunciador	681	2,548 ...
2 eer	412	146 ...
3 idiomático	504	1,990 ...
4 lexical	757	6,257 ...
5 carbôla	1,563	18,192 ...
6 ppe	412	1,518 ...
7 ees	307	498 ...
8 resscante	283	150 ...
9 it	486	3,663 ...
10 alg	309	854 ...
11 ismael	905	12,391 ...
12 ressonâncias	250	148 ...
13 datação	430	3,901 ...

Word	Focus corpus ²	Reference corpus ³
1 ismael silva	624	26 ...
2 v l	290	3 ...
3 it m	271	0 ...
4 cca aai	206	0 ...
5 ic cca aai	206	0 ...
6 xxi ic cca aai	206	0 ...
7 iv vva aas	206	0 ...
8 iv vva aas	206	0 ...
9 vva aas	206	0 ...
10 eex xxi ic cca	206	0 ...
11 ic cca	206	0 ...
12 xxi ic cca	206	0 ...
13 eec cct	206	0 ...

Fonte: Kilgarriff e Rychlý (2003)

Como podemos observar, o SE gerou duas listas – uma de *single-words* (unipalavras) e outra de *multi-words* (multipalavras). Para nós, essa divisão, por um lado, pode facilitar o trabalho daqueles que querem focar apenas nas uni ou multipalavras, mas, por outro lado, pode não ser bem-vinda para aqueles que não têm interesse em privilegiar uma ou outra, uma vez que tal separação nos impede de saber a real posição da palavra, seja ela uni ou multi, em termos de importância na lista das palavras-chave.

Notamos que, dentre as primeiras palavras-chave, aparecem números, por exemplo, na posição nove da coluna da esquerda (*single-words*), e algarismos romanos, nas posições de dois a 13 da coluna da direita (*multi-words*). Acreditamos que esse tipo de resultado seja

decorrente do processo de compilação e processamento (etiquetagem, lematização) automático de *corpora* que o SE realiza. Assim, o que, em primeiro momento, parece ser vantajoso – etiquetagem e lematização automática de *corpus* – procedimento obrigatório ao carregar um *corpus* no SE – na verdade, pode acarretar problemas como esse.

Outra maneira de gerarmos as *Keywords* é por meio do modo avançado. Percorremos o mesmo caminho descrito anteriormente, com a diferença de que, ao invés de clicarmos na aba *Basic*, clicamos na *Advanced*. Ao iniciar o processo de geração da lista de palavras-chave no modo *Advanced*, o SE apresenta opções para a escolha do *corpus* de referência que será utilizado no processamento, porém observamos que uma das opções é o nosso próprio *corpus* de testagem, o LexTest. Esse fato é contrário aos parâmetros postulados por Berber Sardinha (2004), que sugere que o *corpus* de referência seja, no mínimo, duas, três ou cinco vezes maior do que o *corpus* de estudo.

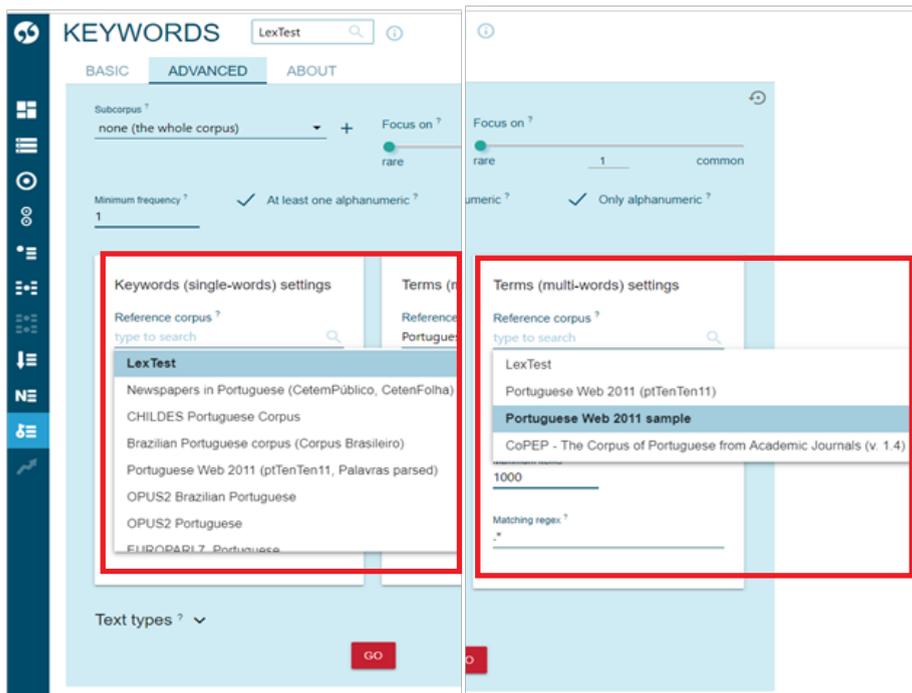
O próprio conceito de lista de palavras-chave está relacionado a um cálculo contrastivo entre a proporção que as palavras ocorrem em um *corpus* investigado e em um *corpus* de referência. Ademais, Berber Sardinha (2004) explica o motivo pelo qual um *corpus* de referência não deve ser constituído por textos do *corpus* de estudo:

O *corpus* de referência não deve conter o *corpus* de estudo, pelo menos não deliberadamente e por completo. Há duas razões para isso. A primeira refere-se aos valores absolutos: devido à soma das frequências, as mais salientes no *corpus* de estudo tendem a obscurecer, e portanto, a deixar de indicar palavras-chave. Por exemplo, se no *corpus* de estudo a palavra *casa* tem frequência 10, e no *corpus* de referência 1, a diferença será grande (10) e possivelmente significativa, ou seja, a palavra *casa* tem chances de ser chave. Mas se o *corpus* de estudo for adicionado ao de referência, as frequências passam a ser 10 no *corpus* de estudo e 11 no de referência, ou seja, uma diferença de apenas 1, o que diminui as chances de a palavra ser chave. A segunda razão diz respeito às frequências relativas: a soma pouco altera a diferença entre as porcentagens, e é, portanto, desnecessário unir os *corpora* (caso o *corpus* de referência seja 5 vezes maior no mínimo; ver discussão abaixo acerca do valor crítico de 5). Tomando-se o exemplo anterior, se o *corpus* de estudo possuir 100 itens, a frequência 10 de *casa* seria 10% (10/100), e se o *corpus* de referência tiver 500 itens, a frequência 1 seria equivalente a 0,2% (1/500). Juntando os *corpora*, a frequência no *corpus* de referência passa a ser de 11, ou 1,

8% (11/600), ou seja, a palavra *casa* ainda continua com propensão a ser chave. Com palavras de frequências menos discrepantes, a diferença também pouco altera a propensão à chavidade. Por exemplo, se em vez de 10, *casa* tiver frequência 1 no *corpus* de estudo, as porcentagens antes da união dos *corpora* seriam 1% no *corpus* de estudo (1/100) e 0,2% no de referência (1/500); depois da união, a frequência no *corpus* de referência passaria a 0,3% (2/600), pouco aumentando as chances de chavidade da palavra *casa* (BERBER SARDINHA, 2004, p. 100).

Além disso, o SE não permitiu que usássemos o mesmo *corpus* de referência para gerarmos as *single-words* e as *multi-words*, conforme ilustra a Figura 27.

FIGURA 27 – Opções de *corpus* de referência para *single-words* e *multi-words* no SE



Fonte: Kilgarriff e Rychlý (2003)

Inferimos que essa diferenciação quanto aos *corpora* de referência entre as duas listas de palavras-chave pode acarretar problemas para a análise dos dados de uma pesquisa, já que, em se tratando do mesmo conjunto de dados em análise, é necessário utilizar o mesmo tratamento, ou seja, o mesmo *corpus* de referência. Conforme já mencionamos, a separação das listas de resultados atrapalha a análise, pois ocasiona a perda da real posição das palavras-chave em relação ao todo. Além do mais, em decorrência dos cálculos de chavicidade serem feitos com base em *corpora* de referência distintos para uni e multipalavras, o critério para determinação do índice de chavicidade fica comprometido.

Mesmo assim, prosseguimos com o teste. Para as *single-words*, optamos pelo *corpus* de referência *Brazilian Portuguese corpus (Corpus Brasileiro)* e, para as *multi-words*, escolhemos o *Portuguese Web 2011 sample*. Ao realizarmos as *KeyWords* com tais *corpora* de referência, sugeridos pelo SE, por meio da aba *Advanced*, chegamos à tela da Figura 28.

FIGURA 28 – Resultado parcial da *Keywords* no modo *Advanced* no SE

Word	Focus corpus ¹	Reference corpus ²
1 cartola	1.563	2.274 ...
2 l2	491	0 ...
3 it	486	0 ...
4 idomático	504	75 ...
5 eer	412	4 ...
6 ppe	412	40 ...
7 linguístico	476	540 ...
8 ismael	905	2.201 ...
9 ees	307	25 ...
10 ressoante	283	24 ...
11 característica	267	110 ...
12 datação	430	1.002 ...
13 aspeto	269	289 ...

Word	Focus corpus ¹	Reference corpus ²
1 ismael silva	624	26 ...
2 v i	290	3 ...
3 it m	271	0 ...
4 cca aal	206	0 ...
5 ic cca aal	206	0 ...
6 xxi ic cca aal	206	0 ...
7 liv vva aas	206	0 ...
8 ts iv vva aas	206	0 ...
9 vva aas	206	0 ...
10 eee xxi ic cca	206	0 ...
11 ic cca	206	0 ...
12 xxi ic cca	206	0 ...
13 eec cct	206	0 ...

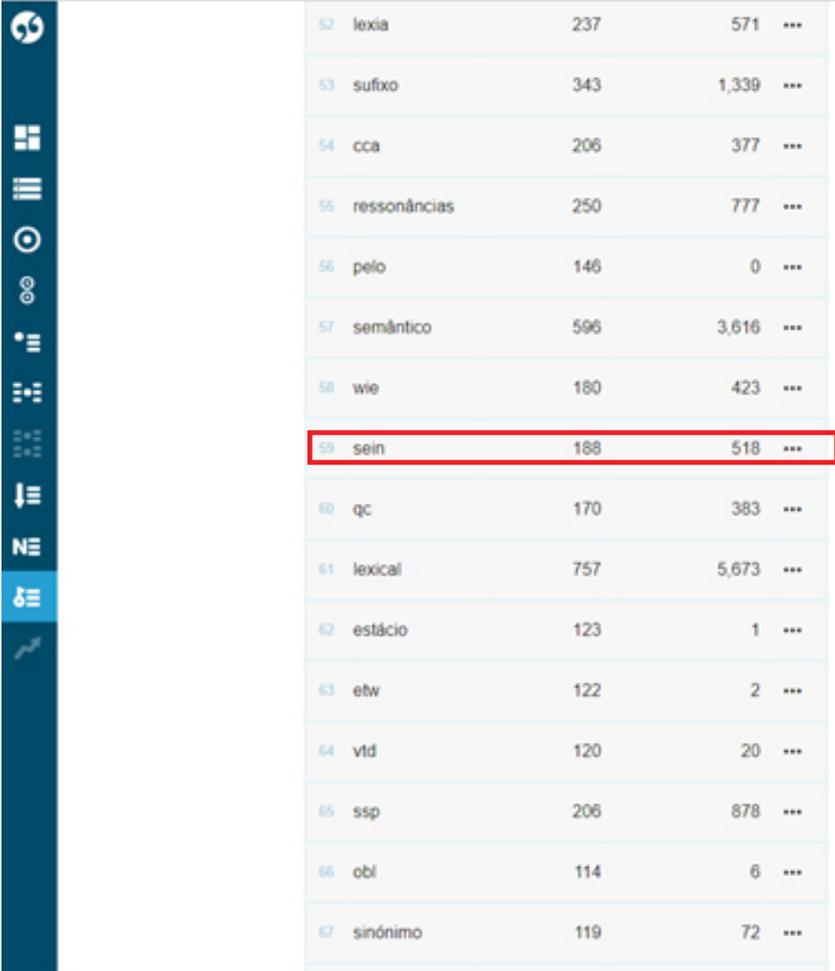
Fonte: Kilgarriff e Rychlý (2003)

Em primeiro lugar, percebemos que, na lista da Figura 28, há a presença de itens que não reconhecemos qualitativamente como palavras da língua portuguesa, como as que destacamos com setas (“*eer*” e “*ees*”). Uma hipótese que levantamos é a de que não foi feita a limpeza dos

corpora de referência no processo de compilação deles, processo que, inclusive, pode ter sido realizado por meio de extrator automático.

Em segundo lugar, observamos que, embora o LexTest tenha sido etiquetado automaticamente pelo SE na língua portuguesa, alguns itens, supostamente, da língua alemã foram listados dentre as palavras mais frequentes da lista de palavras-chave gerada. Na Figura 29, destacamos a palavra *sein* como exemplo.

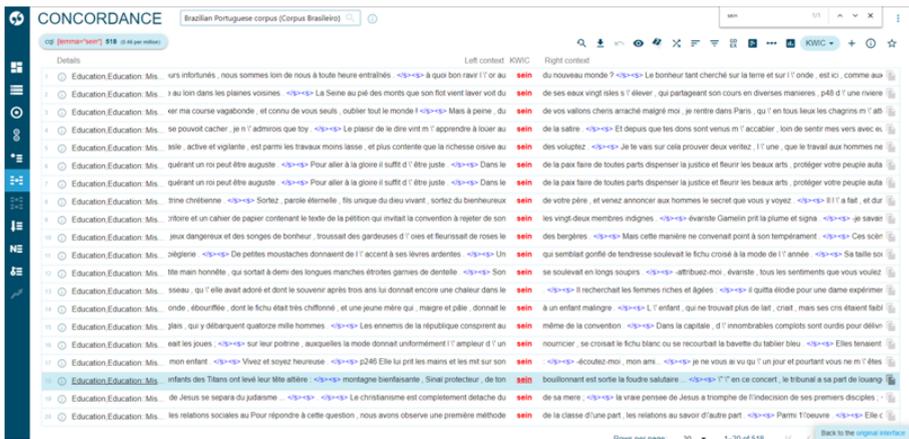
FIGURA 29 – Resultado parcial da *Keywords* no SE com destaque para a palavra *sein*



52	lexia	237	571	...
53	sufixo	343	1,339	...
54	cca	206	377	...
55	ressonâncias	250	777	...
56	pelo	146	0	...
57	semântico	596	3,616	...
58	wie	180	423	...
59	sein	188	518	...
60	qc	170	383	...
61	lexical	757	5,673	...
62	estácio	123	1	...
63	etw	122	2	...
64	vtd	120	20	...
65	ssp	206	878	...
66	obl	114	6	...
67	sinónimo	119	72	...

O que parece ser o verbo em alemão *sein* (ser), com 518 ocorrências no *corpus* de referência, na realidade, diz respeito a uma palavra da língua francesa, conforme mostram as linhas de concordância da Figura 30.

FIGURA 30 – Linhas de concordância parciais de *sein* no *corpus* de referência no SE



Fonte: Kilgarriff e Rychlý (2003)

No LexTest, ou *focus corpus* (*corpus* de estudo), o verbo em alemão *sein* ocorreu 188 vezes. Na Figura 31, mostramos as linhas de concordância dele.

FIGURA 31 – Linhas de concordância parciais de *sein* do LexTest no SE

Doc ID	Details	Left context	KWIC	Right context
1	doc12 tes expressões alemãs que apresentam o lexema Huhn como constante: ein dummes/blödes/albernes Huhn (sein) ein fideles/ülkiges/lustiges Huhn (sein) - „(ser) uma rapariga engraçada/divertida/cômica
2	doc12 o lexema Huhn como constante: ein dummes/blödes/albernes Huhn (sein), ein fideles/ülkiges/lustiges Huhn (sein)		sein) - „(ser) uma rapariga engraçada/divertida/cômica, ein komisches Huhn (sein) - „(ser) af
3	doc12 ein fideles/ülkiges/lustiges Huhn (sein) - „(ser) uma rapariga engraçada/divertida/cômica, ein komisches Huhn (sein) - „(ser) uma rapariga estranha/esquisita, ein vergeliches Huhn (sein) - „(ser) uma mem
4	doc12 'divertida/cômica, ein komisches Huhn (sein) - „(ser) uma rapariga estranha/esquisita, ein vergeliches Huhn (sein) - „(ser) uma memória de galinha, ein verrücktes Huhn (sein) - „(ser) parecer uma Maria ma
5	doc12 'apara/estranha/esquisita, ein vergeliches Huhn (sein) - „(ser) uma memória de galinha, ein verrücktes Huhn (sein) - „(ser) parecer uma Maria maluca, ein Huhn hin- und herlaufen - „(ser) para trás e c
6	doc12 <-s>-> (4) (a) wie der leibhaftige Teufel aussehen - „parecer o diabo em pessoa <-s>-> (b) vom Teufel besessen		sein	den Teufel im Leibe haben - „estar possesso do diabo, ter o diabo no corpo <-s>-> (c)
7	doc12 <-s>-> (4) (a) wie der leibhaftige Teufel aussehen - „parecer o diabo em pessoa <-s>-> (b) vom Teufel besessen		sein	- „(ser assinado) um pacto com o diabo, vender a alma ao diabo <-s>-> (d) etwas fürch
8	doc12 <-s>-> (4) (a) wie der leibhaftige Teufel aussehen - „parecer o diabo em pessoa <-s>-> (b) vom Teufel besessen		sein	- „(ser) que significa „(ser) que se tivesse o diabo no corpo „(ser) que faz lembrar o d
9	doc12 <-s>-> (4) (a) wie der leibhaftige Teufel aussehen - „parecer o diabo em pessoa <-s>-> (b) vom Teufel besessen		sein	- „(ser) etw. ist starker Tobak? (d) das/ies ist zum Bebaumölen (mit jn. velt) 177 As palavras ass
10	doc12 <-s>-> (4) (a) wie der leibhaftige Teufel aussehen - „parecer o diabo em pessoa <-s>-> (b) vom Teufel besessen		sein	wesentliches Definitionskriterium - „(ser) darin, daß ein oder mehrere sprachliche Elemente ab
11	doc12 <-s>-> (4) (a) wie der leibhaftige Teufel aussehen - „parecer o diabo em pessoa <-s>-> (b) vom Teufel besessen		sein	wesentliches Definitionskriterium darin, daß er sich durch einen Begriff - „(ser) mehrere Be
12	doc12 <-s>-> (4) (a) wie der leibhaftige Teufel aussehen - „parecer o diabo em pessoa <-s>-> (b) vom Teufel besessen		sein	108 (a) „Die beiden haben geheiratet und wollen das Studium abbrechen <-s>-> (b) Hm. u
13	doc12 <-s>-> (4) (a) wie der leibhaftige Teufel aussehen - „parecer o diabo em pessoa <-s>-> (b) vom Teufel besessen		sein	- „(ser) sie können für eine kurze Zeit und eine geringe Anzahl von Teilnehmern gelten (wie etw
14	doc12 <-s>-> (4) (a) wie der leibhaftige Teufel aussehen - „parecer o diabo em pessoa <-s>-> (b) vom Teufel besessen		sein	oder nicht bestimmte Gebrauche werden niemals als solche formuliert, erst recht nicht (
15	doc12 <-s>-> (4) (a) wie der leibhaftige Teufel aussehen - „parecer o diabo em pessoa <-s>-> (b) vom Teufel besessen		sein	und mir diese Frage beantworten? <-s>-> (b) beim Thema bleiben 104 (b) - „Bitte, Abbe
16	doc12 <-s>-> (4) (a) wie der leibhaftige Teufel aussehen - „parecer o diabo em pessoa <-s>-> (b) vom Teufel besessen		sein	„(estar em boa forma) e, a partir da indicação do campo semântico no qual a express
17	doc12 <-s>-> (4) (a) wie der leibhaftige Teufel aussehen - „parecer o diabo em pessoa <-s>-> (b) vom Teufel besessen		sein	- „(ser) man nennt ein solches »Wort« oder »Lexem« dann ein »Archilexem« <-s>-> Certos li
18	doc12 <-s>-> (4) (a) wie der leibhaftige Teufel aussehen - „parecer o diabo em pessoa <-s>-> (b) vom Teufel besessen		sein	Geist der Mensch und sein Handlungswille, seine Initiative Menschliches Wissen und De
19	doc12 <-s>-> (4) (a) wie der leibhaftige Teufel aussehen - „parecer o diabo em pessoa <-s>-> (b) vom Teufel besessen		sein	Handlungswille, seine Initiative Menschliches Wissen und Denken sprechen, informieren,
20	doc12 <-s>-> (4) (a) wie der leibhaftige Teufel aussehen - „parecer o diabo em pessoa <-s>-> (b) vom Teufel besessen		sein	Ab: Raum, Bewegung Ab 1 Lage, Entfernung 108 111 6 Ab 1 18 ein Katzenprung 5 Ab

Fonte: Kilgarriff e Rychlý (2003)

Por termos obtido tal resultado, questionamo-nos por qual motivo os *corpora* de referência sugeridos pelo SE possuem palavras que não são do idioma português, uma vez que os *corpora* de referência são de língua portuguesa. Ademais, do nosso ponto de vista, o SE deveria ter reconhecido os itens que não pertencem à língua portuguesa no processo de etiquetagem automática do nosso *corpus* de estudo.

A respeito da etiquetagem automática e do processamento eletrônico de *corpora* efetuados pelo SE, Davies (2019) avalia que, para anotar um *corpus*, é necessário que alguém saiba realmente o idioma em questão, no nosso caso, o português. O referido pesquisador, com base nos problemas de precisão do SE identificados por ele, acredita que não há um responsável que realmente domine a língua portuguesa. Segundo Davies (2019), “eles simplesmente rodaram o *tagger* nos *corpora* e depois os colocaram *on-line*, com pouca ou nenhuma tentativa de consertar as coisas. Rápido, mas não muito útil” (DAVIES, 2019).⁹

⁹ No original: “They simply blindly ran the tagger on the corpora and then placed them online, with little or no attempt to fix things. Quick, but not very helpful”.

Davies (2019) realizou um teste com lemas do português e apontou alguns problemas resultantes do *tagging* e da lematização do SE, segundo ele, “imprecisos”. A seguir, apresentamos um excerto da análise realizada por ele:

Dando uma olhada apenas nos verbos, descobrimos que mais do que pelo menos 46 desses 68 ‘verbos’ frequentes não são realmente verbos (e esses são supostamente ‘verbos’ comuns – ocorrendo 1000 vezes ou mais). Alguns deles são formas de verbos portugueses (saíu, saímos, selecionaram, sabíamos, sorocaba), mas, na verdade, não são lemas (ou seja, a entrada que se encontraria em um dicionário). Alguns destes pelo menos terminam em -r, o que sugere que eles podem ser verbos portugueses em algum universo alternativo (secalhar, sanduichar, sinistrar, sair, siar, sapar, futebol), mas eles não são realmente palavras neste universo. E outros claramente nunca poderiam ser verbos (pelo menos em português, a língua do *corpus*): sensei, sibutramina, simpática, sm, sábados, semiárido, sobrevivência, simples, prata, amostra. Se fôssemos mais adiante na lista – palavras que ocorrem 100-200 vezes, por exemplo – descobriríamos que quase 90% de todas as entradas são problemáticas. [...] Mas mesmo com esses ‘verbos’ muito frequentes (que ocorrem 1000-2000 vezes cada um no *corpus*), os dados são extremamente confusos (DAVIES, 2019).¹⁰

Davies (2019) conclui que, se vão ser criados dados de frequência de palavras, eles precisam ser revisados cuidadosamente. Isso significa que deve haver verificação dos contextos, correção de lemas, dentre

¹⁰ No original: “Taking a look at just the verbs, we find that more than at least 46 of these 68 frequent “verbs” aren’t really verbs at all (and these are supposedly common «verbs» – occurring 1000 times or more). Some of them are forms of Portuguese verbs (saíu, saímos, selecionaram, sabíamos, sorocaba), but they are not actually lemmas (i.e. the entry that one would find in a dictionary). Some of these at least end in an -r, which would suggest that they might be Portuguese verbs in some alternate universe (secalhar, sanduichar, sinistrar, sair, siar, sapar, soccer), but they are not actually words in this universe. And others clearly could never be verbs (at least in Portuguese, the language of the corpus): sensei, sibutramina, simpática, sm, sábados, semiárido, sobrevivência, simple, silver, sample. If we were to go further down the list – words that occur 100-200 times, for example – we would find that nearly 90% of all of the entries are problematic.n[...] But even with these very frequent “verbs” (which occur 1000-2000 times each in the corpus), the data is extremely messy.”

outras ações, com base, pelo menos, em um conhecimento rudimentar da língua trabalhada. Para ele, essa revisão parece não ter sido feita no SE em virtude da quantidade de problemas detectados em seu teste.

Por fim, observamos que é possível favoritar e fazer o *download* da *KeyWord list* no SE. O SE possui a opção de salvar a *KeyWord list*, porém, dependendo da opção de saída do arquivo, o SE não salva a lista completa, por exemplo, ao salvarmos em arquivo PDF, obtivemos somente o *download* da primeira página de resultados. Já na opção XLS (planilha Excel), conseguimos salvar a lista completa, que vai até 1001 palavras. Também não localizamos uma opção para aplicar *stop list* nem fazer a limpeza da *KeyWord list*. A seguir, tecemos as nossas considerações finais.

Considerações finais

Podemos dizer que tanto o WST quanto o SE são eficientes no que se propõem, mas é preciso que o pesquisador, com base nos objetivos de sua pesquisa, saiba escolher qual deles atende melhor às suas necessidades. Por isso, elaboramos o Quadro 2, que contém um resumo da análise comparativa que desenvolvemos ao longo deste artigo. O símbolo de adição (+) está presente nos itens que consideramos mais positivos em cada *software* e o de subtração (-) consta nos itens que percebemos que podem ser aperfeiçoados em cada um. No campo observações, esclarecemos o motivo pelo qual atribuímos os símbolos de adição e/ou de subtração a determinado quesito e, em alguns casos, comentamos adicionalmente algum ponto que pode ser melhorado no WST ou no SE. Acreditamos que esse resumo possa auxiliar pesquisadores a tomarem uma decisão no que alude ao uso de um desses dois programas de análise lexical.

QUADRO 2 – Resumo da análise comparativa entre WST e SE

Itens de análise comparativo-descritiva	WST	SE	Observações
Software instalável em computador pessoal	+	-	O SE demanda acesso à internet e, cada vez mais, recursos financeiros dependendo do tamanho do <i>corpus</i> de estudo e de referência.
Software on-line	-	+	O WST precisa ser instalado em um computador pessoal, o que dificulta o processamento de <i>corpus</i> nele em qualquer máquina.
Interface amigável	+	+	É possível que o usuário tenha certa familiaridade com ambos, visto que foram projetados conforme os moldes do <i>Windows</i> . Contudo, vale lembrar que o SE requer que o usuário tenha noções básicas prévias da lógica da Linguística de <i>Corpus</i> ou que ele curse os treinamentos oferecidos pelo próprio SE.
Quantidade de informações na interface	+	-	O WST apresenta seis botões, enquanto o SE apresenta 13, o que o torna mais complexo.
Idioma de interação com o software	-	-	Ambos foram elaborados apenas em língua inglesa.
Terminologia adotada pelo software	+	-	O SE denomina como <i>compile</i> o processo de etiquetagem e lematização automática do <i>corpus</i> e como <i>create corpus</i> o que, na verdade, é o procedimento de <i>upload</i> de um <i>corpus</i> .
Configuração de língua de acordo com o corpus de estudo	+	+	Ambos os <i>softwares</i> apresentam esse recurso. É importante salientar que, no SE, a configuração de língua faz parte do procedimento de inserção do <i>corpus</i> de estudo, e isso faz com que o usuário não se esqueça dela, o que é positivo e não ocorre no WST.
Flexibilidade no quesito extensão e codificação dos arquivos que compõem o corpus de estudo	-	+	O WST aceita apenas arquivos TXT e com codificação <i>Unicode</i> .
Fornecimento de corpus de estudo	-	+	O WST não fornece um <i>corpus</i> de estudo pronto para análise.
Fornecimento de corpus de referência	-	-	O WST não fornece um <i>corpus</i> de referência pronto para uso. O SE não fornece o mesmo <i>corpus</i> de referência para processar <i>uni</i> e <i>multi-words</i> .
Agilidade no carregamento do corpus	+	-	O SE demandou um minuto e quatro segundos para carregar o LexTest, enquanto o WST levou apenas dois segundos.

Armazenamento do corpus	-	+	O WST não armazena o <i>corpus</i> . O armazenamento do <i>corpus</i> deve ser realizado no computador pessoal. As pastas e arquivos onde os textos estão armazenados não podem sofrer alterações, pois isso prejudica o acesso aos resultados já salvos pelo pesquisador, como lista de palavras e linhas de concordância.
Etiquetamento do corpus	-	+	O WST não realiza etiquetamento automático.
Tokens	+	+	Ambos os <i>softwares</i> apresentam o número de <i>tokens</i> .
Types	+	-	O SE não disponibiliza o número de <i>types</i> .
Visualização da lista de palavras	+	-	A visualização da lista de palavras no SE, por meio de paginação, não propicia agilidade ao pesquisador.
Visualização de resultados	+	-	A visualização de resultados divididos em <i>single</i> e <i>multi words</i> no SE faz com que a real posição das palavras seja perdida. Não há outro modo de configurar os resultados.
Acesso ao contexto linguístico das linhas de concordância	+	-	A visualização do contexto linguístico é limitada no SE – conseguimos ver o máximo de 11 linhas para os contextos verificados.
Acesso às linhas de concordância dos clusters	-	+	O WST não dá acesso às linhas de concordância dos <i>clusters</i> , sendo necessário lançar mão da aba <i>collocates</i> .
Processamento de palavras-chave	+	+	Ambos calculam e apresentam as palavras-chave do <i>corpus</i> de estudo.
Explicações sobre como usar a ferramenta/ dicas de uso ferramenta	-	-	Tanto o WST quanto o SE podem melhorar na quantidade de informações que disponibilizam sobre o uso das ferramentas e no que diz respeito ao idioma em que as explicações são propagadas.

Fonte: Elaboração própria.

Cabe destacar que, por questões de viabilidade, não conseguimos analisar e comparar todas as ferramentas e funcionalidades que constam no WST e no SE. Apenas testamos as principais: *Word List*, *KeyWords List* e *Concordance*, o que significa que novas pesquisas contrastivas precisam ser desenvolvidas para apurar todo o potencial de funcionamento dos dois *softwares*.

Além disso, tanto o WST quanto o SE passam por constantes atualizações, em especial, o SE, que é uma plataforma *on-line*, logo

a análise comparativa que efetuamos diz respeito a um estágio de desenvolvimento específico dos *softwares* e está restrita ao *corpus* de testagem LexTest. Também é importante mencionar que tivemos mais dificuldade em trabalhar com o SE do que com o WST, talvez porque já somos usuários do WST desde 2014 e do SE apenas desde 2017. Nesse sentido, vale lembrar que é necessário que o pesquisador esteja constantemente utilizando as ferramentas para que não se esqueça de como elas funcionam e para que adquira certa familiaridade com elas.

Considerando nosso processo de aprendizagem para executar os testes e as tarefas descritas neste artigo, sendo iniciantes no SE, podemos dizer que enfrentamos dificuldades para descobrir como realizar alguns procedimentos. Em algumas situações, como a configuração de língua, a localização das legendas das etiquetas e das informações a respeito dos *corpora* de referência, dentre outras, inferimos onde poderiam estar localizadas algumas funções no SE porque já possuíamos conhecimentos prévios em LC.

A nosso ver, o WST é organizado de maneira lógica, objetiva e intuitiva, o que facilita a localização rápida das principais funções do programa feita pelo usuário; já o SE não destaca os principais recursos, dentre os diversos que disponibiliza ao pesquisador, o que dificulta a usabilidade da ferramenta. Observamos ainda que o SE oferece cursos *on-line* para que o consulente aprenda a usar seus recursos e se torne um usuário capacitado.

A partir dessa experiência, acreditamos que, embora o SE faça o processamento automático de algumas etapas da pesquisa em LC, ele exige uma considerável curva de aprendizagem, dificuldades que não foram tão sobressalentes quando de nossas experiências iniciais com o WST. Em outras palavras, acreditamos que pode haver uma curva de aprendizagem mais longa no SE do que no WST.

Agradecimentos

Agradecemos ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Declaração de autoria

A ideia de analisar, de maneira comparativa, o WST e o SE partiu de Fromm. Ele conduziu todo o processo de análise e escrita deste artigo, além de ter subsidiado financeiramente esta pesquisa, na medida em que proporcionou o acesso aos referidos *softwares* da LC. Fromm e Santos elaboraram o resumo e o *abstract*. Fromm, Beilke e Grama produziram a seção introdutória e metodológica. Em relação à fundamentação teórica, Beilke escreveu a parte relativa à LC, Santos apresentou o WST e o SE, Grama discorreu sobre a Lexicografia e Santos sobre a Terminografia. A produção escrita da seção de descrição e análises foi elaborada concomitantemente à análise comparativa dos programas WST e SE por Santos, Grama e Beilke em reuniões que ocorreram no laboratório de informática da UFU. As considerações finais foram formuladas pelos quatro autores deste artigo. Por fim, a revisão deste texto ficou sob a responsabilidade de Fromm e Grama.

Referências

ALMEIDA, G. M. B.; VALE, O. A. Do texto ao termo: interação entre Terminologia, Morfologia e Linguística de Corpus na extração semi-automática de termos. In: ISQUERDO, A. N.; FINATTO, M. J. B. (org.). *As ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2008. v. IV, p. 483-499.

ALMEIDA, G. M. B. Fazer Terminologia é fazer Linguística. In: PERNA, C. L.; DELGADO, H. K.; FINATTO, M. J. (org.). *Linguagens especializadas em corpora: modos de dizer e interfaces de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da PUCRS, 2010. v. 1, p. 72-90.

BEILKE, N. S. V. *Pommersche Korpora: Uma proposta metodológica para compilação de corpora dialetais*. 2016. 286 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18022>. Acesso em: 27 set. 2019.

BEILKE, N. S. V. *Pommersche korpora: um conjunto de corpora dialetais da variedade brasileira do pomerano*. In: FINATTO, M. J. B.; REBECHI, R. R.; SARMENTO, S.; BOCORNY, A. E. P. (org.). *Linguística de Corpus: Perspectivas*. Porto Alegre: Instituto de Letras – UFRGS, 2018.

p. 365-398. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/177640>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. Barueri: Manole, 2004.

BERBER SARDINHA, T. Linguística forense. In: _____. *Pesquisa em Linguística de Corpus com WordSmith Tools*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

BEVILACQUA, C. R.; FINATTO, M. J. B. Lexicografia e Terminologia: Alguns contrapontos fundamentais. *Alfa*, São Paulo, v. 50, n. 2, p. 43-54, 2006. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1410/1111>. Acesso em: 31 jul. 2019.

BIDERMAN, M. T. C. *Teoria linguística*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BIDERMAN, M. T. C. Análise de dois dicionários gerais do português brasileiro contemporâneo: o Aurélio e o Houaiss. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 5, p. 85-116, 2003. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i5p85-116>. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59701>. Acesso em: 31 jul. 2019.

BORBA, F. S. *Organização de Dicionários: Uma introdução à Lexicografia*. São Paulo: UNESP, 2003.

CABRÉ, M. T. La terminología hoy: concepciones, tendencias y aplicaciones. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 1-15, 1995. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/567/568>. Acesso em: 29 de jul. 2019.

CABRÉ, M. T. *Terminology: theory, methods, and applications*. Philadelphia, PA: John Benjamins, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1075/tlrp.1>

DANTAS, W. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/CorpusLael/videos>. 2010. Acesso em: 25 jul. 2019.

DAVIES, M. *O Corpus do Português*. 2019. Disponível em: https://www.corpusdoportugues.org/compare_larger.asp. Acesso em: 22 jul. 2019.

FROMM, G. *Proposta para um modelo de glossário de informática para tradutores*. 2002. 82 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/guifromm/wp-content/uploads/2014/05/dissertacao.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2019.

FROMM, G. *VoTec: a construção de vocabulários eletrônicos para aprendizes de tradução*. 2007. 214 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-08072008-150855/pt-br.php>. Acesso em: 2 abr. 2019.

FROMM, G. Vocabulário de Linguística: treinamento em Terminografia Bilíngue, uso de corpora e Ambiente de Gestão Terminológica. In: ISQUERDO, A. N.; DAL CORNO, G. O. M. (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2018. v. 7, p. 309-328.

FROMM, G; YAMAMOTO, M. I. Terminologia, Terminografia, Tradução e Linguística de Corpus: a criação de um vocabulário bilíngue sobre Linguística. In: TAGNIN, S.; BEVILACQUA, C. (org.). *Corpora na Terminologia*. São Paulo: Hub Editorial, 2013. p. 129-152.

GOMIDE, A. R. Contrastando duas ferramentas para análise de corpus de aprendizes: AntConc e Pacote tm. In: CONGRESSO NACIONAL UNIVERSIDADE, EAD E SOFTWARE LIVRE, 2015, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2015. p. 1-5. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/8659/7604>. Acesso em: 10 mar. 2019.

GONÇALVES, L. B. *Dubliners sob a lupa da Linguística de Corpus: Uma contribuição para a análise e a avaliação da tradução literária*. 2006. 328 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-08112007-154609/pt-br.php>. Acesso em: 31 jul. 2019.

GRAMA, D. F. *Uma análise lexicográfica dos elementos coesivos sequenciais do português para a elaboração de uma proposta de definição: um estudo com base em corpus*. 2016. 371 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18084>. Acesso em: 27 set. 2019.

KILGARRIFF, A.; RYCHLÝ, P. *Sketch Engine*. East Sussex: Lexical Computing Limited, 2003. Disponível em: <http://www.sketchengine.eu>. Acesso em: 31 jul. 2019.

KRIEGER, M. G.; FINATTO, M. J. B. *Introdução à Terminologia*. São Paulo: Contexto, 2004.

NAVARRO, S. Corpora e variantes culturais: um estudo de caso da hotelaria. In: TAGNIN, S.; BEVILACQUA, C. (org.). *Corpora na Terminologia*. São Paulo: HUB, 2013. v. 1, p. 115-130.

PERINI, M. A. *Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PERINI, M. A. *Estudos de gramática descritiva: as valências verbais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SCOTT, M. *WordSmith Tools*. Versão 7. Stroud: Lexical Analysis Software, 2016.

SEABRA, M. C. T. C. de. Questões teóricas genéricas. In: XATARA, C.; BELIVACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (org.). *Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 29-37.

SINCLAIR, J. McH. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

TEIXEIRA, E. D. *A Linguística de Corpus a serviço do tradutor: proposta de um dicionário de culinária voltado para a produção textual*. 2008. 439 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-16022009-141747/pt-br.php>. Acesso em: 02 fev. 2016.

TELINÉ, M. F.; ALMEIDA, G. M. B.; ALUÍSIO, S. M. Extração manual e automática de Terminologia: comparando abordagens e critérios. In: WORKSHOP EM TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA LINGUAGEM HUMANA (TIL), 1., 2003, São Carlos. *Anais [...]* São Carlos: UFSCAR, 2003. p. 1-12. Disponível em: http://www.nilc.icmc.usp.br/til/til2003/oral/Teline_Almeida_Aluisio_37.pdf. Acesso em: 31 jul. 2019.

WELKER, H. A. Questões de lexicografia pedagógica. In: XATARA, C.; BELIVACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (org.). *Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 103-113.

WILKENS, R.; PEREIRA BOCORNY, A. E.; KRAUSE KILIAN, C.; VILLAVICENCIO, A. Ambientes web de gestão terminológica para a criação de produtos terminológicos on-line. *Debate Terminológico*, Porto Alegre, n. 8, p. 16-22, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/riterm/article/view/29877/18474>. Acesso em: 31 jul. 2019.

YAMAMOTO, M. I. Vocabulário bilingue Português/Inglês de Linguística Geral. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 24, n. 70, p. 272-297, jan./abr. 2018. Disponível em: http://www.filologia.org.br/x_sinefil/completos/vocabulario_bilingue_MARCIO.pdf. Acesso em: 31 jul. 2019.



Eu acabei escrevendo o artigo, de novo – um estudo sobre três construções “sinônimas” com o verbo acabar no português do Brasil

Eu acabei escrevendo o artigo, de novo (I ended up writing the paper, again) – a study on three “synonymous” constructions with the verb acabar in Brazilian Portuguese

Alessandro Boechat de Medeiros

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

alboechat@letras.ufrj.br

<https://orcid.org/0000-0001-9925-2643>

Resumo: Este artigo se propõe a analisar três tipos de estruturas sintáticas com o verbo *acabar* em português do Brasil: aquelas com o verbo *acabar* seguido de oração cujo verbo está no gerúndio (*eu acabei escrevendo o artigo*); aquelas em que o mesmo verbo é seguido de preposição *por* e oração infinitiva (*eu acabei por escrever o artigo*); e aquelas em que o verbo é seguido de um CP finito (*acabou que eu escrevi o artigo*). As três estruturas veiculam um sentido próximo: um conjunto de circunstâncias ou eventos subentendidos ou mencionados no contexto culminam ou causam o evento expresso pela oração que segue o verbo *acabar*, e nas três construções o verbo *acabar* comporta-se como típico verbo de alçamento. O trabalho defende que, no contexto sintático desses três tipos de complemento frasal, o significado da raiz do verbo *acabar* inclua um superevento, chamemo-lo S, que reúne o conjunto de circunstâncias ou eventos referidos acima, e estabelece que tal conjunto culmina ou causa o evento (ou um estado resultante ou associado a tal evento) veiculado pela oração complemento. O texto também mostra que os diferentes complementos frasais podem estabelecer relações temporais distintas entre a culminação do superevento S e o tempo do evento expresso pela oração subordinada, e também têm propriedades sintáticas distintas, como a possibilidade ou não de topicalizações ou focalização contrastiva dentro da oração subordinada, em sua periferia esquerda.

Palavras-chave: verbos aspectuais; verbos alçamento; semântica temporal; periferia esquerda.

Abstract: This article aims to analyze three types of syntactic structures with the verb *acabar* in Brazilian Portuguese: those with the verb *acabar* followed by a gerund clause (*eu acabei escrevendo o artigo – I ended up writing the paper*); those in which the same verb is followed by the preposition *por* and an infinitive clause (*eu acabei por escrever o artigo – I ended up writing the paper (I finished for write the paper)*); and those in which the verb is followed by a finite CP (*acabou que eu escrevi o artigo – I ended up writing the paper (finished that I wrote the paper)*). The three structures convey a close meaning, which includes a set of circumstances or events implied or mentioned in the context that culminates or causes the event expressed by the clause following the verb *acabar*, and in the three constructions the verb *acabar* behaves as a typical raising verb. The work argues that in the syntactic context of these three types of phrasal complement the meaning of the root of the verb *acabar* includes a superevent, let us call it *S*, which brings together the set of circumstances or events referred to above, and establishes that such set culminates or causes the event (or a state resulting or associated with such an event) conveyed by the complement clause. The paper also shows that the different phrasal complements can establish distinct temporal relationships between the culmination of the superevent *S* and the time of the event expressed by the subordinate clause, and also have distinct syntactic properties, such as the possibility of topicalization or contrastive focusing within the subordinate clause, in its left periphery.

Keywords: aspectual verbs; raising verbs; tense semantics; left periphery.

Recebido em 10 de outubro de 2019

Aceito em 13 de janeiro de 2019

1. Introdução

Neste trabalho, retomo tema de artigo anterior (MEDEIROS, 2018a), revendo a proposta apresentada naquela ocasião e tratando de temas em sua vizinhança e de estruturas sintática e semanticamente relacionadas. Ou seja, cuidarei, aqui, dos seguintes tipos de construção:

- (1) a. Eu acabei pintando o muro.
- b. Acabou que eu pinte o muro.
- c. Eu acabei por pintar o muro.

Em Medeiros (2018a) mostrei que sentenças como (1a), em que o verbo *acabar* toma uma oração com o verbo no gerúndio, envolvem alçamento do sujeito (DAVIES; DUBINSKY, 2004; LANDAU, 2013); o verbo *acabar*, portanto, toma um complemento frasal que inclui o sujeito sentencial (para o exemplo (1a) esse complemento seria algo como a sequência *eu pintando o muro*) e o sujeito da oração encaixada (*eu*) é alçado de dentro dela, deflagrando concordância com o verbo *acabar*. Apresentei alguns dos testes básicos que a literatura lista para justificar esta afirmação.

O objeto de estudo daquele trabalho foram estruturas como (1a), exclusivamente, e, para analisá-las, defendi que a interpretação de tais sentenças envolve um superevento S (um conjunto de eventos, circunstâncias, estados resultantes desses eventos, estados subjetivos, etc., não necessariamente dependentes uns dos outros) que tem relevância¹ para a consecução do evento veiculado pela oração gerundiva. Ou seja, aquele que emite a frase (1a) afirma que um conjunto de circunstâncias, muito frequentemente alheias à vontade do sujeito da sentença, culminou no evento de pintar o muro cujo agente é o referente do pronome *eu*.²

¹ Em Medeiros (2018a), argumentei que S forçava, favorecia ou até desfavorecia a consecução do evento *e* da oração encaixada. Como se verá mais adiante, reelaborarei esta proposta, assumindo que S de fato culmina (no sentido estabelecido adiante) no (ou causa o) evento *e* veiculado pela oração que é complemento do verbo *acabar*.

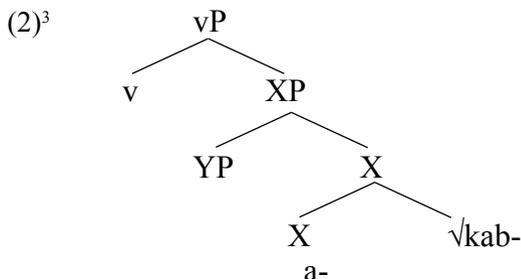
² Em Medeiros (2018a), o encerramento desse superevento S ocorre em algum subintervalo do evento denotado pela oração gerundiva – podendo ser o menor subintervalo inicial deste ou mesmo coincidindo com seu subintervalo final –, e essa relação temporal, combinada com o fato de que S teria uma relevância para o evento da oração encaixada, estabeleceria que o evento S “culmina” no outro evento expresso na sentença. Defendi também que o superevento S era projetado na estrutura sintática da construção sob análise: o verbo *acabar* tomaria uma espécie de *small-clause* reunindo um PRO eventivo (que toma o superevento S do contexto) e a oração gerundiva; PRO seria transparente para o alçamento do sujeito da oração gerundiva; a “ação” do verbo *acabar*, apesar de este tomar toda a SC como complemento, ocorre somente sobre o evento S referido por PRO, e faz com que o menor subevento final de S, pelo menos, esteja contido no intervalo de tempo do evento veiculado pela oração gerundiva. Questionarei boa parte dessas ideias no presente texto e proporei uma análise “lexical”, diferente da análise “sintática” de Medeiros (2018a). Chamo a abordagem aqui desenvolvida de *lexical* porque ela lida com as diferentes interpretações associadas às construções *acabar+de+infinitivo*, por um lado, e as estudadas neste texto, por outro, assumindo diferentes significados para a raiz do verbo *acabar* em contextos sintáticos distintos.

Neste artigo, elaborarei uma análise que chamaria de “lexical” (cf. nota 2) para os exemplos em (1): a ideia é que, no contexto de complementos sentenciais gerundivos, finitos, ou infinitivos encabeçados pela preposição *por*, a denotação do verbo *acabar* inclua a existência de um superevento S relevante para o evento denotado pelas orações que o complementam, e, particularmente, a existência de um subevento final desse superevento, cujo tempo terá (ou poderá ter) uma relação (direta ou indireta) com o tempo do evento denotado pelo complemento. Adotarei uma semântica de eventos (DAVIDSON, 1967; PARSONS, 1990) combinada a uma semântica composicional com funções de tempo para descrever as condições de verdade de sentenças como as listadas em (1).

O artigo tem a seguinte organização. Na seção 1, tratarei basicamente das propriedades sintáticas envolvidas, o que dá algumas indicações sobre que elementos funcionais estão presentes nas orações subordinadas. Na seção 2, detalharei os significados veiculados e a maneira como as estruturas sintáticas os veiculam, composicionalmente. Na seção 3 trato brevemente da negação nas formas em (1). A seção 4 trata de algumas questões residuais, onde explicito e justifico brevemente determinadas posições adotadas ao longo da análise. A seção 5 conclui o artigo com um brevíssimo retrospecto.

2. Sobre o verbo *acabar* e seus complementos frasais

O verbo *acabar* é morfologicamente composto de um prefixo e uma raiz: *a-kab* (para algumas justificativas, ver Medeiros, no prelo; conferir também a seção 5 adiante). Vou assumir, seguindo Medeiros (2018b) e Medeiros (no prelo), a seguinte estrutura para o verbo *acabar*, quando este se comporta como verbo de alçamento (e.g., sentença (1a)):



Na proposta, que assume o arcabouço teórico da Morfologia Distribuída (HALLE; MARANTZ, 1993; MARANTZ, 1997, 2013b), o complemento YP do verbo (cf. MEDEIROS, 2018b) pode ser uma oração gerundiva ou outros tipos de complemento, frasais ou não. Em Medeiros (no prelo) apresento argumentos em defesa da ideia de que em sentenças como (3a) a seguir, temos um CP encabeçado pela preposição *de* seguida de uma oração infinitiva, seja na leitura de *recência*, seja na leitura *culminativa*.⁴ O exemplo (1b) acima, repetido abaixo como (3b), claramente inclui o CP como complemento do verbo *acabar*.

- (3) a. Eu acabei de pintar o muro.
b. Acabou que eu pintei o muro.

³ Na proposta, X é um elemento formal introdutor de argumento interno, que pode (mas não necessariamente o faz) introduzir uma subeventualidade (por exemplo, um estado que resulta de um processo) na estrutura do sintagma verbal. Ele costuma ser realizado por um prefixo, o que vai ao encontro do que é observado na literatura (e. g., MARANTZ, 2013b): verbos bimorfêmicos (com prefixo) têm argumento interno obrigatório.

⁴ Na leitura de *recência*, (3a) significa que eu recentemente pintei o muro; na leitura *culminativa*, (3a) significa que eu terminei a pintura do muro. Em Medeiros (no prelo) defendo que o verbo *acabar* é de alçamento na leitura de *recência*, mas não o é (pelo menos tipicamente) na leitura *culminativa*. Um dos avaliadores, a respeito de (3a), vê a possibilidade de que o tratamento seja via hierarquia de Cinque (1999), com o verbo *acabar* sendo funcional, realizando o núcleo $Asp_{Retrospective}$ e tomando $Asp_{Proximative}$ como seu complemento. Oferece como argumento o fato de que em sentenças como *eu acabei de poder ler o livro* não há interpretação epistêmica: *poder* indica somente habilidade nesse contexto. A sugestão é bastante interessante e me proponho a investigá-la em trabalho futuro, ainda que eu não saiba, dentro dessa proposta (se de fato a entendi), como lidar com ocorrências de foco contrastivo logo à direita da preposição *de* (cf. (5b)); tampouco me é claro que núcleo funcional seria realizado ou lexicalizado pela preposição *de* na proposta elaborada pelo avaliador.

Com efeito, considerando-se que vários tipos de constituintes podem ocupar a posição de complemento de *acabar*, uma pergunta óbvia que se coloca é que tipo de constituinte seria a oração gerundiva em (1a). Trata-se de um sintagma flexional puro, um IP, ou há um CP tomando um sintagma flexional não-finito, como o que temos em (3a)? A seguir apresento dois argumentos para defender que não há um CP expandido aqui, simplesmente um IP encabeçado pela flexão de gerúndio.

O primeiro argumento é o seguinte: topicalização e focalização de argumentos ou expressões adverbiais que estão dentro da oração gerundiva na camada CP são impedidos ou muito marginais na periferia esquerda da oração gerundiva; ou seja, não há posição para que esses constituintes aterrizem após uma operação de deslocamento à esquerda nas sentenças encaixadas. Os exemplos abaixo o ilustram:

- (4) a. *Eu acabei O MURO pintando cuidadosamente, não as paredes da sala.
 b. ?*Eu acabei, o muro, pintando ele cuidadosamente.
 c. Eu acabei pintando o muro em duas horas.
 d. ?*Eu acabei em duas horas pintando o muro.

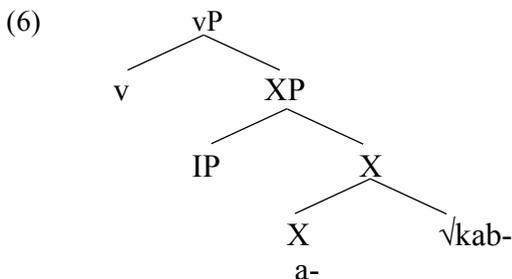
Note-se que, apesar de marginais em alguns casos, as construções envolvendo CPs complementos encabeçados seja por uma preposição, seja pela conjunção *que* admitem topicalização de elementos intrassentenciais, como complementos. Os exemplos abaixo o mostram:

- (5)⁵ a. Eu acabei de, o muro, pintar *(ele) cuidadosamente.
 b. ?Eu acabei de O MURO pintar cuidadosamente, não a parede da sala.
 c. Acabou que, o muro, eu pintei (ele) cuidadosamente.
 d. Acabou que O MURO eu pintei cuidadosamente, não o rodapé.
 e. Eu acabei por, o muro, pintar *(ele) cuidadosamente.⁶

⁵ Um dos avaliadores defende que os argumentos apresentados aqui seriam compatíveis com uma análise em que não haja uma oração encaixada após a preposição, mas uma porção da projeção estendida do verbo temático. Essa interessante possibilidade será investigada em trabalho futuro.

⁶ A sentença abaixo, com focalização contrastiva de *o muro*, é degradada; mas talvez isso tenha a ver com o fato de a preposição *por* ficar adjacente a *o muro*, ou *o muro* preceder

Assumindo em parte a proposta cartográfica de Rizzi (1997), parece claro que, uma vez que topicalizações e focalizações na borda das orações gerundivas em sentenças do tipo de (1a) são proibidas ou bastante degradadas, não há camada CP expandida para essas orações (ver também STOWELL, 1982, para uma posição semelhante em relação às orações gerundivas do inglês, ainda que considerando outro tipo de evidência). Isso sugere que, no caso das formas *acabar*+gerúndio, o que temos é um sintagma flexional, encabeçado pela flexão de gerúndio da oração, sendo diretamente tomado como complemento do verbo *acabar*. Assim, a estrutura do sintagma verbal envolvendo o verbo *acabar* será como a apresentada em (6) a seguir, com YP sendo substituído por um IP nucleado por um nó flexional de gerúndio:



O segundo argumento que gostaria de apresentar está relacionado ao licenciamento do sujeito em sua posição de origem. Ao contrário de estruturas em que *acabar* ocorre seguido da preposição *de* e uma oração com verbo no infinitivo impessoal, que não aceita que o sujeito da oração encaixada permaneça na sua posição de partida (na leitura de recência),⁷ a construção com *acabar* e oração gerundiva permite a permanência do

imediatamente o verbo. Se fizermos a focalização de um sintagma preposicional adjunto, julgo que a sentença melhore um pouco, como em (ii):

(i) ??Eu acabei por O MURO pintar cuidadosamente, não a fachada da casa.

(ii) ?Eu acabei por COM ATENÇÃO fazer as tarefas de casa, não de qualquer jeito.

⁷ Aqui, os exemplos relevantes para a discussão são os seguintes:

(i) Eles acabaram de chegar em casa.

(ii) ?ACABOU de eles chegarem em casa.

(iii) ??Acabou de eles chegar em casa.

sujeito subjacente da oração gerundiva na sua posição de partida, sem a obrigatoriedade de haver concordância do verbo *acabar* com esse sujeito, como os exemplos abaixo o ilustram. Uma maneira de explicar isso é propor que, enquanto a primeira construção envolve um CP (onde um dos núcleos dessa camada expandida é realizado pela preposição *de*) que, por alguma razão, bloqueia a criação de uma cadeia do tipo expletivo-associado, com transferência de Caso nominativo de um *pro* expletivo para o sujeito da oração gerundiva, a segunda, por não ter um CP encabeçado por uma preposição (por não envolver, de fato, um CP), não impede a formação desta cadeia e a transferência de Caso.

- (7) a. *?Acabou de eles pintar o muro.
 b. Acabou eu pintando o muro.
 c. Acabou eles pintando o muro.

Assim, a conclusão de que o verbo *acabar* toma um sintagma flexional como complemento, não um CP, nas construções *acabar*+gerúndio, se segue.⁸

Mas a discussão acima também nos mostra que o complemento frasal da construção quase sinônima de *acabar*+gerúndio, *acabar*+por+infinitivo, tem uma estrutura sintática subjacente distinta, com consequências interessantes na comparação com as formas envolvendo gerúndio. Tomemos o exemplo (1c) acima, repetido como (8), para ilustrar o ponto:

Ou seja, o licenciamento (marginal) do sujeito da oração infinitiva em sua posição de base só ocorre quando o infinitivo é pessoal (e com um acento no verbo *acabar*, que melhora substancialmente o julgamento), o que pode ser trivialmente explicado pela teoria do Caso, em qualquer de suas versões.

⁸ Stowell (1982) conduz uma discussão no mesmo sentido sobre as orações gerundivas no inglês: não haveria uma camada COMP (CP) nelas. O autor mostra, entre outras coisas, que as orações gerundivas no inglês não aceitam, mesmo quando são complementos frasais, deslocamento de WH para sua periferia esquerda, ao contrário do que ocorre com as infinitivas (a não ser em contexto de verbos de alçamento ou de marcação excepcional de Caso). Ademais, como argumenta, só a camada COMP criaria condições para que orações sejam temporalmente interpretadas. Stowell então defende que as infinitivas (a não ser nos contextos mencionados acima) incluem o significado de futuro possível, enquanto as gerundivas nunca introduzem um tempo distinto do da oração matriz.

(8) Eu acabei por pintar o muro.

Aqui, temos uma preposição seguida de um verbo no infinitivo. Os testes tradicionais que diferenciam controle de alçamento indicam que em (8) o sujeito é alçado do complemento frasal de *acabar*, como o é na forma que envolve a oração gerundiva: (a) o papel temático do sujeito é definido pelo predicado encabeçado pelo verbo *pintar*, não pelo verbo *acabar* (cf. (9a)); (b) o sujeito idiomático com um predicado sem o verbo *acabar* se mantém idiomático quando este verbo está presente (cf. (9b)); (c) a clivagem torna a sentença altamente degradada (cf. (9d)); entre outras coisas:

- (9) a. Eu acabei por pintar o muro./A bola acabou por rolar escada abaixo.
 b. A vaca acabou por ir para o brejo./?A cobra acabou por fumar.⁹
 c. *Foi por pintar o muro que eu acabei.¹⁰

Apesar de haver alçamento em sentenças como (8), há, contudo, diferenças importantes entre estas e as que envolvem uma oração gerundiva, como (1a). Sentenças na forma *acabar*+*por*+infinitivo aceitam, ainda que marginalmente, deslocamentos de argumentos (topicalizados) e certos tipos de locuções adverbiais (focalizadas ou topicalizadas) para

⁹ Um dos avaliadores pergunta por que na expressão *o gato acabou por morder a (sua) língua*, *o gato* deixa de ser idiomático. Para mim, *o gato* continua sendo idiomático com a presença do verbo *acabar* neste exemplo. O mesmo avaliador pede que o exemplo (9c) seja explicado em mais detalhes. Explico: A questão é que verbos de controle permitem a clivagem, enquanto os de alçamento não a permitem. Como (9c) mostra que não é possível uma clivagem do complemento de *acabar*, temos mais uma evidência de que este não seja um verbo de controle, mas de alçamento.

¹⁰ Note-se que aqui o problema não é alguma restrição à clivagem do sintagma preposicional encabeçado por *por*. Em (i) abaixo temos a mesma clivagem e a sentença é gramatical:

- (i) Foi por ter uma casa própria que ele lutou a vida toda.

Um dos avaliadores questiona este argumento afirmando que a sentença (i) não derivaria da sentença *ele lutou toda vida por ter uma casa própria* (ou, *ele lutou a vida toda por ter uma casa própria*, que, para mim, é ainda melhor, não sei por quê) para ele agramatical. Contudo, esta sentença é perfeita para mim, com ou sem o DP *toda vida* (ou *a vida toda*).

a periferia esquerda da oração encaixada, ao contrário do que vimos nas sentenças em (4) acima. Retomo exemplos expostos em (5) e na nota 6:

- (10) a. Eu acabei por, o muro, pintar *(ele) cuidadosamente.
 b. ?Eu acabei por COM ATENÇÃO fazer as tarefas de casa, não de qualquer jeito.
 c. Massimo acabou por, em poucos minutos, se transformar numa estrela do Facebook.¹¹

Na comparação entre as formas do tipo *acabar*+por+infinitivo e as do tipo *acabar*+de+infinitivo com leitura de recência, vemos que, como ocorre com as últimas (cf. MEDEIROS, no prelo), as primeiras aceitam formas compostas com o auxiliar no infinitivo e o verbo principal no particípio. Comparem-se os exemplos (11a) e (11b) a seguir:¹²

- (11) a. No final, acabei por ter feito um treino de mais de 31 km.^{13,14}
 b. Eu acabei de ter pintado o muro.

A aceitabilidade de sentenças como (11a) sugere que há uma camada flexional com morfologia infinitiva que pode veicular relações temporais ou aspectuais nas orações que complementam o verbo *acabar*. Ademais, considerando que é possível o acréscimo de locuções adverbiais como “em X tempo” (cf. (10c)), que, como argumento em outro trabalho

¹¹ Retirado de: <https://aventar.eu/page/979/?title=D&oldid=58>. Acesso em: 24 mar. 2019.

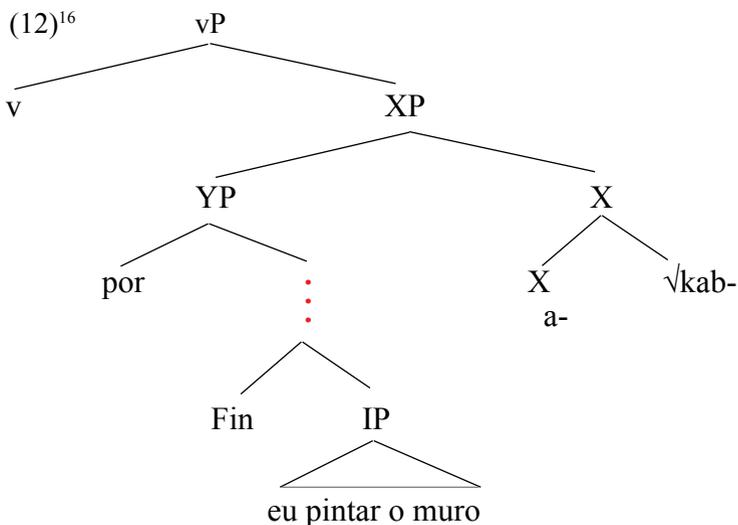
¹² Apesar disso, ao contrário do que ocorre com as construções *acabar*+de+infinitivo, mesmo que o verbo do complemento infinitivo esteja flexionado no infinitivo pessoal, o licenciamento do sujeito na posição de base ainda é bastante degradado – posto que certamente melhor do que o seria sem a concordância. Comparem-se os exemplos a seguir:

- a. ?Acabou de eles pintarem o muro.
 b. ??Acabou por eles pintarem o muro.
 c. *Acabou por eles pintar o muro.

¹³ Retirado de <https://run-is-fun.blogspot.com/2010/?m=0>. Acesso em: 24 mar. 2019.

¹⁴ Vale dizer que me parecem possíveis construções com gerúndio envolvendo particípio do verbo principal, ainda que elas sejam bem mais degradadas segundo meu julgamento: ??*eu acabei tendo pintado o muro*; ??*eu acabei tendo feito um treino de mais de 31 quilômetros*. Não tratarei dessas formas aqui, pois sequer sei como interpretá-las.

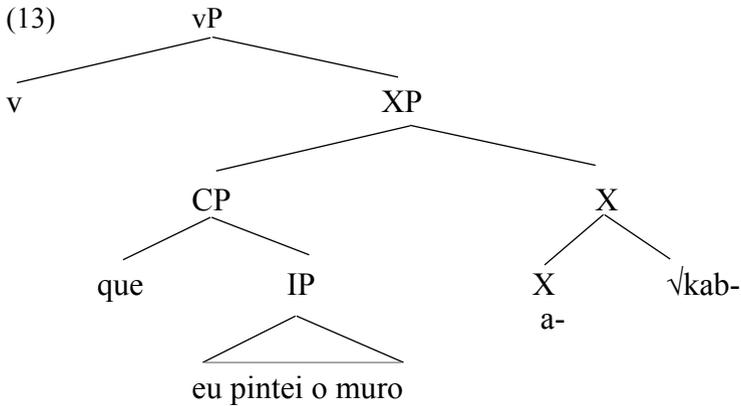
(MEDEIROS, no prelo), são licenciadas pela estrutura flexional das sentenças, não há como não haver uma camada flexional introduzindo relações temporais ou noções aspectuais aqui. Desse modo, defendo que a estrutura sintática das formas *acabar+por+infinitivo* seja dada por (12), com uma camada flexional infinitiva (que pode, muitíssimo marginalmente, concordar com o sujeito quando ele não é alçado; cf. notas 7 e 12). Havendo um CP encabeçado ou tomado como seu complemento pela preposição *por*, e assumindo, como parece plausível, que este não realiza o nó Fin da estrutura de Rizzi (1997) (cf. MEDEIROS, no prelo), explicamos as possibilidades de topicalização e focalização contrastiva (na sequência da preposição *por*) dentro da oração infinitiva.¹⁵



Para fechar esta seção, falemos agora brevemente das formas com o verbo *acabar* seguido de oração finita. A estrutura (13) abaixo esboça a proposta:

¹⁵ Se à preposição *por* pode seguir-se foco contrastivo, ela não deve ser a realização do nó Fin na estrutura da periferia esquerda da sentença, segundo a hierarquia de Rizzi (1997).

¹⁶ A escolha do rótulo Y se deve ao fato de que não quero tomar uma posição sobre ser YP um PP encabeçado por *por* que toma um CP (expandido) como seu complemento ou algum núcleo do próprio CP expandido, que não sei qual seria.



Aqui, temos um CP encabeçado pela conjunção *que*, que seleciona orações finitas, com tempo verbal, que será ancorado ao tempo da fala, do mesmo modo que o tempo verbal do verbo *acabar* – mais adiante discutiremos um pouco mais sobre as relações temporais possíveis nessas construções. Além disso, estas sentenças, adotando alguma versão do princípio da projeção estendido, terão como sujeito um *pro* expletivo, o que reforça a conclusão de que, de fato, *acabar*, em todas as situações dadas por (1), é um verbo cujo único argumento é um complemento (sentencial nos casos aqui estudados).

Agora é preciso haver uma discussão mais pormenorizada sobre as relações temporais estabelecidas entre os tempos associados aos eventos envolvidos nos tipos de sentença sob análise, e suas interpretações finais. A próxima seção tratará de pelo menos algumas dessas questões.

3. Significados e temas relacionados

3.1 Das formas *acabar*+gerúndio

Em Medeiros (2018a) apresentei argumentos para a postulação de que uma supereventualidade S está incluída na denotação das formas *acabar*+gerúndio. Intuitivamente, sentenças como (1a) afirmam que uma série de circunstâncias ou eventos culminou na pintura do muro tendo o emissor da sentença como agente dessa pintura. Ao que parece, sem um contexto que forneça ou possibilite evocar ou supor essa série (S) de circunstâncias ou eventos que forcem ou, pelo menos, favoreçam a ocorrência do evento (ou de alguma subparte sua) denotado (denotada)

pela oração no gerúndio, uma sentença como (1a) não pode ser usada adequadamente. Mas como representar isto na estrutura dessas sentenças e de sentenças com um significado próximo, como (1b) e (1c)? Repito abaixo os exemplos em (1) para conforto do leitor:

- (1) a. Eu acabei pintando o muro.
 b. Acabou que eu pintei o muro.
 c. Eu acabei por pintar o muro.

A ideia que vou explorar é a seguinte: constituinte X em (2), que inclui a raiz do verbo *acabar* e o seu prefixo, tem, semanticamente, a função de introduzir a supereventualidade S e seu subevento final (e uma função do tempo desse subevento final), como na formulação em (15). Podemos pensar que a estrutura X negocia tal significado, no contexto de orações gerundivas, infinitivas encabeçadas pela preposição *por* e orações finitas. Essa supereventualidade S de algum modo culminará no evento veiculado pelo complemento do verbo *acabar*, ou, em alguns casos, culminará no estado resultante deste evento. Abaixo formulo mais explicitamente o que tenho em mente quando falo de tal supereventualidade S. Proponho que a denotação da raiz do verbo *acabar* nos contextos sintáticos aqui analisados inclua esse S, que, como se vê na definição (14), é um evento que culmina (significado persistente do verbo *acabar*).¹⁷

- (14) Seja S um conjunto ou cadeia de eventos, situações, circunstâncias, estados resultantes desses eventos ou estados subjetivos causados por eles, persistentes, reunidos (em muitas situações arbitrariamente) pelo falante. Concebe-se S como uma cadeia de eventos que *culmina* em um dado evento ou**

¹⁷ Parece-me que o verbo *terminar* ganha acepção próxima (ou idêntica) em pelo menos dois dos contextos analisados aqui: *ele terminou pintando o muro* e *ele terminou por pintar o muro*. Uma sentença como *terminou que ele pintou o muro* parece-me degradada, ainda que não totalmente inaceitável. A leitura de recência, no entanto, de *ele terminou de pintar o muro* não é natural para mim, mesmo com algum tipo de acento ou ênfase no verbo *terminar*. Um dos avaliadores sugere, adotando a hierarquia de Cinque (1999), que talvez a diferença resida no fato de *terminar* não ser compatível com o núcleo *retrospective*, ao passo que *acabar* o é. Essa possibilidade será investigada em pesquisa futura.

estado e , um subevento desse e , o estado resultante desse e , ou em um e' não expresso mas concebido como causador (imediate ou indissociável) de e no contexto.

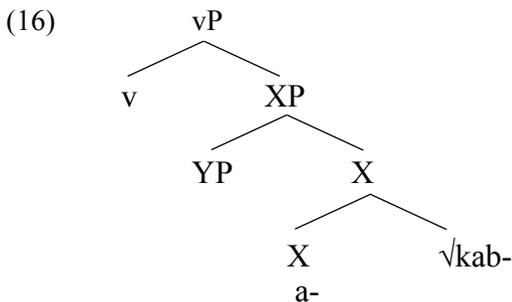
Como definição auxiliar, adotemos o seguinte:

- Um evento e culmina numa eventualidade e' se o menor subevento final de e é identificado com, no mínimo, um subevento de e' .

O evento e de (14) será sempre expresso pela oração (gerundiva, finita ou infinitiva) que complementa o verbo *acabar*.

A partir de (14), e considerando que estou adotando uma revisão “lexical” da análise apresentada em Medeiros (2018a), proponho que o nó X na estrutura sintática (2), repetida abaixo como (16), estabeleça que: (1) existe essa supereventualidade S definida em (14) acima; e (2) que existe a subeventualidade final s' desta supereventualidade S . Ademais, a extensão de X será uma função de tempos que estabelecerá uma relação temporal entre o tempo da subeventualidade final s' e outro tempo disponibilizado pela estrutura sintática onde X estará encaixado. Em termos formais, penso no seguinte:

- (15) $[[X]] = \lambda t'. \exists S. \exists s'. s' \text{ é a menor subeventualidade final de } S \ \& \ t' \text{ é o tempo de } s'$.



Veja-se que (15) estabelece que existe um subevento final de S (este definido em (14)). Ou seja, X não só introduz essa supereventualidade complexa, que envolve uma série de eventos e estados associados, mas também, preservando um tanto do significado básico do verbo *acabar*

em outros contextos, diz que essa supereventualidade complexa tem um subevento final, *acaba* em algum tempo *t* (BERTUCCI, 2011). Quando X combinar-se com a oração gerundiva, estabelecer-se-á que esse subevento final no mínimo conterà algum subevento do evento denotado pela oração gerundiva. Essa discussão ficará mais clara com o exemplo abaixo.

Tomemos o contexto a seguir, em que um rapaz conversa com um amigo sobre o fim de um relacionamento:

Cara, não deu mais. No último mês eu e a Patrícia brigamos tanto, mas tanto, que *eu acabei terminando com ela*.

Aqui, S incluirá o conjunto das brigas e dos estados e ações decorrentes delas: estados psicológicos do narrador, sua tomada de decisão, etc. Mas esse superevento S não é simplesmente o conjunto de brigas e estados decorrentes ou causados por elas, mas o conjunto dessas brigas e estados que supostamente têm como seu subevento final ou culminação o evento *e* expresso pelo complemento do verbo *acabar*, a oração gerundiva *terminando com ela*. Ou seja, o subevento final de S será, aqui, o evento de “terminar com ela”. É claro que estados como sentimentos causados no narrador ou eventos como outras discussões com a ex-namorada podem continuar existindo ou acontecendo depois do fim do relacionamento, mas essas eventualidades não serão mais parte do que se define como superevento S, justamente porque não mais têm como culminar em *e*, que já ocorreu.

O que quer que seja o evento S (ou, mais precisamente, seu ponto de corte, seu subevento final, sua culminação), ele deve ser localizado no tempo. Sentenças como **eu acabei terminando com ela amanhã* são agramaticais porque o evento *terminar com ela* (um evento pontual) está no passado em relação ao *speech time* – e, de alguma forma, isso parece ser expresso pela flexão de tempo carregada pelo verbo *acabar* –, o que entra em contradição com o advérbio *amanhã*. Se S fosse independente do evento denotado pela subordinada, *amanhã* poderia indicar um tempo futuro para ele, mas isso tampouco é possível. Como se verá mais adiante, minha proposta é que o gerúndio (e o infinitivo no caso de *acabar+por+infinitivo*), que codifica simultaneidade entre eventos (ou entre partes de eventos), vai servir também para estabelecer qual é o evento no qual S culmina, estabelecendo uma identidade entre o subevento final de S e o evento (ou algum subevento seu) denotado pela oração gerundiva.

Considerando a definição dada em (14) para S, (15) estabelece que o significado do verbo *acabar* – no contexto de um IP gerúndio (e, como veremos mais adiante, também no de um CP infinitivo, selecionado ou tendo como um de seus cabeças a preposição *por*) – afirma a existência do superevento S, de uma subeventualidade final de S, *s'*, e define uma função temporal que ligará o tempo de *s'* a outro tempo, do outro evento ou situação presentes na sentença.

A princípio, quando a oração gerundiva se combinar com X, como seu complemento frásico, teremos que o tempo do evento veiculado por esta oração conterà o tempo da eventualidade *s'*. No exemplo acima, sendo *e* (*terminar com ela*) um evento pontual, *s'* coincidirá temporalmente com *e*. O gerúndio tipicamente estabelece uma relação em que o tempo do evento do verbo que está no gerúndio contém ou coincide com outro tempo tomado como referência (tempo de outra eventualidade) ou com o *speech time*. Veja-se que no exemplo (17a) a seguir, entende-se que o evento de assoviar a Marselhesa está em andamento enquanto Pedro corre a maratona – de fato, o tempo do evento de assoviar a Marselhesa ou coincide ou contém o tempo da corrida.¹⁸ Já em (17b), o evento denotado pelo verbo no gerúndio está em andamento no tempo em que a frase é dita.

(17) a. Pedro correu a maratona assoviando a Marselhesa.

b. Pedro está assoviando a Marselhesa.

Mas (1a) ou o exemplo dado no contexto acima certamente não expressam só coincidências temporais, como se tivéssemos eventos distintos apenas contemporâneos: em (1a) e no exemplo dado no contexto em destaque, S culminará no evento descrito pela oração gerundiva (*pintando o muro* ou *terminando com ela*), o que significa dizer que o último subevento de S será um subevento do evento (ou o evento inteiro) descrito por essa oração. Como explicamos isso?

Observe-se o exemplo (18). Esta sentença nos permite duas interpretações: uma em que *pintar o muro* é a última das minhas tarefas

¹⁸ É claro que, sob certas circunstâncias, para se obterem determinados efeitos pragmáticos, podemos considerar (17) verdadeira em situações em que em grande parte da corrida, mas não em toda ela, Pedro assoviou a Marselhesa, mas isso não chega a ser um problema para o que estou considerando como significado básico do gerúndio.

e outra em que é uma atividade que ocorre ao mesmo tempo em que eu concluo ou pelo menos executo minha última tarefa (é mais ou menos simultânea à minha última tarefa), qualquer que seja ela.

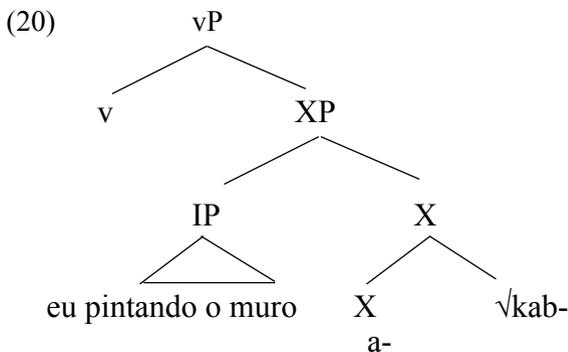
(18) Eu acabei minhas tarefas pintando o muro.

Em outros termos, na primeira leitura acima, (18) expressa a identificação do último evento da série de tarefas (a última tarefa) com o evento de *pintar o muro*. Defenderei aqui que a situação da sentença *eu acabei pintando o muro* é semelhante: sendo S um encadeamento de eventos distintos e estando o verbo *pintar* da oração subordinada no gerúndio, a princípio, em (1a), assim como em (18), o último subevento de S (*s'*) ou só coincide temporalmente com ou é o próprio evento de *pintar o muro* ou alguma de suas fases. Mas a definição de S em (14) não deixará margem para a leitura em que a mera superposição temporal (simultaneidade) ocorre entre um subevento relevante de *pintar o muro* e *s'*: aqui, S culminará em *pintar o muro*, ou seja, o último subevento de S coincidirá com algum subevento relevante de *pintar o muro*.

Agora detalhemos um pouco mais a discussão conduzida até aqui. Tomemos o exemplo inicial, (1a), repetido abaixo como (19):

(19) Eu acabei pintando o muro.

A estrutura sintática do vP correspondente será a seguinte, antes do alçamento do sujeito.



Informalmente, (19) será verdadeira se: (i) existe uma supereventualidade S, conforme a definição (14); (ii) existe um evento *e* de pintar o muro cujo agente sou eu; (iii) S culmina em algum subevento ou subparte de *e*; e (iv) pelo menos essa subparte do evento está no passado em relação ao tempo da fala (*speech time*).

É importante mostrar que nem sempre o evento S culmina no início do evento *e* descrito pela oração gerundiva, como se S tivesse somente “dado partida” em *e*. Vejamos o seguinte contexto:

Apesar de ter demorado um bocado por conta de uma série de problemas que me impediram de trabalhar sem interrupção, *acabei pintando o muro de casa* antes da festa da minha filha.

Aqui, o mais plausível é que o superevento S, que culmina na pintura, tenha-se prolongado até sua conclusão (até, talvez, a aplicação da última gota de tinta no muro), considerando os diversos fatores, aparentemente permanentes ao longo do trabalho, que concorrem com sua conclusão. Ou seja, S culmina na culminação da pintura. Ou, ainda, por outros termos, o menor subevento final de S é ou está contido no último subevento da pintura do muro da minha casa no contexto dado. É importante ressaltar neste exemplo que, apesar de o contexto descrever uma série de eventos negativos, não são esses os que compõem S, mas, talvez, algum tipo de estado ou motivação exercida internamente sobre o narrador, ou uma constante pressão familiar para que o trabalho estivesse pronto para o aniversário da filha, ou tudo isso junto, que o levaram a terminar o trabalho. Assim, o evento S não está de fato expresso nas frases que descrevem o contexto acima, mas, considerando o conhecimento de mundo dos falantes, é concebido ou suposto.

Voltando ao exemplo (19), note-se, ademais, que a sentença também será verdadeira e pode ser perfeitamente usada numa situação em que a pintura ainda está em andamento no presente; portanto, não se afirma que todo o evento de pintar o muro está necessariamente no passado (ainda que isso possa ser verdade), mas somente uma parte dele, e justamente a parte que inclui ou coincide com o subevento final de S, que indubitavelmente está no passado. Isso é esperado, pois, como sabemos, mesmo quando usamos a forma perifrástica de progressivo *estar+gerúndio* no passado (com o verbo *estar* no passado), não afirmamos que todo o evento se encerra no passado – e, de fato, a não ser

que o contexto indique o contrário, o evento denotado por um verbo no gerúndio pode ainda estar em andamento no presente (tempo da emissão da frase), como mostra o exemplo a seguir:

(21) Ele estava¹⁹ pintando o muro.

Considerando tudo que foi discutido até o momento, proponho que a denotação das orações gerundivas, no contexto do verbo *acabar* pelo menos, é a seguinte, onde t' é um tempo de referência que pode ser o de algum outro evento ou subevento sintática ou contextualmente relacionado.

(22) $[[DP\ V\text{-ndo}\ (DP)\ (PP)\ \dots]] = \lambda f_{\langle i,t \rangle} . \lambda t . \exists t' . \exists e . f(t') \ \& \ [DP\ V\ (DP)\ (PP)\ \dots](e) \ \& \ t \ \text{é o tempo de e ou de alguma subparte de e} \ \& \ t' \subseteq t$.

A expressão nos diz que a extensão da oração gerundiva toma funções de tempo em valor-de-verdade como seu domínio (por isso $\lambda f_{\langle i,t \rangle}$ na expressão, onde i seria o tipo semântico dos tempos e t viria de *truth-value* – valor-de-verdade), e a definição em (15) fornecerá uma função desse tipo. Ela também afirma a existência de um evento ($\exists e$), o qual será especificado pelo predicado presente na oração (a expressão $[DP\ V\ (DP)\ (PP)\ \dots](e)$), e a existência de um tempo t' ($\exists t'$),²⁰ que estará contido em, ou será coincidente com, o tempo (t) de alguma subparte de e . Exemplificando com a sentença em (19), temos:

¹⁹ Klein (1992) diria que o *tempo tópico* (uma espécie de tempo do testemunho do falante) está no passado e ao mesmo tempo contido no *tempo da situação* (*grosso modo*, nosso tempo do evento), que pode estender-se para o presente (*utterance time*). Observe-se que, mesmo que a frase fosse *ele esteve pintando o muro*, com o verbo *estar* no pretérito perfeito, o falante não se compromete com o possível fato de que o agente da pintura não esteja pintando o muro no momento em que a frase é dita.

²⁰ Nas situações em que temos adjunção de oração gerundiva, como em *Pedro correu a maratona assoviando a Marselhesa*, a quantificação existencial se dá certamente sobre o tempo do evento de *assoviar a Marselhesa*, não sobre o tempo do evento da oração principal. O ancoramento temporal do evento da oração adverbial ao tempo da fala se dará através do ancoramento do tempo do evento da oração principal. Em (22) e (23), estou propondo o contrário. Por quê? Algumas evidências para essa posição serão discutidas mais adiante neste texto. De todo modo, creio que uma diferença importante entre (22) e orações adverbiais gerundivas como a do exemplo desta nota me autorize a propor um arranjo como o apresentado em (22): aqui, a oração gerundiva não será adverbial, mas o complemento de um verbo aspectual de alicamento.

- (23) [[eu pintando o muro]] = $\lambda f_{\langle i, t \rangle} . \lambda t . \exists t' . \exists e . f_T(t')$ & [eu pintar o muro]
(e) & t é o tempo de e ou de algum subevento de e & $t' \subseteq t$.

Ou seja, a extensão da oração gerundiva *eu pintando o muro* no contexto do verbo *acabar* inclui, entre outras coisas, uma quantificação existencial sobre um evento *e* de pintar o muro do qual eu sou o agente; uma quantificação existencial sobre um tempo que não é o de *e*; e estabelece que o tempo de pelo menos uma subparte do evento *e* contém esse outro tempo.

Fazendo aplicação funcional (HEIM; KRATZER, 1998; FERREIRA, 2019) entre os nós X e IP em (20), tomando as definições dadas em (15) e (23) respectivamente, temos o seguinte:

- (24) [[eu pintando o muro]]([[X]]) = $\lambda t . \exists t' . \exists e . \exists S . \exists s' . s'$ é a menor subeventualidade final de S & t' é o tempo de s' & [eu pintar o muro](e) & t é o tempo de e ou de alguma subparte de e & $t' \subseteq t$.

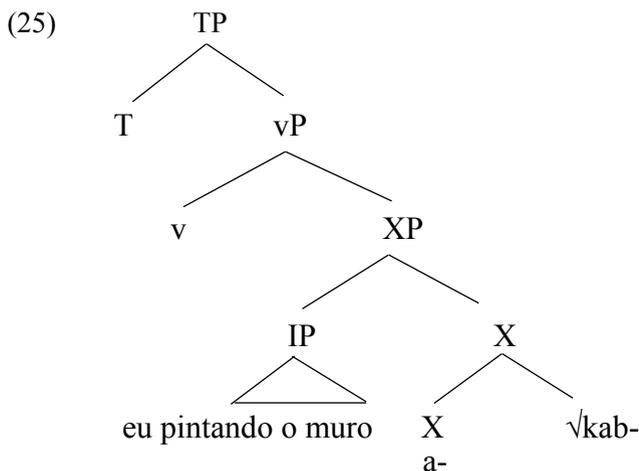
A anexação do nó de flexão T acima de vP vai estabelecer, no final das contas, a relação entre o tempo do evento *e*, ou de uma subparte sua, conforme a expressão em (24), e o tempo em que a frase é dita (*speech time*). Em (20), *v* é semanticamente nulo (podemos imaginar um alossema nulo de *v*, conforme a proposta de MARANTZ, 2013b) – ou seja, não introduz nenhuma função semântica. Por ser semanticamente nulo, não admite a possibilidade de anexação do núcleo Voz acima dele (ver MEDEIROS, no prelo),²¹ o que explica a natureza estrita de alçamento do verbo *acabar* neste contexto.

Em (19) pelo menos parte do evento de pintar o muro está no passado, o que pode ser expresso como $t < t_s$, onde t_s é o tempo em que a frase é emitida. Essa formulação abre espaço para que *t* seja o tempo do evento *e* inteiro, e, nesse caso, todo o *e*, incluindo sua culminação, está no passado em relação ao tempo da fala na sentença (19); mas

²¹ Basicamente, a ideia é que o argumento eventivo do núcleo Voz (que, entre outras funções, introduz o argumento externo sentencial; cf. KRATZER, 1996) ou se identifica com o argumento de evento introduzido por *v*, ou estabelece uma relação de causalidade com ele (MEDEIROS, 2018b). Como *v*, na estrutura (25), não introduz evento nenhum, e o que chegaria a um núcleo Voz anexado acima de vP seria uma função de tempos, não de eventos, nenhuma das duas relações pode ser estabelecida, e Voz não é licenciado na estrutura.

também abre espaço para que *t* não inclua o tempo da culminação de *e*, colocando-a após o *speech time* em (19). E essa é uma leitura possível de (19). Suponha-se a seguinte situação. Eu vivia dizendo a todos que não tinha tempo para pintar o muro da minha casa, mas que precisava fazê-lo. Certo dia, um vizinho me vê pintando o muro. Ele pergunta, ironicamente: *Conseguiu um tempo na sua agenda?* Eu respondo: *É. Minha mulher insistiu tanto que eu acabei pintando o muro.* Aqui, o evento de pintar o muro ainda está em andamento no momento da emissão da frase (talvez eu mal o tenha começado). Isso quer dizer, em nossos termos, que o tempo do subevento, contextualmente definido, do evento de pintar o muro não inclui o tempo da culminação de *e*, e a sentença é perfeitamente compatível com a situação em questão.²² Nas definições acima, *t* ser o tempo do evento inteiro ou de uma parte dele depende de fatores contextuais e fatores semânticos, relacionados estes a propriedades acionais do predicado presente na oração gerundiva.

Com o acréscimo do núcleo T, (20) torna-se (25). Traduzindo em termos formais o que está descrito nos parágrafos anteriores, temos a expressão em (26).



²² Note-se que uma resposta como: *minha mulher insistiu tanto que acabou que eu pinte o muro* seria menos adequada ao contexto, pois tem uma implicação muito mais forte de que a pintura já está concluída no momento em que eu digo a frase.

- (26) $[[TP]] = 1$ sse $\exists t. \exists t'. \exists e. \exists S. \exists s'. s'$ é a menor subeventualidade final de S & t' é o tempo de s' & [eu pintar o muro](e) & t é o tempo de e ou de algum subevento de e & $t' \subseteq t$ & $t < t_s$.

Ou seja, a sentença *eu acabei pintando o muro* é verdadeira se e somente se existe um evento e , o evento em que eu pinto o muro; existe um tempo t , que é o tempo de pelo menos uma subparte do evento durativo que é pintar o muro; existe um superevento S , conforme a definição em (14); existe um subevento de S , s' , que é o menor subevento final de S (ou seja, afirma-se que o superevento S , por mais heterogêneo que possa ser, culmina na situação); existe um tempo t' , que é o tempo de s' , e o tempo t' está contido no tempo t (ou seja, o tempo do menor subevento final de S , sua culminação, está contido no tempo de pelo menos uma subparte do evento e de pintar o muro) e o tempo t é anterior ao tempo em que a frase é dita. E, considerando a definição de S em (14) e as relações temporais aqui estabelecidas, temos como consequência que a culminação de S , s' , está contida em, ou coincide com, o subevento relevante da pintura do muro estabelecido pelo contexto (considerando o contexto descrito acima, em que meu vizinho me faz uma pergunta, s' será o que chamarei imprecisamente de subevento inicial da pintura).

Para concluir a discussão sobre as formas *acabar*+gerúndio, duas coisas ainda devem ser ditas. A primeira é que a quantificação existencial do evento S nas condições de verdade de sentenças que incluem *acabar*+gerúndio (por exemplo, a sentença (19) e suas condições de verdade em (26)) pode estabelecer uma relação com outras quantificações presentes na frase. Por exemplo, retomemos duas sentenças apresentadas em Medeiros (2018a):

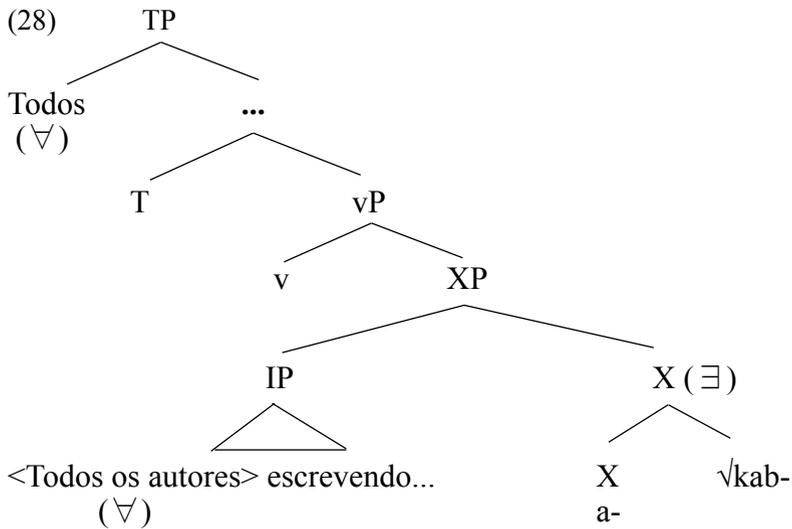
- (27) a. Sempre que eu encontro o Paulo, acabamos nos divertindo muito.
b. Todos os autores acabaram escrevendo um artigo.

Simplificando bastante a discussão, parece claro que, em (27a), para toda ocasião em que eu encontro Paulo (ou seja, para todo evento e de encontrar o Paulo), *existe* um superevento S diferente que culmina em nós nos divertindo muito. Aqui, o quantificador universal que atua sobre o evento de encontrar o Paulo (o “para todo evento e ”, que está relacionado ao advérbio *sempre* na primeira oração) tem escopo sobre o quantificador existencial que atua sobre o evento S e é introduzido por X .

Similarmente, as duas leituras de (27b) – uma em que existe uma única supereventualidade S comum a todos os eventos de escrever um artigo e outra em que existem várias supereventualidades S, uma para cada escritura de artigo²³ – podem ser obtidas por uma relação de escopo entre o quantificador universal em *todos os autores* e a quantificação existencial introduzida por X, conforme a definição (15). Note-se que a segunda leitura mencionada acima, aquela em que existe um S diferente para cada autor e evento de escrever um artigo, é obtida quando o quantificador universal tem escopo amplo; ou seja, em termos sintáticos, quando o DP *todos os autores* (ou pelo menos o quantificador *todos*) c-comanda X em LF. Mas e a primeira leitura? Como obtê-la? Devemos mover a quantificação existencial sobre S para uma posição mais alta na estrutura sintática, como foi proposto em Medeiros (2018a)? Mas como, se a supereventualidade S está sendo introduzida por X? X será alçado? Não me parece impossível pensar nesses termos, mas há pelo menos duas saídas melhores. A primeira é a seguinte: note-se que X c-comanda²⁴ assimetricamente *todos os autores* na estrutura (28) abaixo antes de o DP *todos os autores* mover-se para posições mais altas na estrutura sintática da sentença. Se a interpretação se der sobre a posição de partida do sujeito da sentença (sobre sua cópia mais baixa, se assumirmos uma teoria de movimento com cópias), o constituinte X, que introduz o existencial sobre S, terá escopo sobre o constituinte *todos os autores*, ou seja, o existencial terá escopo sobre o universal e obtemos a leitura em que existe uma única eventualidade S para todos os eventos de escrever um artigo. A segunda saída é pensar que a leitura em que o universal tem escopo sobre o existencial não implica que todos os eventos S sejam diferentes. No limite, todos poderiam ser o mesmo, e teríamos um só evento S mesmo na situação em que a quantificação universal tem escopo sobre a quantificação existencial.

²³ Note-se que essa ambiguidade também pode ser encarada como mais uma evidência de que o verbo *acabar* aqui é de alçamento (cf. LANDAU, 2013). A mesma ambiguidade de escopo seria encontrada em *todos os autores acabaram por escrever um artigo*.

²⁴ A definição de c-comando aqui adotada pode ser a seguinte: um nó *a* c-comanda um nó *b* se: (i) *a* não domina *b* e *b* não domina *a*; (ii) o primeiro nó ramificante que domina *a* domina também *b*. O nó X que está sendo considerado como c-comandante é o nó mais alto, que domina X e a raiz (de fato, o que temos aqui é uma adjunção da raiz, que não tem traços gramaticais, a X).



Seja qual for a solução que adotemos para tratar da ambiguidade do exemplo (27b), os pontos importantes de toda a discussão envolvendo os exemplos (27) que gostaria de destacar são os seguintes: (a) uma quantificação existencial sobre o superevento S, como a oferecida pela definição (15), é importante para explicar as diversas relações com outros quantificadores eventualmente presentes nas sentenças do tipo *acabar*+gerúndio (e outras com interpretação semelhante); (b) não é necessário, como proposto em Medeiros (2018a), que a supereventualidade S seja introduzida por um constituinte nominal, para que diferentes relações de escopo entre quantificadores sejam capturáveis.

O segundo ponto de que gostaria de tratar para encerrar, neste artigo, a discussão sobre as formas *acabar*+gerúndio é o seguinte. Em Medeiros (2018a), mostrei que praticamente qualquer tempo verbal pode ser expresso pelo verbo *acabar* nas construções *acabar*+gerúndio. Mas a forma progressiva para o verbo *acabar* é proibida:

(29) ?*Eu estou acabando pintando o muro.

Por quê? Não vou discutir a solução dada em Medeiros (2018a) para o problema, que é incompatível com a abordagem aqui proposta. A solução que apresentarei aqui é mais simples.

Sabemos que o tempo progressivo nos diz que pelo menos uma subparte do tempo do evento denotado pelo predicado inclui algum outro tempo. Isso quer dizer que, no caso da sentença agramatical abaixo (30a), temos uma situação estranha em que o tempo do evento de *pintar o muro* inclui outro tempo, que não é de evento nenhum, o qual inclui o tempo da emissão da frase. Temos então uma espécie de relação de inclusão vácuca, e isso torna, proponho aqui, a sentença inaceitável. Note-se que não é o fato de termos dois gerúndios na estrutura temporal associada a um mesmo evento (ou alguma restrição morfológica qualquer) o que faz com que a sentença seja agramatical. Em (30b) os dois gerúndios são licenciados numa mesma estrutura temporal, justamente porque aqui não temos uma inclusão vácuca: o gerúndio no verbo *estar* simplesmente denota simultaneidade com um tempo de referência (e define um tempo de referência), o qual o tempo do evento de *fazer trabalho de campo* conterá.

- (30) a. *Pedro está estando pintando o muro.
 b. “(...) é importante que, mesmo estando fazendo trabalho de campo, ele se comporte como um observador externo; etc.”²⁵

Em (29) também temos dois gerúndios sobre o tempo do mesmo evento: em (24) é a função do tempo do evento da oração gerundiva que fica disponível para os operadores temporais/aspectuais do nó T. Mas, em (29), a sentença não é agramatical porque há uma inclusão vácuca – que não existe –, mas porque, com o gerúndio no verbo *acabar*, forja-se uma situação em que a relação entre o tempo do subevento final de S e o *speech time* não pode ser definida, uma vez que t , o tempo do evento, inclui tanto t' , o tempo de s' , quanto o tempo da emissão da sentença, t_s , e não fica estabelecida nenhuma relação entre os dois últimos. Ou seja, a relação entre o tempo do subevento de pintar o muro no qual S culmina e o *speech time* não se estabelece, e t' pode preceder, incluir ou mesmo suceder t_s . A expressão em (31) o mostra:

- (31) ?*Eu estou acabando pintando o muro ($t' \subseteq t$ e $t_s \subseteq t$).

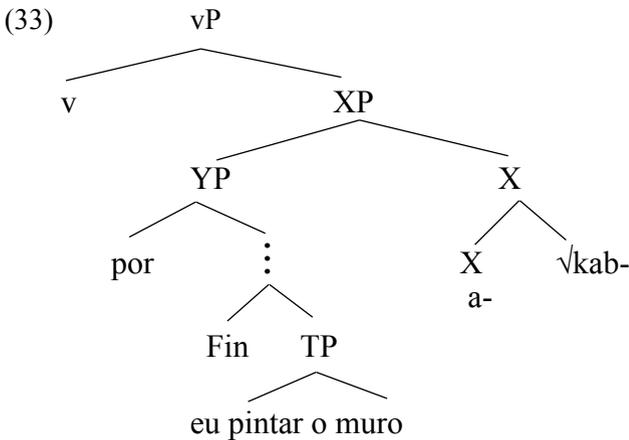
²⁵ Extraído de: https://dex.descomplica.com.br/enem/sociologia/extensivo-enem-antropologia/explicacao/1?utm_source=material-apoio&utm_medium=pdf&utm_campaign=sociologia&utm_term=conceitos-sobre-cultura. Acesso em: 4 jun. 2019.

Mais adiante veremos que quando essa relação é definida, como o será quando o verbo *acabar* estiver no progressivo na construção *acabar+por+infinitivo*, a sentença é aceitável.

3.2 Das formas *acabar+por+infinitivo*

Conforme discussão da seção 1, a estrutura sintática das formas *acabar+por+infinitivo* será a dada por (12), repetida abaixo como (33) para conforto do leitor. Note-se que o núcleo X toma como complemento não mais um sintagma flexional desprovido da camada CP, mas um YP que domina ou se identifica com um CP (expandido) encabeçado pela preposição *por*. Abaixo, repito a sentença (1c) como (32).

(32) Eu acabei por pintar o muro.



A primeira pergunta que devemos nos fazer é: qual é a relação temporal (se há) entre o infinitivo e os outros tempos expressos na sentença?

Vimos na primeira seção deste artigo que o infinitivo aqui pode compor com um particípio, como no exemplo (11a), repetido abaixo em (34). Neste exemplo, o tempo do evento de fazer o treino está concluído num passado em relação ao tempo da fala.

(34) No final, acabei por ter feito um treino de mais de 31 km.

Mas não é só isso. É como se o falante transladasse o tempo do subevento final de S para depois do evento de fazer o treino. O estado resultante de *fazer um treino de mais de 31 quilômetros* é a matéria relevante aqui, e S (um conjunto de circunstância, eventos e estados, inclusive internos ao autor da frase, como suas disposições físicas e psicológicas durante a corrida) culminou em o falante ter feito um treino de mais de 31 quilômetros,²⁶ mas não no evento em si.

Isso quer dizer que o infinitivo seguido de participio localiza o evento inteiro de fazer um treino de mais de 31 quilômetros antes do subevento final de S – e no passado em relação ao tempo da fala em (34). Mas, se seguíssemos a lógica adotada para a oração gerundiva, que disponibilizava o tempo do evento da oração gerundiva para a função T, teríamos o seguinte problema: no exemplo (34) teríamos o evento de fazer o treino no passado, mas não garantiríamos que a culminação do evento S também estaria no passado, pois a única coisa que a sentença afirmaria seria que o tempo da culminação de S é posterior ao tempo do evento da oração encaixada – este, sim, no passado. Para que fiquem mais claras as relações temporais de que estamos tratando aqui, e retomando os rótulos até agora adotados (t = tempo do evento da oração infinitiva/gerundiva; t' = tempo de s' , o evento de culminação de S; t_s = *speech time* ou tempo da fala), a fórmula a seguir resume o que está dito neste parágrafo sobre a interpretação que seria gerada se a função de tempo do evento veiculado pela oração infinitiva/participial ficasse disponível para os operadores temporais do nó sintático T em (34):

$$(35) t < t' \ \& \ t < t_s$$

Ou seja, como nada se diz sobre a relação entre t' e t_s , poderíamos pensar que essa relação é qualquer uma, e, eventualmente, teríamos t_s precedendo t' – o que quer dizer que o tempo da culminação de S estaria no futuro em (34). Mas a sentença (34) afirma que o tempo de S, o que quer que S seja, é anterior ao tempo da fala. Como resolvemos esse problema?

Parece claro que a oração infinitiva em (34) tem um tempo ou aspecto próprios. No nosso formalismo, isso fará com que o evento

²⁶ Ou, talvez, tenha culminado em algum tipo de percepção, por parte do falante, desse estado, como se o próprio estado pudesse ser interpretado como a sua percepção e disponibilizá-la como culminação para o evento S.

da oração encaixada e seu tempo fiquem inacessíveis para as funções temporais introduzidas por T. Mas se t fica indisponível para T, o que fazer? Vou propor aqui que, ao contrário do que acontecia com as construções com gerúndio, XP será uma função do t' , o tempo de s' .

No exemplo (34), o infinitivo composto de passado introduz um existencial sobre o tempo do evento (e sobre o evento) de fazer um treino de mais de 31 quilômetros, e o relaciona temporalmente com o tempo do subevento final de S – posicionando aquele antes deste ($t < t'$). Com a quantificação existencial sobre o tempo do evento da oração infinitiva (fazer um treino de mais de 31 quilômetros), esse tempo (a variável relacionada) não mais fica disponível para T acima. Mas, como é necessário que XP veicule algum tempo (de evento), pois s' precisa ser localizado no tempo, a definição do CP será como (37) abaixo, em que o que fica disponível para T é uma função de tempo do subevento s' . Se T carregar o traço de passado, T colocará t' antes de t_s , e, assim, teremos as relações esperadas: $t < t' < t_s$.

A expressão da extensão do constituinte CP em (36) será dada por (37) abaixo:

(36) [_{CP} (por)²⁷ eu ter feito um treino de mais de 31 quilômetros]

(37) [[CP]] = $\lambda f_{<_{i,t}}. \lambda t'. \exists t. \exists e. f(t')$ & [eu fazer um treino de mais de 31 quilômetros](e) & t é o tempo da culminação²⁸ de e & $t < t'$.

Combinando o constituinte X, cuja expressão é dada em (15), com o constituinte (37), temos o seguinte:

(38) [[CP]]([[X]]) = $\lambda t'. \exists t. \exists e. \exists S. \exists s'. s'$ é a menor subeventualidade final de S & t' é o tempo de s' & [eu fazer um treino de mais de 31 quilômetros](e) & t é o tempo da culminação de e & $t < t'$.

A expressão acima afirma que existe um evento e (aquele em que eu faço um treino de mais de 31 quilômetros); existe um tempo t da culminação desse evento; existe um superevento S, conforme a definição dada em (14), que culmina (ou seja, também existe um subevento final de

²⁷ Os parênteses aqui simplesmente indicam que não estou me comprometendo a assumir que a preposição *por* é um dos núcleos do CP expandido, podendo sê-lo ou não.

²⁸ Com isso, damos conta da perfectividade, associada à morfologia do participio passado presente na frase.

S, s'); e o tempo t' de s' será posterior a t e estará no passado, no presente ou no futuro, a depender da flexão temporal que o verbo *acabar* tenha.

Dados a definição em (14), as relações temporais representadas em (38) e o fato de o evento e veiculado por CP ter um estado resultante (cf. PARSONS, 1990), que chamarei de s_r , a culminação de S, s' , será o s_r . E como já vimos, se T albergar o traço de passado, o tempo t' , que é o tempo do subevento final de S, será anterior ao tempo da fala, como queremos em (34) – e nas sentenças em que o verbo *acabar* esteja no passado.

Como agora lidar com sentenças como (32), em que não há informação temporal ou aspectual morfológicamente expressa na oração infinitiva? Proporei que ainda aqui o tempo do evento e o próprio evento são quantificados, e que o que fica disponível para T será mais uma vez a função do tempo de s' (a culminação de S). Aqui, o infinitivo não é puramente morfológico (como o é na leitura culminativa de *acabar+de+infinitivo*; cf. MEDEIROS, no prelo) ou associado a um traço de anterioridade temporal que pode ser herdado de T (como ocorre com a leitura de recência de *acabar+de+infinitivo*; cf. MEDEIROS, no prelo). Podemos pensar que o complementizador assumido para a oração infinitiva aqui seleciona uma estrutura temporal definida. Proponho que, caso não haja, como ocorre em (32), expressão morfológica de aspecto ou tempo na oração infinitiva, como ocorre em (34), a relação entre o tempo da culminação de S e o tempo do evento e é a de continência ou identidade, como uma relação *default* que emerge da ausência de marcas temporais mais específicas (ideia inspirada em GIORGI; PIANESI, 1997, a respeito do presente do indicativo em várias línguas)²⁹ – ou seja, exatamente como no caso do gerúndio, o tempo de algum subevento relevante de e incluirá ou coincidirá com o tempo de s' . Segue a definição semântica para os CPs *por DP V-ar DP*:

- (40) $[[CP]] = \lambda f_{\langle i, t \rangle} . \lambda t' . \exists t . \exists e . f_1(t') \ \& \ [DP \ V \ (DP) \ (PP)](e) \ \& \ t \ \text{é o tempo de algum subevento de } e \ \& \ t' \subseteq t$.

Para o exemplo (32), teremos o seguinte:

- (41) $[[[(por) \ eu \ pintar \ o \ muro]]] = \lambda f_{\langle i, t \rangle} . \lambda t' . \exists t . \exists e . f_1(t') \ \& \ [eu \ pintar \ o \ muro](e) \ \& \ t \ \text{é o tempo de algum subevento de } e \ \& \ t' \subseteq t$.

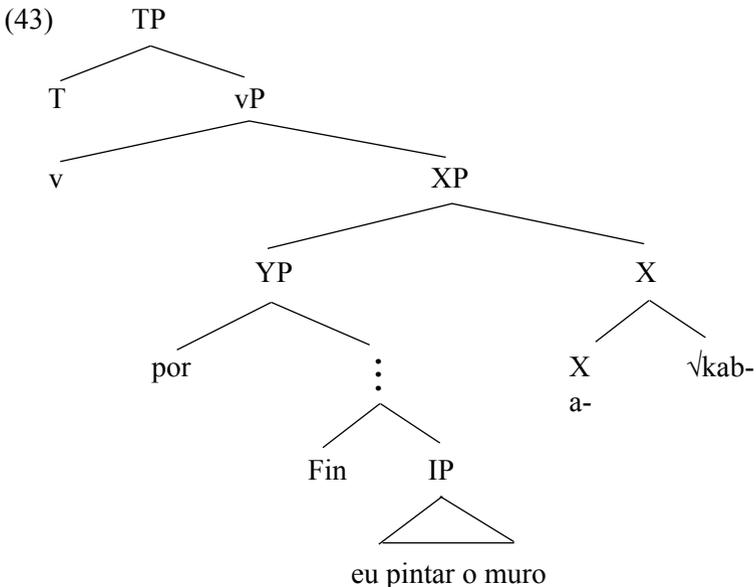
²⁹ Note-se que no português europeu o tempo progressivo envolve uma preposição e um verbo no infinitivo: *Pedro está a caminhar na calçada agora*.

A expressão formal da extensão do CP aqui é quase idêntica à expressão formal da extensão da oração gerundiva na outra construção (compare-se com (22) acima). Há somente uma diferença: a função de tempo que ficará disponível para o nó T será a do tempo do evento s' , não a do evento veiculado pela oração encaixada. No final das contas, essa diferença não parece caracterizar nada de realmente distinto entre as definições dadas em (40) e (22), mas, como se verá, ela explica a maior aceitabilidade do tempo progressivo no verbo *acabar* na construção sob análise nesta seção, além de assimetrias nos julgamentos de sentenças com negação sobre o verbo *acabar*, como veremos mais adiante.

Ao combinarmos X com o CP definido em (41), temos a seguinte expressão:

$$(42) \quad [[XP]] = [[\text{por eu pintar o muro}]]([[X]]) = \lambda t'.\exists t.\exists e.\exists S.\exists s'.s' \text{ é a menor subeventualidade final de } S \ \& \ t' \text{ é o tempo de } s' \ \& \ [\text{eu pintar o muro}](e) \ \& \ t \text{ é o tempo de pelo menos um subevento de } e \ \& \ t' \subseteq t.$$

Quando à estrutura se anexa o tempo passado, em T, temos o seguinte, adotando o mesmo raciocínio que usamos para desenvolver o cálculo com a oração gerundiva:



- (44) $[[TP]] = 1$ sse $\exists t. \exists t'. \exists e. \exists S. \exists s'. s'$ é a menor subeventualidade final de S & t' é o tempo de s' & [eu pintar o muro](e) & t é o tempo de pelo menos um subevento de e & $t' \subseteq t$ & $t' < t_s$.

As condições de verdade em (44), combinadas com a definição em (14), nos dizem, *grosso modo*, que S culmina no evento de pintar o muro do qual eu sou o agente, e que essa culminação se deu no passado, e que alguma subparte da pintura é a culminação de S – a qual, por conseguinte, também estará no passado. Vemos, ainda, em (44), que, na frase (32), S estará todo no passado, mas não necessariamente a culminação (quando ela existe) de e. As condições de verdade em (44) são perfeitamente compatíveis com as condições de verdade que atribuímos, com efeito, a (32): para *eu acabei por pintar o muro*, jamais o significado pode ser tal que o evento S está no passado, mas (todo) o evento de pintar o muro está no futuro, um futuro em relação ao *speech time*, como mostra o exemplo (45) abaixo; ou que o evento de pintar o muro esteja todo num passado anterior ao tempo de s' , a culminação de S (caso em que S culmina no estado resultante da pintura do muro).

- (45) *Eu acabei por pintar o muro daqui a pouco.

Em (45), a expressão *daqui a pouco* toma o início do evento de pintar o muro e o coloca num futuro em relação ao *speech time*. Mas isso entra em contradição com a presença da morfologia de passado no verbo *acabar*, que, segundo nossa proposta, coloca, indiretamente, pelo menos uma parte ou subevento do evento de pintar o muro no passado em relação ao tempo da fala. Ou seja, a proposta corretamente prevê que (45) será agramatical.

As condições de verdade acima tampouco nos dizem que a culminação do evento e esteja necessariamente no passado, como de fato ocorre com (32) em alguns contextos.

Para concluir a discussão sobre as formas *acabar+por+infinitivo*, gostaria de discutir as situações em que o verbo *acabar* ocorre no tempo progressivo, como vemos em (46a) e (46b). Na primeira temos uma leitura em que *desabafar para você* está em andamento no t_s ($t_s \subseteq t' \subseteq$

t); na segunda, temos interpretação iterativa do evento de pintar o muro (e do evento S):³⁰

- (46) a. “(...) uma confusão, jogam lixo onde eu passo com o carro, enfim estou acabando por desabafar pra você também, pense muito bem.”³¹
 b. Eu estou acabando por pintar o muro um pouquinho a cada dia.
 c. ??*Eu estou acabando pintando o muro.

Como explicar esses fatos? A proposta acima é capaz de fazê-lo. Veja-se que (46c) seria inaceitável porque não se estabelece uma relação explícita entre o tempo da culminação de S e o tempo da emissão da sentença (cf. seção 2.1). O mesmo problema não ocorre em (46a) e (46b), pois nesses casos o tempo da culminação tem uma relação clara com o *speech time* (a relação de continência) – e, como o tempo do subevento relevante de *e* contém ou coincide com o de *s'*, o evento *e* também está ancorado ao *t_s*.

3.3 Das formas acabar+CP finito

Nesta seção, tratarei de exemplos como:

- (47) Acabou que eu escrevi o artigo.

Note-se que o evento denotado pela oração subordinada em (47) tem uma relação temporal com o *speech time* que é independente do tempo indicado pela flexão do verbo *acabar* (necessariamente eu escrevi o artigo antes do *speech time*). Os exemplos abaixo nos mostram também que formas compostas para o verbo *acabar*, principalmente as que envolvem particípio passado, são de modo geral bem mais degradadas do que as formas simples. Em todos os casos, mais uma vez, o tempo veiculado pela oração subordinada tem uma relação bem definida e direta com o tempo da emissão da frase, sem que essa relação dependa

³⁰ A leitura iterativa me parece melhorar um pouco a sentença abaixo, que inclui dois gerúndios. Não sei por que isso ocorre.

i. ??Eu estou acabando pintando o muro um pouquinho a cada dia.

³¹ Extraído de: <https://www.casamentos.com.br/forum/morando-nos-fundos-da-casa-da-sogra--t84281--5>. Acesso em: 4 jun. 2019.

em alguma medida da complexidade da expressão temporal do verbo *acabar*. Vejamos:

- (48) a. Acabou que eu escrevi o artigo.
b. Acabou que eu vou escrever o artigo.
c. Acabou que eu tinha escrito o artigo.
d. Acabou que eu estou escrevendo o artigo.
e. Acaba que eu escrevi o artigo.
f. Acaba que eu vou escrever o artigo.
g. Acaba que eu tinha escrito o artigo.
h. Acaba que eu estou escrevendo o artigo.
i. ?Vai acabar que ele (já) escreveu o artigo.
j. Vai acabar que ele vai escrever o artigo.
k. ??Vai acabar que ele está escrevendo o artigo.
l. ?*Tinha acabado que ele escreveu o artigo.
m. *Tinha acabado que ele está escrevendo o artigo.
n. *Tinha acabado que ele vai escrever o artigo.
o. ?*Tinha acabado que ele ia escrever o artigo.
p. ?*Acabava que ele escreveu o artigo.
q. ?*Acabava que ele ia escrever o artigo.
r. *Está acabando que ele ia/vai escrever o artigo.
s. ??Está acabando que ele está escrevendo o artigo.
t. ??Está acabando que ele vai escrever o artigo.
. *Está acabando que ele escreveu o artigo.

Os dados mostram que posso colocar o verbo *acabar* no pretérito perfeito e o verbo da oração subordinada no mais-que-perfeito composto, no progressivo, no presente (*acabou que, hoje, eu escrevo artigos*), no futuro, etc. O mesmo vale quando o verbo *acabar* está no presente do indicativo.

Quando colocamos o verbo *acabar* em algum tempo composto, as formas passam a ser menos aceitáveis – frequentemente inaceitáveis. O fato de isso acontecer não é claro para mim, e não vou, neste artigo, tratar disso; discutirei somente as sentenças com formas temporais

simples para o verbo *acabar*, tratando das relações temporais expressas entre o tempo da culminação de S e o tempo dos eventos expressos pelas orações subordinadas.

Considerando toda a discussão precedente, a questão que se coloca é: como deve ser a extensão dos CPs finitos nessas sentenças? É esperado que ela não seja muito diferente da extensão desses mesmos CPs em outros contextos – digo, contextos de subordinação, como na sentença *Maria acredita que Pedro vai à festa hoje à noite*.

Para preservarmos o máximo possível da discussão anterior, mantenhamos a extensão do constituinte X dada em (15), repetida abaixo como (49):

$$(49) [[X]] = \lambda t'. \exists S. \exists s'. s' \text{ é a menor subeventualidade final de S \& } t' \text{ é o tempo de } s'.$$

Proponho que a extensão do CP inclua a extensão do TP dentro dele, calculada composicionalmente, com o ancoramento do tempo da sentença ao *speech time*; mas proponho também que a extensão do CP tenha, como domínio, funções temporais, e devolva, como imagem, funções de tempo (como foi feito com o CP estudado anteriormente, encabeçado ou selecionado pela preposição *por*). Contudo esse CP não envolverá uma relação direta entre o tempo de S ou *s'* e o tempo do evento da oração subordinada, que já está ancorado no tempo da fala. Quaisquer restrições que existam serão estabelecidas por alguma plausibilidade associada ao nosso conhecimento de mundo, considerando a definição dada em (14) para S. Tomemos, como ilustração, a sentença (48a), cujo CP subordinado é *que eu escrevi o artigo*. Neste caso, considerando o que foi dito acima, proponho que a extensão de CP seja:

$$(50) [[\text{que eu escrevi o artigo}]] = \lambda f_{\langle i, t \rangle}. \lambda t'. \exists t. \exists e. f(t') \& [\text{eu escrever o artigo}](e) \& t \text{ é o tempo de } e \& t < t_s.$$

Aqui não há relação direta entre o tempo da culminação de S e o tempo do evento *e* de escrever o artigo na extensão oferecida em (50): não há, em (50), uma relação entre *t'* e os outros tempos expressos na expressão, *t* e *t_s*. A única relação entre S e *e* será a dada pela definição (14): S de alguma forma força (mesmo que indiretamente) a existência de *e* ou do estado resultante de *e*, o que colocará S antecedendo ou o evento *e* ou seu estado resultante.

Quando combinamos (50) com (49) via aplicação funcional temos:

$$(51) [[CP]]([[X]]) = \lambda t'. \exists t. \exists e. \exists S. \exists s'. s' \text{ é a menor subeventualidade final de } S \ \& \ t' \text{ é o tempo de } s' \ \& \ [\text{eu escrever o artigo}](e) \ \& \ t \text{ é o tempo de } e \ \& \ t < t_s.$$

E com a anexação do nó T à estrutura, um nó que alberga o traço de passado em (48a), a relação entre t' e o *speech time* (t_s) é estabelecida, conforme vemos em (52), na parte em negrito:

$$(52) [[TP]] = 1 \text{ sse } \exists t'. \exists t. \exists e. \exists S. \exists s'. s' \text{ é a menor subeventualidade final de } S \ \& \ t' \text{ é o tempo de } s' \ \& \ [\text{eu escrever o artigo}](e) \ \& \ t \text{ é o tempo de } e \ \& \ t < t_s \ \& \ t' < t_s.$$

Traduzindo a expressão lógica em (52): *acabou que eu escrevi o artigo* será verdadeira se e somente se existe um tempo t' , que é o tempo da culminação de S; existe um tempo t , que é o tempo do evento e ; existem os eventos e , de escrever o artigo cujo agente sou eu, S, conforme definição em (14) e seu subevento final, s' ; e o evento de *escrever o artigo* ocorreu antes do *speech time* (t_s) e o s' também ocorreu antes do t_s . Pela definição (14), s' será ou um subevento do evento de escrever o artigo, ou o estado resultante de escrever o artigo ou virá antes do evento de escrever o artigo, pois, como está na definição, S também pode culminar em um evento e' que causa o evento e .³²

Note-se que não há relação direta entre t e t' , não se estabelece que a culminação de S se dá antes ou depois do evento e . Proponho aqui que as relações entre os tempos envolvidos e o *speech time* combinadas com propriedades do contexto preencham essa lacuna.

Dado que S culmina em e ou em seu estado resultante, ou culmina em um evento e' que causa e , conforme definição em (14), a interpretação

³² Essa situação de “causação indireta” fica mais clara em (i) abaixo, onde o evento S culmina em um evento e' , possivelmente uma tomada de decisão, que causa o evento e , de escrever o artigo. O evento e' não fica expresso diretamente na extensão da expressão, mas a causação indireta é prevista na definição (14) de S, e esse evento e' pode ser contextualmente recuperável ou suposto.

(i) Acabou que eu vou escrever o artigo.

default é a que *s'* ocorre ou antes de *e* ou ao longo de *e* ou após *e* – e essas são interpretações possíveis da sentença. Assim, os casos em que o tempo associado ao *s'* esteja num passado em relação ao t_s , mas o evento da oração subordinada esteja no futuro, como (48b), serão logicamente possíveis e aceitáveis. Mas haverá também casos em que a culminação de S ocorre depois de *e*, sendo S, portanto, a causa ou culminando no estado resultante de *e*. Considere o seguinte contexto:

Um editor me pediu um artigo, com um tema específico, com um prazo bem curto, pedindo desculpas. Eu digo: *Que sorte. Acabou que eu já escrevi (ou já tinha escrito) esse artigo que você está me pedindo. Ele estava guardado, mas já está pronto. Dou uma formatada e te mando ainda hoje.*

Aqui, o evento todo de escrever o artigo está localizado antes da culminação de S, considerando que S termina (ou culmina) num ponto do passado recente, talvez se confunda com o próprio pedido do editor. No contexto, esse pedido do editor de fato “cria” o estado resultante do evento de escrevê-lo, sua própria existência, se entendermos a existência do texto enquanto artigo como algo resultante tanto de sua escritura como do convite para publicação. Assim, a culminação de S estaria no futuro em relação ao evento de escrever o artigo.

4. Um brevíssimo comentário sobre a negação

Em qualquer das três formas estudadas neste artigo, a negação não pode ocorrer ou é muito marginalmente aceita junto ao verbo principal, como vemos nos exemplos a seguir:

- (53) a. ??Eu não acabei pintando o muro.
 b. ?*Eu não acabei por pintar o muro.
 c. *Não acabou que eu pintei o muro.

As sentenças acima nos mostram que a negação não pode incidir sobre o evento S, o que parece plausível, dados a natureza vaga e contextualmente definida desse evento e o fato de que nessas sentenças o evento da subordinada depende crucialmente de S para acontecer.

Mas há uma assimetria nos meus julgamentos de aceitabilidade entre (53a) e as outras duas sentenças. Por quê? Como vimos antes, nas formas *acabar*+gerúndio, é o tempo do evento da oração subordinada que fica disponível ao ancoramento ao tempo da fala, não o tempo da culminação de S. Em (53b) e (53c) é o tempo da culminação de S que se ancora em T. Ora, sabemos que a negação é perfeitamente aceitável na oração subordinada, como vemos em (54), justamente porque, aqui, ela não incide sobre S, mas sobre o evento mais encaixado:

- (54) a. Eu acabei não pintando o muro.
 b. Eu acabei por não pintar o muro.
 c. Acabou que eu não pintei o muro.

Proponho, assim, que, pelo fato de o tempo do evento da oração subordinada ficar disponível para etapas mais altas da derivação na forma com o gerúndio, a negação anexada num ponto qualquer acima de XP poderia incidir sobre o evento da oração subordinada, não sobre a culminação de S, e por isso a negação prefixando o verbo *acabar* em (53a) é um pouco menos degradada do que nos outros exemplos em (53). O fato de (53a) continuar sendo degradada talvez tenha mera relação com o fato de que essa sentença expressaria o mesmo que (54a) expressa, mas criando alguma dificuldade quanto à identificação do evento sobre o qual a negação incide. A assimetria notada nos exemplos (53) serve como evidência extra para a análise desenvolvida neste artigo.

5. Algumas questões residuais

Nesta seção, gostaria de comentar duas coisas que julgo importantes. A primeira é que tanto a análise aqui desenvolvida como a análise encontrada em Medeiros (no prelo) não se baseiam na ideia de que o verbo *acabar* seja uma espécie de núcleo funcional, como defendem algumas análises de verbos aspectuais encontradas na literatura (e. g., FUKUDA, 2012). Apresento três razões para defender que o verbo *acabar*, em nenhum dos contextos analisados, é puramente funcional:³³

³³ Para a Morfologia Distribuída (HALLE; MARANTZ, 1993; MARANTZ, 1997, 2013b), itens do léxico funcional não têm raízes, e a inserção de seus expoentes fonológicos é determinística, definida exclusivamente pelos traços morfossintáticos

(a) ele tem estrutura morfológica complexa, com um prefixo, *a-*, e uma raiz (*kab-*) que ocorre em outros contextos lexicais (como o nome *cabo*, que indica extremidade ou ponto final, e o adjetivo *cabal*, que significa total ou definitivo – veja-se, portanto, que algo do significado da raiz *kab-*, a ideia de extremo, ponto final, se preserva também no verbo); (b) ele assume diversos significados a depender do contexto sintático em que ocorre, significados que envolvem conhecimento de mundo,³⁴ como a noção de recência temporal (MEDEIROS, no prelo), contextualmente definida, ou a de série ou conjunto de eventos considerados contextualmente relevantes para outro evento; (c) ele, na leitura culminativa, introduz papel temático/aspectual próprio, de iniciador ou agente de um evento (MEDEIROS, no prelo). Núcleos funcionais só atribuem papel temático/aspectual quando estão em uma relação sintática bem específica com alguma camada lexical e lhe servem de ponte para a atribuição deste papel. É o caso dos núcleos *v* (CHOMSKY, 1995) e *Voz* (KRATZER, 1996), cujos papéis são de fato definidos a depender da camada lexical VP com a qual eles se combinam, e do *relator* de Den Dikken (2005), que serve para criar uma predicação cujo papel atribuído ao “sujeito” será definido pela camada lexical tomada pelo *relator*. Ou seja, se o verbo *acabar* na leitura culminativa atribui um papel temático (iniciador ou agente), então ele não é funcional.

A segunda coisa que julgo importante ressaltar é que a abordagem adotada neste trabalho e em Medeiros (no prelo) para a representação do tempo descarta a ideia de que somente três noções temporais se relacionam na representação dos tempos dos verbos: um tempo do evento ou da situação, um tempo de referência ou tópico e um tempo da fala (e. g., HORNSTEIN, 1993; GIORGI; PIANESI, 1997; KLEIN, 1992; REICHENBACH, 1947). Trabalho, aqui, com a ideia de que relações temporais podem ser introduzidas por funções específicas que podem tomar outras funções temporais, de maneira recursiva. Penso que essa

do nó terminal e da especificação do item. Portanto, quando digo que o item não é puramente funcional, estou meramente dizendo que ele possui uma raiz, cujo conteúdo envolve conhecimento de mundo.

³⁴ Na Morfologia Distribuída, arcabouço que sustenta esta análise, raízes, que formam a parte não funcional do vocabulário de uma língua, têm seus conteúdos definidos pelo contexto sintático, através da enciclopédia, lista que relaciona raízes com conhecimento de mundo.

é a melhor maneira de explicar relações temporais complexas como as que encontramos em frases como (55) a seguir (leitura de recência; cf. MEDEIROS, no prelo), onde existe um intervalo contextualmente muito curto entre o tempo do evento de pintar o muro e o tempo de referência, que é o da chegada de Cláudio, o qual é anterior ao *speech time*. Ou seja, temos, aparentemente, uma relação entre quatro tempos: o tempo da situação ou evento (pintar o muro); um tempo de (contextualmente) curtíssima duração entre o tempo da situação e o tempo de referência; o tempo de referência (da chegada de Cláudio) e o *speech time*.

(55) Pedro tinha acabado de pintar o muro quando Cláudio chegou.

6. Considerações finais

Este artigo se propôs a analisar três construções “sinônimas” com o verbo *acabar*. Viu-se, aqui, que o verbo *acabar* se comporta como verbo de alçamento nas três construções e que as três incluem, em seu significado, a existência de um evento heterogêneo, contextualmente definido ou pressuposto, que favorece ou causa a eventualidade descrita pela oração (infinitiva, gerundiva ou finita) que complementa o verbo *acabar*. Viu-se também que, apesar de sinônimas, existem distintas relações entre o tempo expresso pelo verbo *acabar* e o tempo expresso pela oração que o complementa. Ademais, as orações encaixadas são bastante distintas no que diz respeito a suas propriedades sintáticas, com duas delas possuindo uma periferia esquerda licenciando posições de tópico e foco contrastivo, e uma delas (a gerundiva) não licenciando nada disso.

No momento, pesquisas relacionadas envolvendo outros verbos aspectuais de alçamento estão sendo conduzidas, seguindo moldes semelhantes aos desta.

Agradecimentos

Agradeço a Reberlei Bertucci, a Ana Clara Polakof e aos avaliadores pela leitura atenta e pelas (muitas) sugestões de melhoria. Os problemas remanescentes são de minha inteira responsabilidade.

Referências

- BERTUCCI, R. A. *Uma análise semântica para verbos aspectuais em português brasileiro*. 2011. 189f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- CHOMSKY, N. *The Minimalist Program*. Cambridge: The MIT Press, 1995.
- CINQUE, G. *Adverbs and Functional Heads: A Cross-Linguistic Perspective*. New York: Oxford, 1999.
- DAVIDSON, D. The Logical Form of Action Sentences. In: RESCHER, N. (org.). *The Logic of Decision and Action*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1967. p. 81-95.
- DAVIES, W. D; DUBINSKY, S. *The Grammar of Raising and Control: A Course in Syntactic Argumentation*. Malden, Mass.: Blackwell Publishing, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470755693>
- Den DIKKEN, M. *Relators and Linkers*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 2005. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/5873.001.0001>
- FERREIRA, M. *Curso de Semântica Formal*. Berlim: Language Science Press, 2019. (Textbooks in Language Sciences, 6).
- FUKUDA, S. Aspectual Verbs and Functional Heads: Evidence from Japanese Aspectual Verbs. *Natural Language and Linguistic Theory*, [S.l.], v. 30, n. 4, p. 965-1026, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11049-012-9171-7>
- GIORGI, A.; PIANESI, F. *Tense and Aspect: From Semantics to Morphosyntax*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- HALLE, M.; MARANTZ, A. Distributed Morphology and the Pieces of Inflection. In: HALE, K.; KEYSER, S. J. (org.). *The View from Building 20*. Cambridge: The MIT Press, 1993. p. 111-176.
- HEIM, I.; KRATZER, A. *Semantics in Generative Grammar*. Malden, Mass.: Blackwell Publishing, 1998.
- HORNSTEIN, N. *As Time Goes By*. Cambridge: The MIT Press, 1993.

- KLEIN, W. The Present Perfect Puzzle. *Language*, Washington, v. 68, n. 3, p. 525-552, 1992. DOI: <https://doi.org/10.2307/415793>
- KRATZER, A. Severing the External Argument from its Verb. In: ROORYCK, J.; ZARING, L. (org.). *Phrase Structure and the Lexicon*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1996. p. 109-137. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-015-8617-7_5
- LANDAU, I. *Control in Generative Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139061858>
- MARANTZ, A. No Escape From Syntax: Don't Try Morphological Analysis in the Privacy of Your Own Lexicon. In: ANNUAL PENN LINGUISTICS COLLOQUIUM, 21st. 1997, Pennsylvania. *Proceedings* [...]. Pennsylvania: University of Pennsylvania, 1997. (*University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, v. 4, n. 2, p. 201-225, 1997).
- MARANTZ, A. Verbal Argument Structure: Events and Participants. *Lingua*, [S.l.], v. 130, p. 152-168, 2013a. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139061858>
- MARANTZ, A. Locality Domains for Contextual Allomorphy Across the Interfaces. In: MATUSHANSKY, O.; MARANTZ, A. (org.). *Distributed Morphology Today: Morphemes for Morris Halle*. Cambridge: The MIT Press, 2013b. p. 95-116. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262019675.003.0006>
- MEDEIROS, A. B. Eu acabei escrevendo o artigo – um estudo sobre a forma *acabar+gerúndio* no português brasileiro. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 60, n. 1, p. 7-29, 2018a. DOI: <https://doi.org/10.20396/cel.v60i1.8649766>
- MEDEIROS, A. B. Considerações sobre a estrutura argumental dos verbos. In: MEDEIROS, A. B.; NEVINS, A. (org.). *O apelo das árvores: estudos em homenagem a Miriam Lemle*. Campinas: Pontes, 2018b. p. 231-298.
- MEDEIROS, A. B. Eu acabei de escrever o artigo: um estudo sobre ambiguidade em construções com o verbo *acabar*. *Revista ALFA*. No prelo.
- PARSONS, T. *Events in the Semantics of English: A Study of Subatomic Semantics*. Cambridge: The MIT Press, 1990.

REICHENBACH, H. *Elements of Symbolic Logic*. New York: The Free Press, 1947.

RIZZI, L. The Fine Structure of the Left Periphery. In: HAEGEMAN, L. (org.). *Elements of Grammar*. Dordrecht: Kluwer, 1997. p. 281-337. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-011-5420-8_7

STOWELL, T. The Tense of Infinitives. *Linguistic Inquiry*, Cambridge, v. 13, n. 3, p. 561-570, 1982.



Efeitos de identificação imaginária com a língua inglesa em recortes de depoimentos sobre a formação universitária

Effects of imaginary identification with the English language in excerpts of open responses about university education

Maralice de Souza Neves

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais / Brasil
maraliceneves@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-1281-0118>

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar e discutir, a partir de questões relacionadas ao inglês como *lingua franca* (ILF) apresentadas por autores da área de Linguística Aplicada (GIMENEZ *et al*, 2011, 2015; RAJAGOPALAN, 2011; SEIDLHOFER, 2003; WIDDOWSON, 1994), recortes de dizeres de quatro estudantes de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP sobre suas relações com a língua inglesa em sua formação e para sua futura profissionalização. O *corpus* foi produzido por meio de depoimentos abertos para um estudo de caso, conforme a proposta metodológica do projeto AREDA – Análise de ressonâncias discursivas em depoimentos abertos (SERRANI, 2001). As análises foram pautadas em teorias do discurso das linhas francesa e brasileira que têm na concepção de sujeito o atravessamento da psicanálise (GHIRALDELO, 2009; GRIGOLETTO, 2008, 2009; PÊCHEUX, 2002), e na própria psicanálise de orientação lacaniana (LACAN 2009, 1998, 1985; PRASSE, 1997; REVUZ, 1998). Para este estudo, foram pinçados dois efeitos de identificação imaginários (NEVES, 2004), que ressoaram como regulares nos dizeres dos depoentes. O primeiro é o da identificação com a concepção da língua inglesa (LI) como *commodity*, via a imagem que eles fazem do inglês como ILF, usada como instrumento para as pessoas se comunicarem em situações de trabalho e turismo enquanto, para si, é a língua que desejam possuir em seu processo de formação e certificação profissional. O segundo é o efeito da universitarização por meio do processo de implicação e sobreimplicação institucional (LOURAU, 2004; MONCEAU, 2008) que resultam numa formação acadêmica universitária para se autoalimentar.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem de línguas; formação de professores; ILF; implicação; universitarização.

Abstract: The aim of this article is to analyse and discuss excerpts of discourse spoken by four students from the Language Department of Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP –, concerning their relationship with their education to become professionals of English teaching. The analyses are related to certain matters concerning English as a *lingua franca* (ELF) in teaching and researching in Applied Linguistics (GIMENEZ *et al.*, 2011, 2015; RAJAGOPALAN, 2011; SEIDLHOFER, 2003; WIDDOWSON, 1994). The *corpus* was elicited from open responses for a case study that followed project AREDA (Analysis of Discursive Resonances of Open Responses) methodology (SERRANI, 2001). The analyzes were based on French and Brazilian theories of discourse that take the intersection of psychoanalysis in their conception of the subject (GHIRALDELO, 2009; GRIGOLETTO, 2008, 2009; PÊCHEUX, 2002), and on Lacanian psychoanalyses itself (LACAN 2009, 1998, 1985; PRASSE, 1997; REVUZ, 1998). For this study, two effects of imaginary identification (NEVES, 2004) that resonated as regular were singled out. The first one is the identification with the conception of EL as *commodity*, based on the image they make of ELF used as an instrument for people to communicate at work and tourism. As for themselves, this is the language they desire to possess in their process of educational and professional certification. The second one is the effect of “universitarization” by the process of implication and overimplication (LOURAU, 2004; MONCEAU, 2008) which results in an academic-universitarian education to feed itself.

Keywords: EFL teaching and learning; teacher education; ELF; implication; universitarization.

Recebido em 30 de outubro de 2019

Aceito em 22 de janeiro de 2020

1. Introdução

Este artigo comporta recortes de dizeres que compõem o *corpus* de um estudo de caso que conduzi com 32 enunciadores graduandos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP).¹ Entre as respostas obtidas, as quais indicaram

¹ Pesquisa desenvolvida em 2012, durante estágio Pós-doutoral na FFLCH-USP, sob a supervisão da Professora Doutora Marisa Grigoletto. Uma versão desse texto foi apresentada sob o título: “E a língua inglesa, quem é que a aprende?”, no evento Letras Debate: Linguagens e Ensino da FALE-UFMG, em 2013. A percepção de representações semelhantes, em 2019, em conversas informais com alunos licenciandos da FALE-

diversos efeitos de identificação imaginária, apresento alguns fragmentos de depoimentos abertos de quatro dos 32 estudantes de Letras da habilitação inglês da FFLCH, especificamente sobre suas relações com a língua inglesa (LI) em sua formação e para a futura profissionalização. Esses depoimentos foram gravados em áudio, tendo as respostas sido orientadas por perguntas abertas, conforme orientações da pesquisadora Silvana Serrani (2001) em seu projeto AREDA.² Eles fizeram suas gravações estando sozinhos, longe da presença direta da pesquisadora e tendo a liberdade de responderem às perguntas na ordem que desejassem.

Após ouvir e transcrever as gravações, busquei apreender nas respostas regularidades enunciativas que se configurassem como efeitos de identificação socializados sobre essa relação que eles mantêm com a LI, as quais caracterizo como efeitos de identificação imaginária predominantes neste contexto de formação universitária. O que entendo como identificações imaginárias são “as vozes que falam em nós [...] daqueles que tiveram e têm participação de algum modo em nossa formação, através de gestos, de textos (orais ou escritos), da memória discursiva (do que é herdado de valores e estereótipos)”, enquanto também imprimimos traços de nossas singularidades, conforme já discuti em Neves (2004, p. 251).

Tomei dois efeitos de identificação que ressoaram como regulares nos dizeres dos enunciadores para compartilhar com o leitor. O primeiro é o da identificação com a concepção da língua inglesa como *commodity*, via a imagem que eles fazem da língua inglesa (LI) como *lingua franca* (ILF),³ usada como instrumento para as pessoas conseguirem melhores condições de trabalho e para se comunicarem em viagens de turismo. Ao mesmo tempo, a LI é identificada como objeto de desejo, de modo que nossos enunciadores venham a receber a certificação de “possuí-la”. Um

UFMG, abalizou a atualidade das análises do *corpus* de 2012 e instigou-me a revisitar e reescrever este trabalho.

² Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos. Concordo que o método utilizado para a formação do *corpus* apresenta limitações, uma vez que não comporta a interlocução face a face de uma entrevista pessoal que permitiria a técnica da associação livre ou da interrogação necessária à escuta. Um fator limitador foi a dificuldade em agendar entrevistas pessoais com a maioria dos pesquisados, tendo eles preferido, então, fazer as gravações em áudio. Procurei mitigar essa lacuna apresentando um roteiro de perguntas recursivas que levava o respondente a falar do mesmo assunto de formas diferentes. Foi também solicitado que não omitissem nenhuma pergunta.

³ ILF é o acrônimo utilizado para denominar Inglês como Língua Franca.

segundo efeito que pode ser inferido nas palavras de uma das depoentes é a implicação profissional docente voltada para a universitarização,⁴ nos termos dos cientistas educacionais Lourau (2004) e Monceau (2008).

Meu ponto de partida para análise dos depoimentos foi a abordagem de discurso franco-brasileira, que considera o atravessamento da psicanálise, sobretudo, na concepção de subjetividade, concepção esta valiosa para a área de Linguística Aplicada (LA), enquanto também possibilita o diálogo com outros autores dessa área bem como da área de Antropologia Linguística (HELLER, 2010). Primeiramente, apresento a relação do sujeito com o que ele enuncia, fazendo uma exposição da concepção de subjetividade, na qual a noção de sujeito é a de efeito de linguagem. Desse modo, sua relação com as línguas advém de sua história, de suas relações sociais de poder, da ideologia e do inconsciente desejante e singular. Em seguida, sob o título “O pano de fundo que (re)vela os efeitos de identificação dos enunciadores com a LI e com o seu processo de globalização”, discuto os efeitos que (re)velam o processo de globalização no discurso de linguistas que tratam desse assunto. Para isso, aciono as concepções de língua materna, nacional e estrangeira, pano de fundo da análise da constituição dos dizeres de nossos depoentes na interface discursiva e psicanalítica. Finalmente, interrogo “Para quem serve a concepção de *língua franca* (ILF) e quem se torna o prestigiado dono da língua e da formação universitária”, com o objetivo de analisar alguns recortes que me permitiram apreender os efeitos de identificação dos sujeitos com discursos sobre a ILF e sobre a língua *símbolo* e *certificado* a ser possuído por alguns, bem como os efeitos da formação universitária de prestígio como formadora para se permanecer nela também sob o efeito da dupla implicação e sobreimplicação da universitarização.

2. A relação do sujeito com o que ele enuncia

Início esta seção ressaltando que, para trabalhar a relação do sujeito com as línguas, objeto deste estudo, é necessário explicitar, nesse foco de análise, a interseção de três acepções de sujeito, conforme propôs Grigoletto (2008): o sujeito da teoria pechêutiana, o da teoria foucaultiana e o da teoria psicanalítica. Para a autora, o sujeito com o qual trabalhamos,

⁴ Este termo, bem como os termos implicação e sobreimplicação que virão a seguir, serão explicitados mais adiante.

na tensão da aproximação e do distanciamento dessas acepções, é o indivíduo que, tendo a ilusão de ser uno, indiviso, é interpelado em sujeito pela ideologia; é também o sujeito produzido por modos de objetivação, nos quais o poder subjuga e subjetiva; e é o sujeito singular, movido pelo desejo, que se manifesta em equívocos e contradições inconscientes. Esse sujeito se manifesta como efeitos de identificação que são efetivados em atos de tomada de posição (PÊCHEUX, 2002). Nas três propostas, marca Grigoletto (2008), o posicionamento teórico de base é o anti-humanismo, que se distancia do sujeito psicologizante, origem dos sentidos. Para a autora, a relação do sujeito com as línguas se dá de forma multifacetada, ou seja, na

relação atravessada por filiações do sujeito a diversos discursos e que formam seu imaginário sobre as línguas; relação atravessada por filiações do sujeito como sujeito de linguagem, para o qual a língua materna exerce a função de estruturação simbólica pela falta, pois há sempre algo – o real⁵ – que não se pode dizer; a linguagem como lugar do Outro⁶ para o sujeito; relação que pode ser também permeada pelo desejo das línguas estrangeiras como (possível?) lugar de liberdade do dizer, da não-interdição sofrida na língua dita materna; relação que provoca identificações do sujeito. É, ainda, levar em conta [] algumas análises de Foucault, que mostram nas palavras de Pêcheux, o processo de *individuação-normatização* em que diferentes poderes (do Estado, mas também de muitas outras esferas da sociedade) assujeitam os corpos, por subjetivação dos indivíduos, pelo trabalho das tecnologias do eu, para pensar o objeto em situações de ensino e aprendizagem de línguas, mudança de língua (em situação de imigração, por exemplo) ou de políticas linguísticas (GRIGOLETTO, 2008, p. 56).

⁵ Informo que ambas as notas foram incluídas por mim. Simplificando em demasiado essa noção psicanalítica tratada na obra lacaniana, explico que o ‘Real’ é aquilo que não conseguimos simbolizar em palavras, o contingente, o acaso, o inesperado, lugar do inconsciente e, portanto, da falta constitutiva.

⁶ Outro, com “O” maiúsculo, refere-se ao lugar simbólico, à dimensão social, ao banho de cultura que constitui o sujeito do inconsciente, de acordo com o psicanalista Jacques Lacan. “O Outro é, portanto, o lugar onde se constitui o [eu] que fala com aquele que ouve, o que um diz já sendo a resposta, e o outro decidindo, ao ouvi-lo, se esse um falou ou não” (LACAN, 1998, p. 432)

Pensando nessa interseção, considero que o sujeito seja representado na sua relação da língua como comunicação. Esse é um efeito que separa a pessoa da língua e transforma a língua em instrumento para se ter, para se usar, comodificável, portanto, própria para ser comercializada conforme a sua função. Porém, se também considerarmos que a subjetivação acontece por meio da língua, temos o efeito da língua constituindo a pessoa, na sua singularidade, sendo assim, o legado simbólico constitutivo de sua identidade. A partir dessa noção, que é psicanalítica, a língua é a pessoa, porque a linguagem constitui o ser biológico em sujeito de linguagem, alienando-o aos seus efeitos de significação. É o sujeito como efeito do discurso que a linguista Jacqueline Authier (1998, 2004) postula em sua abordagem enunciativa e discursiva, destacando a noção de sujeito que se autorrepresenta como origem do discurso, esquecendo-se de sua clivagem fundamental: aquela que o divide entre o seu inconsciente (o *eu – je* – que irrompe, que não é localizável), de ordem singular, e a determinação social e histórica, portanto, coletiva, representada no *ego*, ou na imagem de um eu (*moi*) completo e intencional. Considerando-se origem do que enuncia, o sujeito-origem toma a linguagem como transparente assegurando-se dono do que diz. Nessa concepção, a linguagem é externa a ele, dando-lhe a ilusão de poder possuí-la. Contudo, na concepção discursiva atravessada pela psicanálise, esse sujeito é efeito-sujeito, efeito de evidência de unidade e de controle do dizer quando aprende sua língua materna e somente imaginariamente pode concebê-la sua. Portanto, essa concepção de subjetividade como efeito-sujeito é a que baliza a minha análise e a problematização dos dizeres dos sujeitos universitários que formaram o *corpus* deste trabalho.

3. O pano de fundo que (re)vela os efeitos de identificação dos enunciadores com a LI e com o seu processo de globalização

Com o objetivo de levantar efeitos de identificação ou tomadas de posição desses sujeitos sobre a língua inglesa, é importante antes fazer algum levantamento de discussões na área de LA sobre o fenômeno de globalização da LI em seu processo de mudança de *status* de língua “possuída” somente pelo “falante nativo” para o *status* de língua compartilhada entre “não nativos” (WIDDOWSON, 1994). Seidlhofer (2003) apresenta a concepção do inglês como ILF da contemporaneidade como um novo fenômeno sociolinguístico. O linguista Rajagopalan

(2011) problematizou o fenômeno cunhado como *World English* e, como veremos mais adiante, encontra dificuldade em explicitá-lo positivamente. Por sua vez, Seidlhofer, em obra posterior, busca apresentar uma definição mais precisa do ILF, qual seja, “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas para quem ele é o meio de comunicação escolhido, e frequentemente, a única opção” (SEIDLHOFER, 2011, p. 7). A autora destaca ainda que o ILF deve ser “funcionalmente e não formalmente definido, [uma vez que] não se trata de uma variedade de inglês, mas, sim, uma maneira variável de usá-lo” (SEIDLHOFER, 2011, p. 77). Outros nomes foram dados ao fenômeno, não interessa, pois, discutir neste texto essas nomeações e suas consequências.

No meu entender, é mister discutir a relação língua materna / língua outra, uma vez que a língua portuguesa (LP) do Brasil é a língua materna dos pesquisados e a língua de aprendizagem; é a língua do Outro ou do estrangeiro. Penso ser necessária, primeiramente, uma explicação da concepção que tenho de língua materna. Problematizo a definição de língua materna como é conhecida em abordagens sociolinguísticas,⁷ uma vez que o processo discursivo leva em conta a complexidade dos processos identitários por que passam aprendizes de uma língua outra que não seja a materna, e não há como separar a pessoa da língua.

Com base em Ghiraldelo (2009, p. 26), tomo a LP em três dimensões simultâneas: língua materna, língua nacional e língua oficial, uma vez que “essas três dimensões da LP do Brasil se cruzam, se influenciam, se constituindo de maneira integrada; não [sendo], portanto, blocos monolíticos, fechados e estanques.” Essas dimensões, como bem marca a autora, são imaginárias e representam imagens de uma identidade nacional. Daí a imagem da LP como língua *oficial*, ou *padrão* ou *de Estado*, de natureza política e normativa, se encontrar fortemente ligada ao estatuto de nação, pois esta se constitui quando se torna comum a todos os cidadãos, embora não seja de todos e não passe de uma comunidade imaginada. A língua materna, na abordagem psicanalítica, é aquela (podendo ser mais de uma língua) que banha o sujeito, tecendo seu inconsciente e instaurando o gozo da fala. Já a língua

⁷ Em sociolinguística, são comuns duas definições para Língua Materna, conforme Ghiraldelo (2009, p. 32): 1) a língua primeira, associada ao falar natural e 2) a língua comum aos indivíduos de uma determinada comunidade, geralmente tomada com o mesmo significado de língua nacional.

nacional é a língua do pai, aquela disseminada pela cultura, que impõe limites e inscreve a castração no sujeito. Uma vez interdita, pela via da castração, a língua materna se manifesta por meio do desejo inconsciente. Irrompe de forma singular na materialidade da língua nacional, por meio de lapsos, atos falhos, deslizes, tropeços, sentidos duplos, esquecimentos e mal-entendidos.

Na aprendizagem de outra(s) língua(s), essa estruturação psíquica básica do sujeito é certamente mobilizada e revela encontros e confrontos ou conflitos entre línguas (REVUZ, 1998). O efeito de identidade do sujeito em relação à língua nacional, incluindo, aí, a língua materna, sofrerá arranjos e desarrajos no encontro / confronto com a língua estrangeira. Isso acontece diferentemente para cada um, e esse efeito, simultaneamente, o de se reconhecer nas regularidades da constituição e do funcionamento da(s) língua(s) nacional(ais) e o de se estranhar em relação a essas regularidades. Se a língua é a pessoa, nos constituindo em seres falantes, ou melhor, em falasseres (*parlêtres*), conforme Lacan (2009), a entrada de fato no banho discursivo de outras línguas pode igualmente nos transformar, ao nos dar a sensação de nos tornarmos um pouco “donos” e mestres dessa língua.

E quando a outra língua, a estrangeira, não é somente nacional, mas internacional e, portanto, vista como efeito da globalização, seus falantes não são necessariamente nativos. Essa língua se torna imaginariamente sem “donos”. Assim, qual é o efeito constituidor dessa língua? O linguista Rajagopalan (2011), quando discutiu o fenômeno *World English* (WE), explicou-o pela negação: o WE não é um “arranjo quebra-galho”; o WE não é um fenômeno passageiro; o WE não é uma forma infantil de falar inglês; o WE não tem falantes nativos; ninguém é dono do WE; o WE não é um conceito excludente; o WE não pode ser compreendido de forma monocêntrica; o WE não é uma língua “natural”, o WE não é caudatário da língua inglesa; e o WE não é uma língua como qualquer outra. Na área de LA, Gimenez *et al.* (2015, p. 604) afirmam que

O que se compartilha, neste caso, é a não natividade do inglês e os sentidos são construídos no momento da interação, tendo em vista a ausência de uma cultura partilhada que dispensa verbalização explícita. Em outras palavras, as formas emergentes surgem da necessidade de negociação dos sentidos e não preexistem ao momento interacional.

Em outras palavras, é um fenômeno que nos leva a indagar para onde caminha o desejo de “dominar” essa língua “sem dono”.

Considerando essa relação de atravessamento no sujeito dos diversos discursos sobre o objeto língua inglesa (LI) e as suas transformações, e principalmente sobre a concepção de *ILF* (GIMENEZ, *et al.*, 2011, 2015; SEIDLHOFER, 2003, 2011) ou de *WE*, conforme problematizou Rajagopalan (2011) (ou ainda internacional, globalizada), e o seu ensino e a aprendizagem no Brasil contemporâneo (GIMENEZ; CALVO; EL KADRI, 2011), esperaríamos encontrar efeitos dessas mudanças nos dizeres dos jovens que estão se formando na universidade como falantes dessa língua e futuros profissionais, sobretudo com relação ao seu ensino. Questiono se eles a consideram como algo “a possuir”, como objeto de desejo, mesmo de *commodity*, atrelado ainda às culturas dominantes de falantes dessa língua ou se conseguem vê-la como língua sem dono, somente como instrumento de interação e negociação de sentidos sem uma cultura subjacente. Gimenez *et al.* (2015) reconhecem que a visão intercultural sem estar atrelada ao falante nativo ainda é um desafio para os cursos de formação de professores. Citam ainda os estudos do sociolinguista filipino Ruanni Tupas (2014, p. 160), que alerta sobre a dificuldade do ensino de “inglês pós-coloniais”, apesar de ser atualmente considerado um imperativo pedagógico. Ele reconhece que “esse imperativo colide com ideologias profundamente arraigadas nos sistemas educacionais ao redor do mundo”. Essas autoras, por sua vez, afirmam que é consenso entre os defensores da formação de professores e de pesquisadores sobre o ILF a necessidade de promoverem-se espaços para a conscientização de que a língua inglesa serve aos mais variados contextos globais. Solicitam que esses profissionais repensem suas práticas e desenvolvam novas atitudes em relação a essa perspectiva.

Embora seja louvável e otimista a proposta desses pesquisadores, o trabalho de *awareness raising* (conscientização) proposto pelos defensores do ILF pode ser problematizado no que se refere à complexidade de uma língua sem dono a partir da concepção da psicanálise. A psicanalista Jutta Prasse (1997) nos lembra que o desejo de saber línguas estrangeiras é o desejo de gozar da língua da mesma forma como goza o Outro, lembrando que a imagem do Outro carrega em si a imagem da natividade. Entretanto, como a condição do sujeito desejante é a falta constitutiva, a não compreensão do que de fato deseja e a invenção constante do seu desejo, ele seguirá no circuito pulsional

em busca do falar (in)atingível, já que falar é dizer do seu próprio desejo. Nas palavras da psicanalista Cristine Revuz, “é sempre navegar à procura de si mesmo com o risco de ver sua palavra capturada pelo discurso do Outro” (REVUZ, 1998, p. 220). A psicanálise nos instiga sempre a nos lembrar que somos efeito de fala do inconsciente e que este advém como efeito de separação entre o simbólico e o real (LACAN, 1985). Em outras palavras, o ser humano sempre diz mais do que sabe, e o que ele diz (da ordem do simbólico) esbarra no enigma do saber inconsciente (da ordem do real).

Considero ainda, nessa constituição subjetiva, a imbricação das três relações apontadas por Grigoletto (2008): os diversos discursos que formam seu imaginário sobre a LI, a estruturação do desejo por essa língua, e o assujeitamento dos seus corpos às diversas formas de poder atribuídas a essa língua e a si como seus possuidores. Assim, nessa concepção, tomamos como pressuposto que esse aluno do curso de Letras da pesquisa é aquele que “escolheu” (sob a ilusão da consciência) a habilitação em LI disposto aos desarranjos e rearranjos identitários por estar mobilizado pelo desejo de exprimir sua realidade de sujeito e de produzir sentido na LI. Minha hipótese é a de que a LI é o seu objeto de desejo, de gozo, e não só o seu “instrumento” de trabalho. Perguntamos, então, diante do fenômeno de internacionalização da língua inglesa, como ela estaria sendo representada por esses sujeitos?

4. Para quem serve a concepção de ILF e quem se torna o prestigiado “dono” da língua e da formação universitária

Ao serem instigados a falar sobre o conceito de *língua franca* e o que pensam da LI como tal, os depoentes parecem ter se surpreendido, pois, em seus modos de falar, mostraram certa dificuldade em expressar suas definições:

D1: se a pessoa chegar num país que ela não conhece muito a outra língua/ o inglês seria uma maneira de ela conseguir se comunicar eficientemente/

D2: o conceito de língua franca não tá muito claro pra mim//língua franca/o que será que é língua franca/// não sei//

D3: Eu acho que quem aprende inglês como uma língua franca seria/ né/ as pessoas que tenham interesse, que tem um foco específico/ que aprende só porque// quer o trabalho, exige isso/

ou porque está prestando uma prova e precisa saber/ ter uma noção/ou é claramente instrumental/ ela precisa ler textos para um determinado curso/então inglês-por isso ela aprende a língua// D4: É/ então/ eu acho que o conceito de língua franca/ é.../ não é muito claro ainda pra mim// é uma línguaaa que de alguma forma/ tem uma hegemonia// nesse sentido/ língua franca é uma língua que tem um um um poder é.../ né, assim/ economicamente falando/ politicamente falando/ eu acho que sim/ se pensarmos nesse/ dessa forma/ só que eu não sei se é/ eu tô definindo ou tentando definir de uma forma correta...

Destacando que esses narradores estão no final do curso de graduação, vários já lecionam a língua e se consideram satisfeitos com o nível linguístico que alcançaram. Destaco ainda, nas tentativas de apresentar alguma definição, a irrupção do real, que inibe qualquer tentativa de clareza e certeza. Um efeito bastante notável nesses recortes é o distanciamento que eles tomam do objeto *língua franca* não como algo para si, mas para os outros, aqueles que precisam da língua com “interesse e focos específicos... claramente instrumental” (D3); “a pessoa que não conhece muito a outra língua, seria uma maneira de conseguir se comunicar eficientemente” (D1). Não se referem a essa função instrumental da LI para si, levando a inferir que a língua inglesa que eles concebem para si não tem a função de *língua franca*. O conceito desta “*não está ou é muito claro*” (D4, D2) e o que se consegue dizer é não sei ou, então, faz-se *uma* tentativa vã de defini-la *de uma forma correta* (D4). Buscando apreender a complexidade dessa definição, D4 atribui *poder, hegemonia* e valores econômicos e políticos à língua inglesa, ainda assim, de modo distanciado, quando levanta a hipótese de que a LI como *língua franca* é uma das formas de se pensar a LI. Infere-se, por consequência, que há outra(s) forma(s) e alguma pode ser aquela com a qual se identifica. Por outro lado, os narradores talvez não percebam o quanto seus dizeres estão atravessados pelo discurso dos quais procuram se afastar. Como veremos adiante, a língua, que é instrumento profissional econômico para o outro, também o é para os depoentes, mas com outro valor. Mais do que a concepção de *língua franca* como algo difícil de definir, embora útil como instrumento de comunicação técnica, é possível inferir que, na sua concepção de instrumento, ela não é uma aquisição de prestígio, pois a hegemonia ainda está em certas culturas que conferem à LI um prestígio especial.

Tomando esse atravessamento de diversos discursos, poderíamos dizer que naquilo que é dito e no que é silenciado, mas que faz efeito à revelia da intenção do falante, ainda impera um grande fascínio pelas culturas hegemônicas, americana e inglesa, em relação à imagem que os depoentes fazem da sua identidade nacional brasileira (RAJAGOPALAN, 2011). Segundo o autor, a LI é um fetiche com o poder de ser a língua mais prestigiada da América Latina, estando fortemente atrelada a essas duas culturas que mais a divulgam, mesmo considerando a característica transnacional, desvinculada de uma única cultura que a LI carrega, ressalta. Uma língua que não tem essa referência ainda não parece concebível, a não ser como instrumento de obtenção de emprego ou de melhor educação em seu papel de *commodity* no mercado de uma globalização imaginada.

A antropóloga linguística, Monica Heller (2010, p 103), a partir de suas pesquisas, bem como de outros autores, ressalta que, no capitalismo tardio, a expansão das economias políticas já existentes comodificam as línguas de duas maneiras muitas vezes concorrentes: como habilidade técnica inventada para a industrialização e como signo de autenticidade útil como valor agregado para certos nichos de mercado. Isso leva à competição de quem define o que conta como língua legítima e comodificável, o que conta como comodificável e quem controla a produção e a distribuição de recursos linguísticos.⁸

Considerando esse efeito como interpelação ideológica, efeito este, em grande parte, sustentado pelo discurso da mídia, Grigoletto (2008) apresenta esse efeito como tendo um papel importante na construção identitária dos brasileiros. Isso se dá, conforme explicitou a autora, por dupla interpelação: a da necessidade de todos os brasileiros terem conhecimento de inglês e a responsabilização desse sujeito por atender às exigências do mercado. Essa autora aponta ainda, em outra pesquisa (GRIGOLETTO, 2009), uma contradição em relação ao dizer ideológico de que todos os brasileiros devem “ter” conhecimento da língua inglesa. Nesse estudo, ela destaca “sentidos velados de que a língua deveria permanecer conhecida por apenas uma parcela da população” (GRIGOLETTO, 2009, p. 81). Esse efeito de sentido reverbera nos

⁸ “This leads to competition over who defines what counts as legitimate and commodifiable language, over what counts as such, and over who controls the production and distribution of linguistic resources” (HELLER, 2010, p. 103). (tradução livre)

dizeres de nossos pesquisados, que, ao mesmo tempo em que se imaginam na confortável posição de possuírem a língua inglesa como *símbolo* e *certificado* de *bom profissional* do ensino de línguas e com isso pertencerem a essa parcela privilegiada da população, expressam vontade de galgar patamares mais prestigiados do que aquele de ser, por exemplo, professor de *ensino básico*, profissão *muito cansativa*, *desgastante* e de alunos *indisciplinados* da escola pública. Trago recortes dos depoentes 1 e 2, dos quais destaco a questão profissional:

D2: só por você ter esse símbolo/esse// é como se fosse um certificado de que você é um bom profissional/só porque você tem o inglês/ isso ajuda muito/[]dar aula no ensino básico?/ vejo que é muito cansativo mesmo/é desgastante/ os alunos são indisciplinados/e os pais//então/ eu não sei/eu quero dar aula/mas o sonho mesmo é a vida acadêmica// eu QUERIA mesmo era ter um projeto de mestrado/doutorado/dar aula em faculdade/
 D1: [risos] Não me vejo [como professora de ensino básico]. Minha intenção com o curso de Letras é seguir com minha carreira acadêmica.

O efeito da resposta de D2 é de que ela se considera uma possuidora da língua, mas não para uma atividade que ela identifica como de menor prestígio. Seu conhecimento simbólico a certifica para um mercado profissional como professora, porém mais exigente, na posição de professora universitária. Heller (2010) ressalta que o ensino de línguas se encaminhou cada vez mais para se tornar um recurso a ser produzido, controlado, distribuído, valorizado e restringido, envolvendo-se, assim, em tentar controlar o que conta como língua legítima e quem são os falantes legítimos de um idioma.

Ainda para auxiliar esta análise, referi-me aos estudos do Laboratório de Ciências da Educação de Paris VIII fundado pelo cientista educacional René Lourau, especialista em análise institucional. Gilles Monceau (2008, p. 21), seu sucessor, discute a identidade profissional como uma produção institucional e política que, para ser examinada, deve levar em conta a análise da implicação⁹ profissional. Citando

⁹ Tentando rastrear os usos epistemológicos, sociológicos, psicológicos da noção de implicação, Lourau (2004, p. 186) destaca que o termo se origina da matemática e do direito, embora seja empregado fora de qualquer contexto teórico. Para ele, há anos o termo compartilha “uma nebulosa ideológica com palavras como *compromisso*,

alguns estudos de análise institucional, Monceau oferece uma definição de implicação, qual seja, “a relação que indivíduos desenvolvem com a instituição” e nela, querendo ou não, o indivíduo é tomado; é implicado pelo lugar que ocupa, mesmo que tenha posições críticas em relação a ela. Diríamos que o sujeito passa a ser falado por ela. Penso, a partir dessa definição, que os alunos que se licenciam numa universidade de prestígio já atingem um reconhecimento diferenciado em seu processo de profissionalização. A sua experiência universitária já lhes possibilita adquirir um saber inconsciente, in(ter)dependentemente do conhecimento que recebem. Eles, nas palavras de Monceau (2008, p. 19) “são convocados a trabalhar suas dificuldades práticas pelo discurso, ao modo do fazer universitário, como se a análise discursiva da prática permitisse fazer evoluir a própria prática.”

D2, por exemplo, demonstra mal-estar ao falar dos alunos do ensino básico, não identifica valorização nessa profissão e toma como base o sonho de seguir a profissão universitária. A depoente D1, por sua vez, não explicita a razão por que não deseja lecionar no ensino básico, naturalizando, assim, o caminho em direção à continuação de sua formação acadêmica e indicando que essa decisão seria uma conclusão óbvia para sua interlocutora.

Segundo a análise institucional, diríamos que esse seria o processo da universitarização da profissão de professor de inglês. O que Monceau chama de universitarização das profissões é o fato de que “a formação profissional se desenvolve cada vez mais na universidade, seguindo a maneira de fazer da universidade” (MONCEAU, 2008, p. 24). Ele ainda coloca o efeito ideológico da sobreimplicação,¹⁰ ou seja, efeito que impede o sujeito de perceber ou analisar sua própria implicação profissional e institucional. Lourau (2004) destaca o quanto intensa e penosa é a atividade de análise da implicação profissional (com

participação, investimento afetivo, motivação, etc.” Ressalta, porém, em seu texto, “Uma apresentação da Análise Institucional”, que o conceito de implicação que ele usa deve muito às pesquisas de orientação psicanalítica. Nas palavras do autor, esse conceito “requer a análise do saber conscientemente dissimulado e do não-saber inconsciente próprio de nossas relações com a instituição” (LOURAU, 2004, p. 133).

¹⁰ Nas palavras de Lourau (2004, p.190), “a implicação é um nó de relações; não é ‘boa’ (uso voluntarista) nem má (uso jurídico-policialesco). A sobreimplicação, por sua vez, é a ideologia normativa do sobretrabalho, gestora da necessidade do ‘implicar-se’”.

seu aspecto passivo, sempre já existente), justamente porque o trabalho ativo da sobreimplicação é mantê-la camuflada, encoberta.

Com base nessas premissas, é possível que nossos depoentes estejam sob uma dupla interpelação ideológica cujo efeito é o de se sentirem parte da parcela de brasileiros que têm o conhecimento privilegiado da língua inglesa e também parte dessa mesma parcela que tem uma formação acadêmica de ponta. Essa formação de ponta é a que dá condições de almejar uma profissão acadêmica, tendo a língua inglesa como objeto de trabalho. Todavia, nem os formadores (nós, professores universitários), nem os formandos (nossos alunos) dão conta de que, pelo efeito de implicação e sobreimplicação com a maneira de fazer da universidade, se distanciam da maneira de fazer da escola. Esses alunos veem muito mais a possibilidade de dar sequência ao processo de universitarização que, para Monceau (2008), acontece quando o discurso e o fazer do sujeito estão calcados no discurso e no fazer universitário, do que ao processo de se tornarem professores de ensino básico.

5. Finalizando...

Sem deixar de considerar as limitações deste estudo de caso e tendo sido ainda mais reduzido para caber neste artigo, retomo a concepção de efeito-sujeito para problematizar o ensino e a aprendizagem de línguas na contemporaneidade. Como efeito-sujeito agimos pautados pelo saber inconsciente. O saber inconsciente, como vimos, é constituído pelo Outro, dimensão social e ideológica que nos atribui um lugar simbólico que constitui nossa experiência que, ao longo da vida, procuramos singularizar como efeito de nossos desejos, não sem estarmos atravessados por nossos modos de obter satisfação.

Assim, as formas de identificação dos depoentes sugerem a complexa implicação e a dupla interpelação ideológica e inconsciente dos sujeitos aos diversos discursos, entre os quais podemos apontar fragmentos de discursos da mídia, do mercado, da educação, da formação acadêmica, da universidade. Enfim, como parte do processo consciente de profissionalização e aperfeiçoamento de si, atua também, e decisivamente, um inconsciente que nos subjetiva por meio da língua, constituindo o legado simbólico de nossa identidade. Essa sujeição ao discurso não recobre a falta fundante que também instaura o sujeito desejante. Nesse processo que não é somente subjetivo mas sobretudo social, a LI é tomada

como *commodity* de dois modos: como instrumento de uso “externo” ao sujeito pressuposto na ideia do ILF e, portanto, instrumento ou meio de se conseguir melhores empregos e boa comunicação em viagens, e como objeto de desejo, ou seja, língua de posse, atrelada a alguma língua nacional para constituição identitária e profissional, que quem pode possuir é aquele que se certifica, por exemplo, em instituições de prestígio. Os recursos linguísticos que são considerados autênticos, conforme o debate proposto por Heller (2010), estão imbricados na complexa inter-relação da dinâmica regional de classes e do mercado linguístico globalizado que impõem políticas nacionais e supranacionais ao ensino de idiomas.

Já em relação aos efeitos de identificação com a formação acadêmica universitária, esta é aquela que, uma vez adquirida em uma universidade altamente valorizada, é o lugar onde o discente quer permanecer como futuro docente, sentindo-se, desse modo, também mais valorizado. Ao que as análises indicam, prevalece o discurso da universitarização sob efeito da implicação e da sobreimplicação profissional, pois as grandes universidades acabam por formar profissionais e pesquisadores para se autoalimentarem, ao mesmo tempo em que o duplo efeito ideológico os mantém longe da profissão de professores da escola básica para a qual hipoteticamente são formados. Assim, o licenciando se equilibra na linha tênue, quase indistinta, entre o saber inconsciente, que carrega a interpelação das vozes dessa formação, e a liberdade oferecida pelo seu desejo mais singular.

Referências

AUTHIER, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

AUTHIER, J. *Entre a transparência e a opacidade*. Porto Alegre: EDPUCRS, 2004.

GHIRALDELO, C. M. Imagens da identidade nacional em discursos sobre a língua portuguesa do Brasil. In: BERTOLDO, E. S. *Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p. 25-49.

GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas: Pontes, 2011.

GIMENEZ, T.; PORFIRIO, L.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S.; SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-639820157010>

GRIGOLETTO, M. Entremeios da análise do discurso: os desafios dos novos objetos. In: SARGENTINI, V.; GREGOLIN, M. R. (Org.). *Análise do Discurso: heranças, métodos e objetos*. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 49-58.

GRIGOLETTO, M. Language and the Media: Discourses about the English Language in the Media. *Polifonia*, Cuiabá, v. 16, n. 19, p. 81-101, 2009.

HELLER, M. The Commodification of Language. *Annual Review of Anthropology*, Atherton, CA, v. 39, p. 101-114, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.012809.104951>

HELLER, M.; BOUTET, J. Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier? Langue(s) et identité dans la nouvelle économie. *Langue et Société*, Paris, n. 118, p. 5-16, 2006. DOI: <https://doi.org/10.3917/ls.118.0005>

LACAN, J. *O Seminário livro 18: de um discurso que não fosse semblante*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LACAN, J. *O Seminário livro 20: mais, ainda*. Tradução de M. D. Magno. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LACAN, J. *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LOURAU, R. Implicação e sobreimplicação. Tradução de Ana Paula Jesus de Melo. In: ALTOÉ, S. (org.). *René Lourau: analista institucional em tempo integral*. São Paulo: Editora Hucitec, 2004. p. 186-198.

LOURAU, R. Uma apresentação da análise institucional. Tradução de Paulo Schneider. In: ALTOÉ, S. (org.) *René Lourau: analista institucional em tempo integral*. São Paulo: Editora Hucitec, 2004. p. 128-139.

MONCEAU, G. Implicação, sobreimplicação e implicação profissional. *Fractal Revista de Psicologia*, Niterói, v. 20, n. 1, p. 19-26, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922008000100007>

NEVES, M. S. Processo discursivo e subjetividade na avaliação (inglês) no ensino universitário. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 2, n. 43, p. 249-264, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132004000200004>

PÊCHEUX, *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni. P. Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PRASSE, J. O desejo das línguas estrangeiras. *Revista Internacional*, Rio de Janeiro, Paris, Nova York, Buenos Aires, n. 1, p. 63-73, 1997.

RAJAGOPALAN, K. O “World-English” – um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (org.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas: Pontes, 2011. p. 45-58.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrani. In: SIGNORINI, I. (org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 203-220.

SEIDLHOFER, B. The Global Spread of English. In: SEIDLHOFER, B (org.). *Controversies in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2003. p. 7-75.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SERRANI, S. Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 31-58, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502001000100002>

TUPAS, R. The Unequal Production of Knowledge in the Sociolinguistics of Englishes. In: MARLINA, R.; GIRI, R. A. (org.). *The pedagogy of English as an International Language – Perspectives from Scholars, Teachers and Students*. New York, NY: Springer, 2014. p. 159-174. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-06127-6_11

WIDDOWSON, H. The Ownership of English. *TESOL Quarterly*, [S.l.], v. 28, p. 377-388, 1994. DOI: <https://doi.org/10.2307/3587438>



A distribuição dos modificadores de grau em tétum-praça: uma proposta em Semântica Escalar

The distribution of degree modifiers in Tetum: a scalar semantics proposal

Luciana Sanchez-Mendes

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

sanchez.mendes@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5459-6968>

Anderson Macedo

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

andersonlucasm@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6552-2200>

Resumo: Este artigo objetiva apresentar uma investigação sobre a distribuição de três modificadores de grau em tétum (*los, liu e tebes*), língua austronésia falada no Timor Leste, realizada em Macedo (2019a). Os vocábulos em questão parecem apresentar a mesma distribuição à primeira vista, sendo traduzidos pelo advérbio ‘muito’ em português. Para averiguar sua distribuição, exploramos a hipótese de que a seleção dos modificadores seria determinada pela natureza escalar do elemento modificado adotando a tipologia escalar de Kennedy e McNally (2005). A coleta de dados para esse estudo se deu em três etapas: (i) teste de tradução de sentenças do português para o tétum; (ii) teste de averiguação de aceitabilidade das sentenças em tétum (cf. MATTHEWSON, 2004); (iii) experimento para averiguação de aceitabilidade das sentenças em tétum (MACEDOa, 2019). Os resultados obtidos mostram que nenhum modificador apresentou preferência ou rejeição de 100%. A gradação encontrada é interpretada levando-se em conta as especificidades da língua tétum e da natureza da metodologia adotada, no que diz respeito ao tipo de experimento escolhido (de aceitabilidade com escala Likert).

Palavras-chave: advérbios; intensificadores; semântica; tétum; Timor Leste.

Abstract: This article aims to present an investigation on the distribution of three degree modifiers in Tetum (*los*, *liu* and *tebes*), an Austronesia language spoken on the island of Timor, done by Macedo (2019a). The three modifiers appear to have the same distribution at first sight, being translated by ‘very’ in English and ‘muito’ in Portuguese. In order to investigate its distribution, we explored the hypothesis that the selection of these modifiers would be determined by the scalar nature of the modified element following the scalar typology presented in Kennedy and McNally (2005). The data collection was performed in three stages: (i) translation of sentences from Portuguese into Tetum; (ii) verification of acceptability of Tetum sentences (cf. MATTHEWSON, 2004); (iii) experimental test to verify the acceptability of sentences in Tetum (MACEDO, 2019a). The results show that no modifier showed 100% of preference or rejection. The gradation found is interpreted considering the particularities of Tetum and the nature of the methodology adopted, namely the type of experiment (acceptability task with Likert scale).

Keywords: adverbs; intensifiers; semantics; Tetum; East Timor.

Recebido em 14 de novembro de 2019

Aceito em 05 de fevereiro de 2020

1 Introdução

Este artigo tem o objetivo de apresentar uma investigação sobre a distribuição de três modificadores de grau em tétum *los*, *liu* e *tebes* realizado em Macedo (2019a). O tétum, que recentemente recebeu o estatuto de língua oficial, tem sido também a língua franca desse país há mais de cem anos. Essa língua tem origem austronésia e é falada pela grande maioria da comunidade timorense. O centro da discussão apresentada nesse texto está no fato de o tétum ter três modificadores de grau com a mesma tradução, aparentemente, ‘muito’ em português. As sentenças abaixo servem de exemplo para o fenômeno. Num primeiro olhar, esses vocábulos parecem ser intercambiáveis.

- (1) Nia mane kapas **los/tebes/liu**.
 3SG M bonito muito
 ‘Ele é muito bonito.’

O estudo da investigação da distribuição dos três modificadores é feito aqui segundo a natureza escalar dos itens modificados (cf. KENNEDY; MCNALLY, 2005; QUADROS GOMES; SANCHEZ-MENDES, 2015). Quadros Gomes e Sanchez-Mendes (2015) argumentam que, em sintagmas com modificadores de grau, a natureza escalar do elemento modificado pode influenciar o sintagma de três formas: (i) na distribuição dos modificadores, como ocorre em inglês, conforme defendido em Kennedy e McNally (2005); (ii) no tipo de sintagma modificado que é produzido, como no português; ou (iii) no significado produzido pela modificação, como em karitiana (tupi). Cada uma dessas propostas será apresentada em detalhes na seção 3.

Partindo desse tipo de investigação, este artigo explora uma primeira abordagem para os modificadores do tétum: se os três advérbios também poderiam selecionar um tipo específico de predicado em conformidade com os parâmetros e tipologia escalar proposta em Kennedy e McNally (2005). Tendo isso em conta, o foco deste trabalho é colaborar para a análise da modificação de grau em tétum com base na semântica formal/semântica escalar como modelo de análise.

Para tal, procedemos a uma coleta de dados seguindo a metodologia de Matthewson (2004) e executada especificamente para esta investigação em três etapas: (i) teste de tradução de sentenças do português para o tétum; (ii) teste de averiguação de aceitabilidade das sentenças em tétum; (iii) experimento para averiguação de aceitabilidade das sentenças em tétum.

O artigo está dividido da seguinte forma: na seção 2, fazemos uma sucinta apresentação da realidade linguística timorense e traços essenciais da gramática tétum; na seção 3, apresentamos o modelo teórico da semântica formal, mais especificamente da semântica escalar, empregada neste artigo, na seção 4, apresentamos e discutimos a coleta de dados em três momentos (teste de tradução, teste de aceitabilidade e experimento de aceitabilidade), na seção 5, apresentamos, por fim, as conclusões da coleta realizada e sua cooperação para a descrição do tétum e para o avanço no entendimento dos modificadores de grau de forma geral.

2 Contextualização da Língua

2.1 Timor Leste e sua realidade linguística

O Timor Leste, país independente, que tem em Díli sua capital, é a parte leste da ilha do Timor situada no imenso arquipélago indonésio. A outra parte da ilha pertence aos indonésios. O Timor tem uma população de aproximadamente 1.260.000 habitantes. Sua posição geográfica é politicamente privilegiada, pois está no fim da Ásia e começo da Oceania. Localiza-se perto de grandes potências como o Japão, a China e a Austrália.

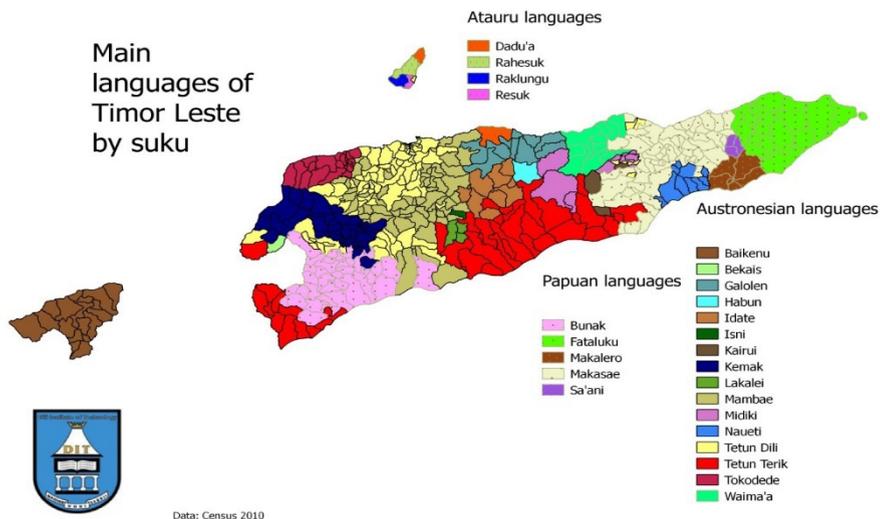
O Timor Leste viveu uma história bastante complexa e sangrenta com a invasão indonésia que durou de 1975 a 1999. Durante esses anos, cerca de 200.000 timorenses foram assassinados pelas tropas invasoras, que não hesitavam em assassinar qualquer um que se levantasse contra a política invasora indonésia. Nesse período, o uso e ensino do português, associada aos movimentos de resistência, foram proibidos e a língua indonésia (‘bahasa’, como é conhecida no Timor Leste) foi imposta.

Atualmente, o Timor Leste conta com duas línguas oficiais, segundo a Constituição da República (promulgada em 2002) em sua seção 13: o tétum e o português. Além disso, são reconhecidas também duas línguas de trabalho: o inglês e o indonésio. O texto constitucional explica que as outras línguas timorenses devem ser valorizadas, preservadas e protegidas. Segundo o catálogo de línguas *Ethnologue*, há 21 línguas faladas no país, 20 línguas asiáticas e a língua portuguesa. Já o censo de 2010 aponta para 30 línguas nativas e mais cinco não nativas (português, inglês, malaio, chinês e indonésio). As línguas nativas pertencem a dois troncos diferentes: austronésio,¹ no qual encontra-se o tétum, que é investigado neste trabalho, e papuásico,² que inclui o makasae, outra língua bastante difundida na nação.

¹ Entende-se por língua austronésia os falares distribuídos no sudeste asiático (na região do Pacífico): a maioria das línguas faladas no arquipélago indonésio, todas as ilhas das Filipinas e Madagascar e o grupo de ilhas do Sul do Pacífico (menos a Austrália e Nova Guiné).

² Línguas da região de Papua Nova Guiné.

FIGURA 1 – Mapa linguístico do Timor Leste



Fonte: <http://www.tetundit.tl/Publications/Timor-Leste%20languages%202010.pdf>

Conforme se pode constatar, embora o território timorense seja pequeno, há um número elevado de línguas nativas faladas gerando uma intensa diversidade linguística. Bartoréo (2009) afirma que tal diversidade não é característica apenas do Timor Leste, mas também de países vizinhos, como a Malásia e a própria Indonésia. A área ocupada pelas ilhas das nações citadas representa a maior diversidade linguística do mundo, segundo a autora. Dentre essas línguas, destaca-se o tétum³ (tétum-praça) que se tornou a língua franca de quase todos os timorenses. Na verdade, esse papel integrador tem sido atribuído ao tétum desde a época do começo da colonização portuguesa. Hoje, o maior acúmulo de falantes dessa língua encontra-se na capital, Díli, e arredores.

Toda essa diversidade é claramente percebida nas cidades timorenses. Há publicidades espalhadas em português, tétum e inglês. Na Universidade Timor Lorosa'e, a maior e principal do país, pode-se

³ Tétum praça é a modalidade mais conhecida no Timor Leste, falada pela maioria da população. O Tétum terik é outra modalidade, mais falado na região central-norte do país. Essa modalidade se caracteriza por ter menos empréstimos lexicais do português.

encontrar aulas ministradas em indonésio, inglês, português e tétum. Bartoréo (2009) acrescenta, por exemplo, que as contas de energia elétrica vêm em inglês, a informação policial está em indonésio e os comunicados do governo em português.

Uma pesquisa feita com 35 timorenses (19 homens e 16 mulheres, entre 21 e 31 anos) sobre língua e identidade tinha como uma das perguntas ‘quantas línguas você fala?’. Os resultados obtidos mostraram que mais de 60% dos informantes falam pelo menos 5 línguas e apenas a minoria afirmou falar 2 línguas. Não houve registro de monolíngues nesta pesquisa (MACEDO, 2019b).

FIGURA 2 – Distribuição dos falantes segundo o número de línguas faladas



2.2 A língua tétum

Com o propósito de tornar mais acessível a leitura dos dados deste artigo, esta seção expõe algumas propriedades da língua tétum. Vamos nos concentrar em apresentar as características gerais das sentenças com enfoque para o sintagma nominal e modificadores. A descrição gramatical exposta é de Albuquerque (2011). Os dados que não vierem acompanhados de fonte foram coletados pelos autores com falantes nativos. Em tétum, a ordem de palavras básica é SVO. Alterações nessa ordem básica estão relacionadas a efeitos pragmáticos.

- (2) Hau hemu be.
 1SG beber água⁴
 ‘Eu bebo água.’

O uso da vocábulo *sira* faz a marcação do plural dos substantivos em sintagmas nominais e é sempre colocado depois do nome. *Sira* também pode ter o valor de pronome pessoal, sujeito, ‘eles’ e ‘elas’, além disso pode ser pronome oblíquo ‘os’ e ‘as’.

- (3) Eskola sira
 escola 3PL
 ‘escolas’

Na língua, não há marcas de gênero nos nomes inanimados. Seres animados/humanos podem vir marcados com os itens lexicais *mane* (‘masculino’) e *feto* (‘feminino’) que indicam o sexo.⁵ Já quanto aos animais, as palavras *aman* (‘pai’, ‘macho’) e *inan* (‘mãe’, ‘fêmea’) fazem a marcação.

- (4) a. Oan mane/feto b. Asu man/inan
 filho M/F cachorro M/F
 ‘filho, filha’ ‘cachorro, cachorra’

Ao contrário do português, em tétum, os adjetivos são vocábulos invariáveis e se posicionam sempre depois dos substantivos. Segundo Albuquerque (2011), essa classe de palavras é classificada em dois tipos. O primeiro seria um grupo pequeno que, de acordo com o linguista, se comportam como adjetivos genuínos. O outro tipo de adjetivos é chamado de verbais – esse grupo tem maior representação na língua e se comportam sintaticamente como os verbos.

⁴ Abreviaturas utilizadas (seguindo *Leipzig Glossing Rules*): 1SG = primeira pessoa do singular; 2SG = segunda pessoa do singular; 3PL = terceira pessoa do plural; ADV = advérbio; DEM = demonstrativo; F = feminino; FUT = futuro; M = masculino; PST = passado POSS = possessivo.

⁵ Adjetivos emprestados do português não seguem esse padrão; eles apresentam o masculino e feminino por meio da terminação *-o*, *-a*. Exemplos: *bonito/bonita*, *honesto/honesta*, *maduro/madura*.

- (5) a. O nia asu boot. b. Kolega nee sala.
 2SG POSS cachorro grande colega este errar
 ‘Seu cachorro é grande.’ ‘O colega aqui está errado.’

Em Tétum, os adjetivos ocupam posição predicativa e posição atributiva modificando o núcleo dos sintagmas nominais.

- (6) Mane bonito nebaa ema portugues.
 homem bonito DEM pessoa português
 ‘Aquele homem bonito é português.’

De acordo com Costa (2001), os verbos em língua tétum praticamente não sofrem nenhum tipo de flexão. Essa classe de palavras se mantém em sua forma infinitiva. O tempo, modo, aspecto, número e pessoa são representados por palavras independentes. As construções abaixo trazem o verbo em tétum *haree* ‘ver’ com o intuito de apresentar a inflexibilidade morfológica verbal nessa língua.

- (7) a. Hau haree. d. Ami/ita⁶ haree.
 ‘Eu vejo.’ ‘Nós vemos.’
 b. O haree. e. Sira haree
 ‘Você vê.’ ‘Eles veem.’
 c. Nia haree.
 ‘Ele vê.’

Normalmente, o tempo presente não vem marcado por nenhuma outra expressão; o verbo é usado em sua forma simples, o exemplo a seguir ilustra esse caso:

- (8) Hau han.
 1SG comer
 ‘Eu como.’

⁶ *Ami* = primeira pessoa do plural (exclusivo); *Ita* = primeira pessoa do plural (inclusivo).

Já os verbos no passado vêm acompanhados pela partícula *ona* logo depois do verbo ou por advérbios de tempo (COSTA, 2001), como se observa no exemplo a seguir:

- (9) a. Hau han ona. b. Horseik ita haré sira
 1SG comer PST ontem 1PL ver 3PL
 ‘Eu comi.’ ‘Ontem nós os vimos.’

A partícula *sei* é posicionada antes do verbo marcando o tempo futuro. Além disso, o uso de advérbios de tempo faz a mesma função, como pode ser visto nos exemplos abaixo:

- (10) a. Hau sei haree. b. Nia mane too aban.
 1SG FUT ver 3SG M chegar ADV
 ‘Eu verei.’ ‘Ele chegará amanhã.’

O tétum não possui um correspondente aos verbos ‘ser’ e ‘estar’ nas sentenças copulares, conforme pode ser visto nos exemplos a seguir. Essa informação é importante porque é nessa categoria de estrutura que aparece a maior parte dos dados deste artigo.

- (11) a. Ita diak. b. Pedro bonito.
 1PL bem Pedro bonito
 ‘Nós estamos bem.’ ‘Pedro é bonito.’

3 Abordagem teórica

3.1 Semântica formal

O objetivo desta seção é introduzir brevemente a abordagem teórica utilizada na pesquisa descrita neste artigo apresentando os pressupostos fundamentais da semântica formal seguindo Heim e Kratzer (1998).

Para a semântica formal, o objeto de análise é a sentença e o seu significado são suas condições de verdade (HEIM; KRATZER, 1998). No exemplo (12), qualquer falante de português compreende a sentença conhece quais são as condições para que ela seja verdadeira. Não importa

em qual parte específica da casa a mãe esteja ou se está fazendo alguma coisa na casa ou não, ou se está sozinha ou acompanhada. A mãe do enunciador deve estar dentro da casa para que a sentença seja considerada verdadeira.

(12) Minha mãe está em casa.

O conhecimento semântico dos falantes não representa saber a verdade ou falsidade da sentença. Em (12), é possível que a mãe não esteja em casa. No entanto, se um falante conhece o significado de (12), sabe quais seriam as condições para que tal informação fosse verdadeira. Dessa forma, o foco da semântica formal são as sentenças declarativas, já que são aquelas às quais podem ser atribuídos valores de verdade.

A semântica formal se propõe, também, a descrever o significado das sentenças segundo uma metodologia específica. Um dos traços principais que a distingue dos outros modos de estudo do significado é o emprego de uma metalinguagem lógica (HEIM; KRATZER, 1998). A intenção ao fazer isso é reproduzir o conhecimento interpretativo dos falantes por meio de uma linguagem precisa e não ambígua. O exemplo abaixo ilustra essa forma de representação.

- (13) a. Todo gato é mortal.
- b. Garfield é gato.
- c. Garfield é mortal.

Sabe-se que, se as sentenças (13a) e (13b) forem verdadeiras, a sentença (13c) necessariamente também será. Essa relação pode ser representada pelas fórmulas abaixo, que se utilizam da lógica de predicados e da lógica proposicional.

- (14) a. $\forall x [Gx \rightarrow Mx]$
- b. Gg
- c. Mg

Uma outra característica importante do modelo da semântica formal é a plausibilidade psicológica, por isso ele tem de ser econômico. Assim, não faz sentido listar uma interpretação para cada sentença possível em uma língua natural porque o número de sentenças é infinito e

o falante não tem como memorizar o significado de cada uma. O modelo precisa reproduzir como as sentenças são criadas a partir de suas partes menores e esse modelo tem de ser empiricamente comprovado (HEIM; KRATZER, 1998).

É nesse sentido que se diz que o significado é composicional, ou seja, o significado da sentença depende do significado das partes que a integram e da forma como se integram. Assim, o significado das sentenças é computado passo a passo conforme forem se juntando predicados a argumentos. De acordo com as reflexões em Frege (1892), um predicado é um termo insaturado, é incompleto e precisa de um termo saturado para ser completo. Não se pode juntar dois termos saturados ou dois insaturados. Para que haja a ideia de saturação, são necessários um termo saturado e um insaturado. Os predicados precisam de seus argumentos para serem preenchidos. Utilizando uma noção matemática, um predicado é como se fosse uma função que necessita de um determinado número de argumentos para se tornar uma expressão completa.⁷ Há predicados que demandam apenas um argumento, outros demandam dois ou mais. Nos exemplos abaixo, as sentenças (15a) e (15b) são adequadas porque estão com seu número adequado de argumentos: um e dois, respectivamente. Já a sentença (15c) há um predicado que exige três argumentos com apenas dois, daí sua estranheza.

- (15) a. Mário correu.
- b. Mário comprou arroz.
- c. #Mário entregou ao professor.

Esta seção mostrou brevemente quais os princípios básicos de uma análise em semântica formal. Esses princípios serão empregados na análise da distribuição dos modificadores de grau em tétum apresentada neste artigo. Os modificadores são adjuntos e não apresentam saturação da mesma forma que os predicados. A próxima seção apresenta de que forma a Semântica Formal os analisa.

⁷ Importante mencionar que cada predicado demanda um certo tipo de argumento, isso é conhecido como s-seleção. O verbo *vestir* s-seleciona geralmente peças de vestimenta formando sentenças como ‘eu vesti a camisa’, outros elementos fora desse grupo causariam estranheza e inadequação ‘#eu vesti o computador’.

3.2 Adjetivos e modificadores

Uma primeira característica dos predicados modificadores, como os adjetivos, que os diferencia dos predicados tradicionais diz respeito a sua distribuição. Adjetivos podem aparecer em posição predicativa ou atributiva. O adjetivo *azul* aparece nas sentenças abaixo em duas posições sintáticas distintas: em (16a) ocupa o lugar predicativo, e em (16b), adjunto de um argumento. O mesmo ocorre em tétum, como mostrado na seção 1.2.

- (16) a. O balão é azul.
b. O balão azul estourou.

Do ponto de vista da interpretação, em exemplos como (16a) e (16b), independentemente da posição que ocupem, as operações feitas pelos adjetivos são intersectivas.⁸ Usando (16a) como exemplo, pode-se constatar que há um indivíduo que está na intersecção entre o conjunto dos balões e o conjunto das coisas azuis.⁹ Em (16b), há algo em comum entre o conjunto dos balões, o conjunto dos indivíduos azuis e o conjunto indivíduos que estouraram.

A modificação, portanto, é uma operação de interpretação intersectiva que é diferente da predicação, uma vez que não satura funções aplicadas a seus argumentos. O sintagma *balão azul* mostra como um terceiro conjunto (mais restrito) é formado pela modificação: agora há um conjunto de indivíduos que são balões e são azuis ao mesmo tempo.

Há, no entanto, uma classe específica de adjetivos que necessita de mais informações além da restrição típica de predicados. Tome-se, por exemplo, um adjetivo como *grande*. Não parece ser suficiente dizer que o sintagma *um balão grande* denote a intersecção dos conjuntos dos balões com o conjunto dos indivíduos grandes. *Grande*, nesse caso, parece precisar de um ingrediente a mais para a sua interpretação, um conjunto de balões prototípicos para a consideração do que se pode avaliar como grande. Na teoria semântica, há várias maneiras de se abordar o significado

⁸ Esta é a abordagem para os adjetivos típicos. Não vamos tratar de adjetivos como *suposto* ou *futuro*.

⁹ A palavra *indivíduo* está sendo utilizada no âmbito da nomenclatura da semântica formal para designar um argumento. Indivíduos, nesse caso, não são, necessariamente, pessoas.

de adjetivos como esse. Este artigo vai explorar, particularmente, a explicação de uma semântica de graus ou semântica escalar, conforme desenvolvida a partir do trabalho seminal de Kennedy (1997).

Kennedy (1997) apresenta certas propriedades de uma classe específica de adjetivos: os adjetivos graduáveis. Uma de suas características é a possibilidade de ocorrência com modificadores como *muito* e *bastante*, como mostra o exemplo abaixo com *alto*. Já um adjetivo não graduável, como *geográfico*, por exemplo, resiste a esse tipo de modificação.

- (17) a. O prédio é muito/bastante alto.
b. # Esse mapa é muito geográfico.

Os adjetivos graduáveis são os únicos que passam no teste de oposição/contrariedade, uma vez que os não graduáveis não apresentam oposição.

- (18) a. O oposto de alto é baixo.
b. O oposto de geográfico é?

Uma outra característica dos adjetivos graduáveis é sua adequação em sentenças comparativas, como pode ser verificado abaixo.

- (19) a. Este prédio é mais alto do que aquele.
b. # Esse mapa é mais geográfico do que aquele.

Uma vez apresentadas as propriedades que caracterizam os adjetivos graduáveis, a próxima subseção apresentará uma proposta de análise para essa classe segundo uma abordagem escalar.

3.3 Semântica escalar

De acordo com Kennedy e McNally (2005), os adjetivos graduáveis relacionam seus argumentos a representações abstratas de medida, que são formalmente caracterizadas como graus em uma escala. Uma escala é entendida, metaforicamente, como uma linha graduada composta por valores positivos e crescentes de uma dimensão, semelhante a uma régua. A dimensão corresponde a propriedades graduáveis como altura, peso, custo, profundidade, umidade etc. Ao dizer que um indivíduo

é alto (ou baixo), este é levado ao parâmetro *altura* na escala. Se ele medir 1,70m, receberá esse valor correspondente a um grau na escala. Os antônimos aparecem na mesma escala, mas em polos diferentes, como, por exemplo, *comprido* e *curto* ou *quente* e *frio*.

A proposta de Kennedy e McNally (2005) separa os predicados graduáveis de acordo com sua relação/dependência com o contexto e a natureza das escalas a eles associados. Os predicados chamados relativos dependem de um parâmetro de comparação contextual para que possam ser plenamente interpretados. O adjetivo *quente* é um exemplo de predicado relativo, já que sua interpretação depende de informações associadas ao contexto de proferimento no que diz respeito a uma classe de comparação.¹⁰

(20) Hoje está quente.

Se, quando o falante declarou a sentença abaixo, a temperatura estiver em 19 graus Celsius, poderá ser verdadeira para um norueguês, que vive a maior parte do ano abaixo disso. No entanto, para um habitante da cidade do Rio de Janeiro, que está habituado a temperaturas mais elevadas, a sentença não será verdadeira no mesmo contexto. O que variou nesse caso foi justamente a classe de comparação que é diferente em cada caso. O valor de verdade de (20) está intimamente associado ao grau da propriedade (neste caso *temperatura*) acima do de um parâmetro de comparação que o falante possui. É por isso que se diz que os predicados relativos são dependentes do contexto (do inglês *context-dependent*).

Os adjetivos relativos são associados a uma escala aberta na abordagem escalar. As escalas abertas são aquelas que não possuem um ponto (ou elemento) mínimo ou máximo; não existem lexicalmente um limite mínimo ou máximo dados pelo léxico para que algo seja considerado quente. Como visto, esse parâmetro é dependente do contexto.

Os predicados absolutos, por sua vez, não exigem uma relação com o parâmetro de comparação contextual; eles possuem um padrão de comparação fixo. Em outros termos, o parâmetro de comparação não está

¹⁰ A classe de comparação pode revelar um pouco do valor/crença de uma cultura. Conceitos como beleza, altura, inteligência, esperteza podem variar de povo para povo. Por exemplo, o que um grupo indígena brasileiro considera *bonito* pode diferir de outro grupo social.

presente no contexto. O proferimento de uma sentença com o adjetivo *cheio*, por exemplo, não necessita estabelecer uma classe de comparação contextual. Nesse sentido, embora seja possível utilizar os predicados relativos com uma classe de comparação explícita, é bastante estranho fazê-lo com os absolutos.

- (21) a. João é alto para sua idade.
 b. ? Este copo está cheio para um copo.

Os adjetivos absolutos estão associados a escalas parcialmente ou totalmente fechadas. As escalas totalmente fechadas apresentam dois graus máximos. *Cheio* e *vazio* são exemplos de adjetivos de escala fechada nas duas pontas e representam comparações de igualdade. Em outras palavras, o grau do argumento do adjetivo já está semanticamente fixado; sua posição na escala não fica em aberto. Por exemplo, um copo para ser cheio tem de estar necessariamente com líquido até a boca e para ser vazio não pode conter nenhum líquido.

Existem, ainda, escalas que não são fechadas nas duas pontas, mas apenas em uma delas. Por exemplo, na escala de sujeira, o polo fechado representa uma comparação de igualdade com o grau zero de sujeira, associado ao adjetivo *limpo*. Esse é um tipo de escala fechada na ponta inferior (de *lower closed scale*). Já o adjetivo *sujo* é aquele que corresponde ao grau mínimo da escala diferente de zero (*minimum standard*).¹¹ O teste de acarretamento com modificação com *meio/parcialmente* possibilita testar se um adjetivo corresponde ao grau fechado na ponta inferior (22a) ou corresponde ao grau mínimo diferente de zero (22b). Nesse caso, em (22a), a primeira sentença não acarreta a segunda já que o grau atingido deve ser o da ponta da escala, logo algo parcialmente limpo não necessariamente está totalmente limpo (com zero de sujeira). Diferentemente, um adjetivo de grau mínimo basta ter o mínimo necessário da propriedade para ser aplicado; logo, há acarretamento no caso em (22b).

- (22) a. A toalha está meio/parcialmente limpa. ≠ A toalha está limpa.
 b. A toalha está meio/parcialmente suja. = A toalha está suja.

¹¹ O mesmo pode ocorrer com a ponta superior, como é no par *perigoso* e *seguro*. A escala é fechada no grau superior (em 100% de segurança). Como adjetivos desse tipo de escala não são utilizados nesse trabalho, optamos por não os apresentar em detalhes.

Já uma forma de identificar os polos fechados das escalas dos adjetivos é a combinação com *completamente*.

- (23) a. O copo está completamente cheio/vazio.
- b. A toalha está completamente limpa.
- c. A toalha está completamente suja.
- d. # O João é completamente alto.

O exemplo em (23a) mostra que os dois adjetivos representam polos fechados da escala. Nos exemplos (23b) e (23c), há um contraste em relação à escala de sujeira, (23b) representa um polo fechado da escala porque define um grau fechado da propriedade em questão. A sentença (23c), por sua vez, não expressa que o grau de sujeira está em seu grau máximo (grau inexistente na escala), já que algo sujo sempre pode se tornar mais sujo. (23c) expressa uma completude em relação à extensão do argumento *toalha* significando que todas as suas partes estão sujas. Esse contraste mostra que *limpo* representa o grau fechado, mas *sujo* não. Já a sentença (23d) não é apropriada porque não há nenhum grau máximo na escala de altura nem a propriedade pode ser aplicada às partes do indivíduo *João*.

Uma vez apresentada a proposta escalar para a divisão dos predicados graduáveis, a próxima seção discute a relevância de uma divisão como essa para a análise dos modificadores de grau nas línguas naturais.

3.4 Distribuição e interpretação de modificadores de grau

Kennedy e McNally (2005) foram os pioneiros em identificar a relevância das propriedades escalares para a distribuição dos modificadores de grau do inglês *well*, *very* e *much* (que podem ser traduzidos por ‘bem’, ‘muito’ e ‘muito’, respectivamente). Aparentemente, esses itens lexicais apresentam características semânticas e sintáticas similares quando são usados com predicados graduáveis deverbais, como pode ser conferido nos exemplos em (24).

- (24) a. Beck is well/??very/??much acquainted with the facts of the case.
 ‘Beck está muito familiarizada com os fatos do caso’
- b. Fortunately, with much/??well/??very appreciated financial help . . . the workshop was organised and held successfully.
 ‘Felizmente, com ajuda financeira muito apreciada... a oficina foi organizada e realizada exitosamente’
- c. Kim was very/??well/??much worried by the diagnosis.
 ‘Kim estava muito preocupada com o diagnóstico’
- (KENNEDY; MCNALLY, 2005, p. 346.)

Uma vez que do ponto de vista sintático, os modificadores de grau apresentam a mesma distribuição, os autores recorreram a uma explicação semântica. Por meio de uma análise de um *corpus*¹² de adjetivos de grau participiais da língua inglesa, os autores observaram que existe uma distribuição complementar desses modificadores de acordo com a natureza escalar do predicado modificado. *Very* se aplica a adjetivos de escala aberta, *well* se associa a predicados de escala totalmente fechada e *much*, por sua vez, modifica participios de escala parcialmente fechada que apresentam grau mínimo da escala (*minimum standard*).

A divisão dos predicados graduáveis segundo sua natureza escalar se apresentou útil não apenas para explicar a distribuição de certos modificadores. Quadros Gomes e Sanchez-Mendes (2015) exploraram a relevância da natureza escalar para a interpretação do sintagma modificado em português brasileiro e em karitiana (língua tupi). O artigo mostrou que, em português, embora não haja seleção na distribuição de modificadores como *muito*, *bastante* e *bem*, o produto do sintagma modificado varia em cada um dos casos. A sentença (25) abaixo, quando é usada com o *muito*, indica um grau acima do normal na escala de sujeira, e seu produto, o sintagma *muito sujo*, é de escala aberta. *Bastante sujo*, por sua vez, indica que um grau suficiente de sujeira foi alcançado ou ultrapassado; sua escala, portanto é uma escala fechada com grau mínimo. Já *bem sujo* indica que o grau de sujeira atingiu um máximo dentro de certa expectativa, representando, portanto, uma escala fechada.

¹² O *corpus* utilizado pelos autores foi o *British National Corpus*, disponível em <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>

(25) O carro está muito/bastante/bem sujo.

(QUADROS GOMES; SANCHEZ-MENDES, 2015, p. 16.)

Em karitiana, por sua vez, a natureza da escala interfere na interpretação do modificador. Os exemplos abaixo mostram que quando o modificador *pita* modifica um adjetivo de escala aberta, ele significa um grau acima do normal da escala e pode ser traduzido por *muito*. Já com adjetivos de escala fechada, como em (26b), o mesmo advérbio indica que o grau máximo foi atingido e, então, ele pode ser traduzido adequadamente como *completamente*.

(26) a. Õwã se'a pita i-otam-Ø.
criança bom pita PART-chegar-ABS
'A criança muito boa chegou.'

b. Ombi osyk pita i-ywym-Ø.
cesto cheio pita PART-sumir-ABS
'O cesto completamente cheio sumiu.'

(QUADROS GOMES; SANCHEZ-MENDES, 2015, p. 20.)

Uma vez apresentadas as propostas de distribuição e interpretação dos modificadores de grau com base na natureza escalar dos constituintes modificados, a próxima seção se dedica à exposição dos dados tétum frente a essas análises.

4 Modificadores de grau em tétum

Esta seção apresenta os testes executados em Macedo (2019a). Para um primeiro passo na descrição dos modificadores de grau em tétum, procedemos a uma coleta de dados em três etapas. Seu objetivo foi verificar, nesse primeiro momento, se a natureza escalar dos adjetivos influenciaria na escolha desses modificadores. Para tal, seguiram-se os primeiros passos no protocolo descrito em Matthewson (2004) para coleta de dados em semântica formal: tradução e julgamento de aceitabilidade.

4.1 Teste de tradução

O teste de tradução teve como objetivo avaliar a hipótese de que *los*, *tebes* e *liu* eram realmente os principais intensificadores em tétum

para expressar um grau acima do normal e quais deles podiam ser usados em sentenças comparativas. Além disso, o teste teve o intuito de recolher pistas sobre a natureza da distribuição dos advérbios estudados.

Os dados deste teste foram obtidos com a utilização de uma página online chamada *Google Forms*, um serviço gratuito e disponível online que tem por objetivo principal facilitar a criação de formulários e questionários de diversos tipos que podem ser acessados em várias plataformas (computador, celular, *tablets*). O teste foi enviado aos consultores via e-mail com um *link* que os direcionava a uma página *online* com o teste.

O teste de tradução foi composto por duas partes: a primeira continha perguntas de natureza sociolinguística e a segunda foi composta por um conjunto de sentenças em português para serem traduzidas para o tétum. Segundo as informações sociolinguísticas coletadas, pode-se observar que: (i) os consultores têm entre 20 e 30 anos; (ii) a maioria cresceu na capital timorense; (iii) com exceção de um, todos são estudantes universitários; (iv) 11 deles têm o tétum como língua materna; (v) 14 dos 15 informantes aprenderam português em ambiente escolar, 9 deles começaram a aprender português com menos de 10 anos de idade, 3 deles com 11-12 anos e apenas um começou a aprender com 19 anos.

O teste de tradução consistiu em um conjunto de 14 sentenças completas em português do tipo *A é muito B* que deveriam ser traduzidas para o tétum. As sentenças foram preparadas com diferentes tipos de adjetivos levando em consideração a proposta da semântica escalar (cf. Kennedy e McNally, 2005).¹³ Foi incluída também uma sentença com um adjetivo não graduável como forma de controle, uma vez que era esperado que as sentenças com essa classe de adjetivos causassem estranheza quando modificadas.

O quadro a seguir apresenta os adjetivos utilizados no teste.

¹³ Embora em Kennedy e McNally (2005) não haja o uso sentenças comparativas explícitas, o teste de tradução incluiu esse tipo de estrutura por conta do comportamento previamente identificado do modificador *liu*. Dessa forma, os consultores também traduziram sentenças do tipo ‘A é mais B do que C’. Por questões de espaço, escolhemos não apresentar os resultados com as comparativas porque eles não estão diretamente relacionados ao tema deste artigo.

QUADRO 1 – Adjetivos usados no teste de tradução

Tipo de Predicado		
escala aberta	escala fechada	Não graduável
inteligente bonita alto grande	cheio aberto seco molhado	grávida

Os resultados confirmaram a hipótese inicial de que *los*, *tebes* e *liu* são os modificadores mais recorrentes nessa língua para a expressão de muito, já que suas ocorrências foram altas. Os exemplos a seguir mostram as traduções mais recorrentes obtidas no teste com um adjetivo de escala aberta (27a) e um adjetivo de escala fechada (27b).

(27) a. *Nia* (feto) *nee* bonita *los*.

3SG F DEM bonita muito

‘Ela é uma pessoa muito bonita.’

b. *Hau nia kopu nakonu los*.

1SG POSS copo cheio muito

‘Meu copo está muito cheio.’

Os resultados, no entanto, foram inconclusivos quanto à distribuição dos modificadores segundo o tipo de adjetivo modificado. A tabela abaixo mostra a quantidade de usos de cada modificador segundo o tipo de predicado.

TABELA 1 – Resumo dos resultados obtidos com as traduções

Tipo de Predicado	Modificador Utilizado			
	Los	Liu	Tebes	Outros
Escala Aberta	45	0	14	0
Escala Fechada	47	2	4	3
Não Graduável	4	0	0	10

4.2 Teste de aceitabilidade

A segunda etapa da coleta de dados consistiu num teste de aceitabilidade. Essa parte é muito importante porque, diferentemente do teste de tradução, os dados podem ser manipulados e o controle de variáveis pode ser feito através da seleção de sentenças apresentadas.

Segundo Schütze e Sprouse (2014), os testes de julgamento podem ser divididos em duas categorias: (i) numérica (ou quantitativa) e (ii) não numérica (qualitativa). A diferença entre essas duas classes consiste no fato de que os testes não numéricos são formados para detectar diferenças qualitativas e categóricas entre diferentes condições. Já as categorias numéricas são projetadas para prover informações relacionadas ao tamanho da diferença entre as variáveis. Para o teste de aceitabilidade aplicado em tétum, optou-se por um teste com Escala Likert de 1 a 5, uma vez que a gradação na aceitabilidade também pode fornecer pistas sobre o uso dos modificadores em estudo. Embora a apresentação da escala seja em forma de números, trata-se de um teste qualitativo em que cada número representa uma categoria. Assim, a nota 1 representa “não é natural”, a nota 2 representa “é pouco natural”, a nota 3 representa “indiferente”, a nota 4 representa “é natural” e a 5 “é bastante natural”.¹⁴

Este teste também foi aplicado através do *Google Forms* e, mais uma vez, 15 participantes timorenses responderam ao questionário. A ideia original consistia que o mesmo grupo respondesse os dois testes, no entanto não foi possível manter contato com todos os consultores do primeiro teste. Assim, outros timorenses foram convidados. Eles também têm entre 20 e 30 anos de idade e são universitários; moram na capital timorense, Díli. Apenas três desses timorenses têm o tétum como língua materna, o que configura um problema, já que eles não têm a intuição de falante nativo. Essa variável, no entanto, não pode ser controlada, já que o *link* foi distribuído pelos próprios timorenses a outros consultores. Apesar disso, como se verá, os resultados desse teste estão de acordo com os resultados encontrados nos outros dois.

Foram utilizadas sentenças com predicados de escala aberta (3 adjetivos) e de escala fechada (3 adjetivos) além de uma sentença com um

¹⁴ A escala Likert recebe esse nome porque o psicólogo americano Rensis Likert (1903-1981) foi um dos primeiros pesquisadores a divulgar e a utilizar esse tipo de escala nas respostas utilizadas em questionários psicométricos. As escalas desse tipo são, usualmente de 1 a 5 ou de 1 a 7.

predicado não graduável.¹⁵ Para cada tipo de predicado, foram geradas 3 sentenças com os 3 intensificadores averiguados neste trabalho (*los, liu e tebes*), a fim de identificar se haveria alguma restrição entre a classe do adjetivo e o modificador, como a encontrada em inglês (cf. KENNEDY; MCNALLY, 2005). Além disso, foram usadas 10 sentenças distratoras (5 consideradas aceitáveis e 5 inaceitáveis).¹⁶

A seguir, são apresentadas algumas sentenças que foram usadas no teste. A sentença (28a) é um exemplo com adjetivo de escala aberta e (28b) de escala fechada.

(28) a. Nia bonito los/tebes/liu.

3SG bonito muito

‘Ele é muito bonito.’

b. Hau nia ropa maran los/tebes/liu.

1SG POSS roupa seca muito

‘Minha roupa está muito seca.’

Nos dados abaixo, (29a) ilustra uma sentença distratora considerada não aceitável em tétum. Optamos por apresentar sentenças agramaticais com ordem de palavras estranha à da língua. (29b) apresenta um exemplo de distratora aceitável.

(29) a. *Hosi Baucau hau

de Baucau 1SG

Esperado: ‘Eu sou de Baucau’

b. Hau ba eskola ho ita?

1SG ir escola com 2SG

‘Eu vou à escola com você?’

As tabelas abaixo indicam os resultados obtidos com esse teste.

¹⁵ Nesse teste, também foram coletadas sentenças comparativas cujos resultados não serão apresentados neste artigo.

¹⁶ Todas as sentenças em tétum usadas no teste foram criadas com a ajuda de timorenses falantes da língua que verificaram a sua gramaticalidade.

TABELA 2 – Notas dadas às sentenças com *los*

Tipos de Construção	Nota 1	Nota 2	Nota 3	Nota 4	Nota 5	Total
Escala Aberta	1	2	4	4	34	45
Escala Fechada	2	3	3	4	33	45
Não Graduável	7	2	3	2	1	15

TABELA 3 – Notas dadas às sentenças com *tebes*

Tipos de Construção	Nota 1	Nota 2	Nota 3	Nota 4	Nota 5	Total
Escala Aberta	4	3	6	7	25	45
Escala Fechada	6	6	7	13	13	45
Não graduável	8	3	1	2	1	15

TABELA 4 – Notas dadas às sentenças com *liu*

Tipos de Construção	Nota 1	Nota 2	Nota 3	Nota 4	Nota 5	Total
Escala Aberta	5	2	4	9	25	45
Escala Fechada	0	3	6	7	29	45
Não graduável	11	2	1	1	0	15

Pelos dados das tabelas, é possível observar que a distribuição da aceitação dos modificadores não é categórica. Ou seja, não há uma predileção ou rejeição absoluta por um dos tipos de predicado (exceto pelos não graduáveis). Ainda assim, algumas conclusões podem ser tiradas com esses resultados. *Los* foi o modificador que recebeu o maior número de notas altas. Isso mostra que esse modificador é o preferido dos informantes, o que está de acordo com os resultados do primeiro teste (ver TABELA 1). Já o modificador *tebes* teve um grau alto de aceitação com os predicados de escala aberta (obteve 25 notas máximas), mas não tão alto com os predicados de escala fechada (13 notas máximas). *Liu* (com 25 notas máximas) mostrou basicamente a mesma aceitação de *tebes* com os predicados de escala aberta. No entanto, com os predicados de escala fechada, *liu* teve 29 notas máximas, contra apenas 13 de *tebes*,

que apareceu como a terceira opção dos timorenses com esse tipo de predicado. No que diz respeito às sentenças com o adjetivo não graduável ‘isin rua’ (grávida), os resultados mostram notas baixas com o uso dos três modificadores. Em outras palavras, os informantes não aceitaram bem um predicado não graduável sendo usado com um modificador, conforme o esperado. Essas tendências serão reforçadas pelos dados obtidos no experimento aplicado que será apresentado em seguida.

4.3 Experimento

A terceira etapa de coleta de dados envolveu um experimento de julgamento de aceitabilidade. O desenho experimental delineado partiu da hipótese de que, embora os dados dos testes iniciais não fossem definitivos quanto à distribuição dos três modificadores com os diferentes tipos de predicado, a preferência por um ou por outro poderia ser destacada em um teste que isolasse mais rigorosamente as variáveis e com uma aferição estatística mais precisa.

Foram escolhidos 20 consultores timorenses falantes de tétum como primeira língua. No experimento, houve um controle na distribuição do formulário para garantir que todos fossem, de fato, nativos na língua. A maioria dos consultores que responderam o formulário estava na casa dos 20 anos, vivia na capital timorense (Dili) e era universitário ou recém-graduado, dentre eles, 12 eram mulheres e 8 eram homens.

Com o intuito de minimizar qualquer estranheza na compreensão dos consultores, neste questionário, foi utilizada apenas a língua tétum, inclusive nos enunciados (cf. DERWING; ALMEIDA, 2005). Além disso, não houve presença de termos técnicos linguísticos como ‘aceitabilidade’ ou ‘agramaticalidade’. Um falante de tétum proveu o suporte linguístico necessário para que esse objetivo fosse alcançado.

Seguindo a proposta de Kennedy e McNally (2005), para a distribuição dos modificadores *very*, *much* e *well*, o experimento utilizou como base os três tipos lógicos associados a esses modificadores.

QUADRO 2 – Relação modificador e tipo de adjetivo no inglês

<i>Very</i> → intensifica adjetivos de escala aberta
<i>Much</i> → intensifica adjetivos de grau mínimo
<i>Well</i> → modifica adjetivos de escala fechada na ponta superior

Para elaboração dos itens experimentais, considerou-se como variáveis independentes o tipo de modificador (*los*, *liu* ou *tebes*) e o tipo de predicado graduável (adjetivo de escala aberta; adjetivo de grau mínimo; adjetivo de escala fechada na ponta superior; e adjetivo não graduável) (desenho 3x4). Mais uma vez, os não graduáveis foram usados nesse teste. A sua presença tem a função de controle, como anteriormente. A variável dependente é a nota atribuída a cada sentença. Esse teste de aceitabilidade também foi um teste com Escala Likert de 1 a 5.

Para cada condição, foram preparadas quatro sentenças. A seguir, são mostrados alguns exemplos de cada categoria usados no teste.

(30) a. Uma boot los/liu/tebes.

casa grande muito

‘A casa é muito grande’

b. Pregu kleuk los/liu/tebes

prego torto muito

‘O prego está muito torto’

c. Sidade hakmatek los/tebes/liu.

cidade segura muito

‘A cidade é muito segura’

d. Balada mate hela

animal morrer ?

‘O animal está morto’

Sentenças distratoras também foram incluídas. Essas sentenças foram elaboradas basicamente com o mesmo número de palavras das outras sentenças e várias palavras foram repetidas, controlando, assim, a familiaridade dos itens lexicais usados. Abaixo, segue um exemplo de distratora aplicada no teste.

(31) Ema mane too lais

pessoa M chegar rápido

‘O homem chegou rápido’.

As sentenças foram distribuídas para os consultores igualmente divididos em 4 grupos de 5 participantes cada. Cada grupo recebeu três das doze condições experimentais (distribuição ‘entre participantes’). Isso quer dizer que cada participante recebeu cada modificador associado a diferentes tipos de predicados; assim, quem viu o modificador *los* com predicado de escala aberta não o avaliou com outro tipo de escala, por exemplo. O quadro abaixo mostra como essa distribuição foi realizada.

QUADRO 3 – Distribuição dos participantes no experimento

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
<i>Los</i> + Escala aberta	<i>Los</i> + Fechada na ponta superior	<i>Los</i> + Grau Mínimo	<i>Los</i> + Não graduável
<i>Liu</i> + Fechada na ponta superior	<i>Liu</i> + Grau Mínimo	<i>Liu</i> + Não graduável	<i>Liu</i> + Escala aberta
<i>Tebes</i> + Grau Mínimo	<i>Tebes</i> + Não Graduável	<i>Tebes</i> + Escala aberta	<i>Tebes</i> + Fechada na ponta superior

4.3.1 Resultados

As discussões estatísticas desta seção partem dos resultados obtidos no experimento executado por Macedo (2019a). Este artigo, no entanto, apresenta novas reflexões inferenciais dos dados obtidos. Para a apresentação dos resultados do experimento, serão reportados inicialmente os dados de cada modificador com os quatro tipos de predicado a fim de verificar se apresentaram preferência por algum deles. Nessa etapa, foram calculados os testes de comparação entre condições com o intuito de investigar se as relações entre modificador e predicado modificado são significativamente diferentes. Em seguida, apresenta-se a análise de cada modificador e de cada predicado. Essa etapa discute o efeito de cada variável isoladamente nos resultados obtidos.

As estatísticas apresentadas referem-se ao teste de Kruskal-Wallis, um teste não paramétrico utilizado para valores numéricos em

três ou mais condições.¹⁷ Esse teste é usado para testar a hipótese nula de que os valores obtidos nas condições são igualmente distribuídos contra a hipótese alternativa de que pelo menos uma tem distribuição diferente.

O nível de significância foi fixado em 0,05 conforme a convenção em trabalhos de psicolinguística experimental. A abreviatura *dif. sig.* (diferença significativa) indica que o p-valor igual ou inferior 0,05 e a hipótese nula pode ser refutada, ou seja, as condições em estudo apresentam efeito significativo nos resultados. Devido ao cruzamento das 12 condições (desenho 3x4) que exige comparações múltiplas, o p-valor é ajustado e reportado a cada par comparado. Todas as estatísticas reportadas neste artigo foram executadas em testes no software *Action Stat Pro* para Microsoft Office Excel 2007.

Os resultados do experimento mostraram que, em conformidade com os outros dois testes aplicados, o modificador *los* se apresentou como o predileto dos consultores. Mas ele apresenta uma média maior de aceitação com predicados fechados na ponta superior (4,6). Já *liu* obteve a maior média com predicados de grau mínimo (4,45). *Tebes*, por sua vez, obteve maior média com adjetivos de escala aberta (4,8). No entanto, os modificadores obtiveram médias altas também quando combinados com outros adjetivos graduáveis. Em seguida, são apresentados caso a caso com seus resultados completos.

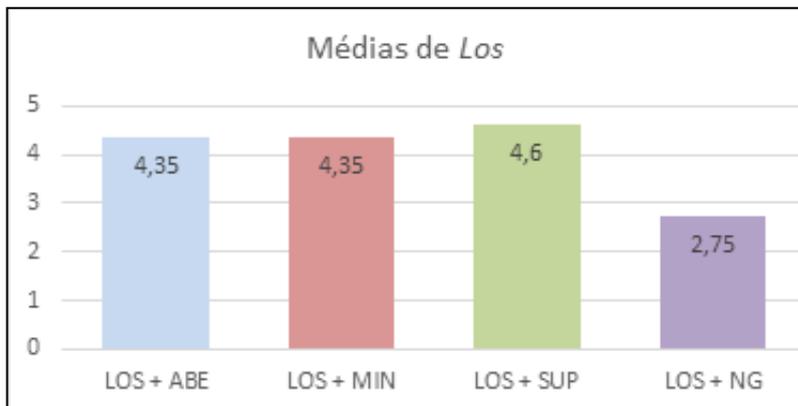
Los teve um alto índice de aceitação com as três das categorias graduáveis usadas no teste: adjetivos de escala aberta (média 4,35) de grau mínimo (4,35) e fechados na ponta superior (4,6). Sua escolha não foi tão marcante no que diz respeito aos adjetivos não graduáveis (2,75), o que já era previsto devido à natureza dessa classe.

¹⁷ A escala Likert, na realidade, apresenta valores que são categóricos, como “pouco natural” ou “muito natural” ou “concordo totalmente” e “discordo totalmente”. Esses valores, no entanto, podem ser convertidos em números para que se sejam devidamente tratados pelos testes estatísticos.

TABELA 5 – Frequência de notas das sentenças com *los*

NOTA	Los + ABE	Los + MIN	Los + SUP	Los + NG
1	0	1	0	7
2	1	1	2	2
3	3	2	0	2
4	4	2	2	7
5	12	14	16	2
Média	4,35	4,35	4,6	2,75

Embora a média de *los* com predicados fechados na ponta superior seja maior do que as outras, no teste inferencial, essa diferença não é significativa. A estatística detalhada está apresentada abaixo. A diferença significativa é encontrada na comparação com o predicado não graduável, conforme o esperado.

GRÁFICO 1 – Médias de *los*

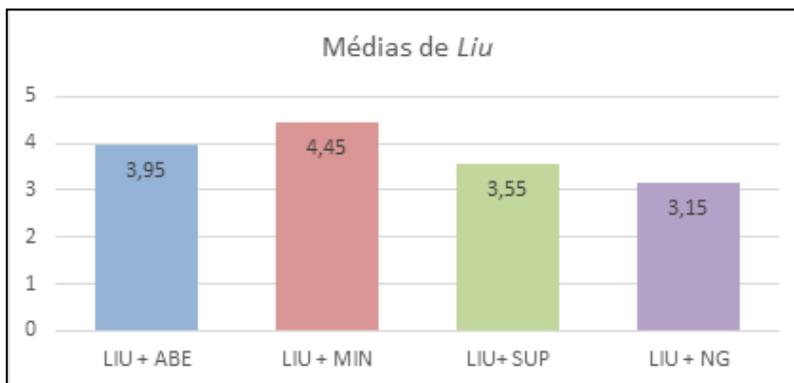
Los + ABE X Los + MIN:	$\chi^2 = 0,3250$, $p > 0,05$	<i>dif. não sig.</i>
Los + ABE X Los + SUP:	$\chi^2 = 1,0465$, $p > 0,05$	<i>dif. não sig.</i>
Los + ABE X Los + NG:	$\chi^2 = 3,9817$, $p < 0,05$	<i>dif. sig.</i>
Los + MIN X Los + SUP:	$\chi^2 = 0,7215$, $p > 0,05$	<i>dif. não sig.</i>
Los + MIN X Los + NG:	$\chi^2 = 4,3068$, $p < 0,05$	<i>dif. sig.</i>
Los + SUP x Los + NG:	$\chi^2 = 5,0283$, $p < 0,05$	<i>dif. sig.</i>

Já o modificador *liu*, segundo a média dos resultados, é mais aceitável com os adjetivos de grau mínimo (4,45), mas essa diferença não é estatisticamente relevante. Ele também teve boa aceitação com os adjetivos de escala aberta (3,95) e fechados na ponta superior (3,55). Sua média de aceitação é maior que 3,0 inclusive com predicados não graduáveis, o que contrariou nossa expectativa.

TABELA 6 – Frequência de notas das sentenças com *liu*

NOTA	Liu+ABE	Liu+INF	Liu+SUP	Liu+NG
1	3	0	0	6
2	1	2	4	1
3	1	2	6	3
4	4	1	5	4
5	11	15	5	6
Média	3,95	4,45	3,55	3,15

GRÁFICO 2 – Médias de *liu*

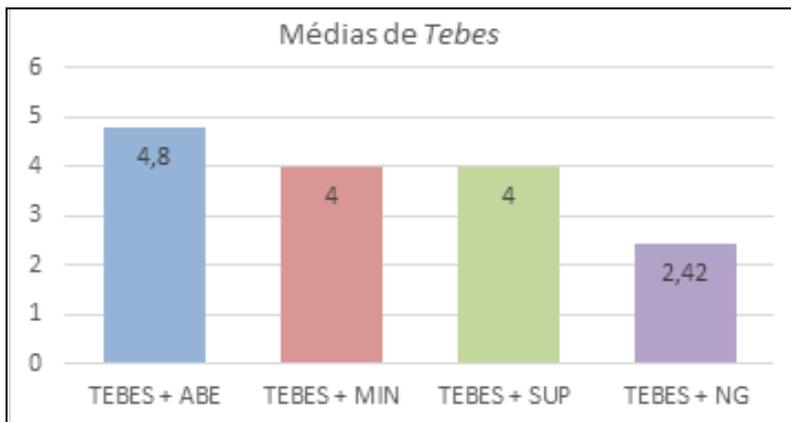


Liu + ABE X Liu + MIN:	$\chi^2 = 1,3534, p > 0,05$	<i>dif. não sig.</i>
Liu + ABE X Liu + SUP:	$\chi^2 = 1,6560, p > 0,05$	<i>dif. não sig.</i>
Liu + ABE X Liu + NG:	$\chi^2 = 2,0357, p > 0,05$	<i>dif. não sig.</i>
Liu + MIN X Liu + SUP:	$\chi^2 = 3,0094, p > 0,05$	<i>dif. não sig.</i>
Liu + MIN X Liu + NG:	$\chi^2 = 3,3891, p > 0,05$	<i>dif. não sig.</i>
Liu + SUP X Liu + NG:	$\chi^2 = 0,3796, p > 0,05$	<i>dif. não sig.</i>

Tebes, por sua vez, apresentou preferência média para o uso com os adjetivos de escala aberta (4,8), embora sua diferença com predicados de grau mínimo e fechados na ponta superior não seja estatisticamente relevante no teste inferencial. Já sua aceitação com predicado não graduável foi bastante baixa.

TABELA 7 – Frequência de notas das sentenças com *tebes*

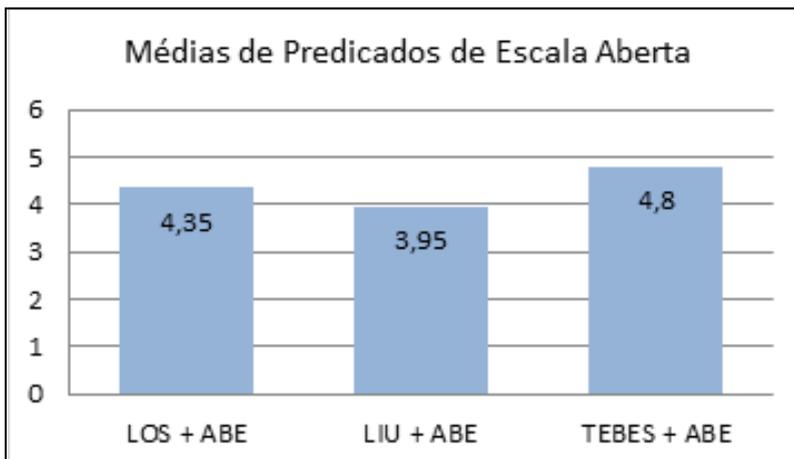
NOTA	Tebes + ABE	Tebes + INF	Tebes + SUP	Tebes + NG
1	0	1	2	8
2	0	1	2	4
3	2	2	1	2
4	0	9	4	1
5	18	7	11	4
Média	4,8	4	4	2,42

GRÁFICO 3 – Médias de *tebes*

Tebes + ABE X Tebes + MIN:	$\chi^2 = 2,9211$, $p > 0,05$	<i>dif. não sig.</i>
Tebes + ABE X Tebes + SUP:	$\chi^2 = 2,2991$, $p > 0,05$	<i>dif. não sig.</i>
Tebes + ABE X Tebes + NG:	$\chi^2 = 5,7346$, $p < 0,05$	<i>dif. sig.</i>
Tebes + MIN X Tebes + SUP:	$\chi^2 = 0,6220$, $p > 0,05$	<i>dif. não sig.</i>
Tebes + MIN X Tebes + NG:	$\chi^2 = 2,8511$, $p > 0,05$	<i>dif. não sig.</i>
Tebes + SUP X Tebes + NG:	$\chi^2 = 3,4652$, $p < 0,05$	<i>dif. sig.</i>

A seguir, são apresentados três gráficos exibindo as médias obtidas com cada tipo de predicado e sua relação com o uso dos três modificadores investigados.¹⁸ Com predicados de escala aberta, a preferência de *tebes* não apresenta diferença significativa em relação aos outros modificadores.

GRÁFICO 4 – Médias de predicados de escala aberta



Los + ABE X Liu + ABE: $\chi^2 = 0,7299$, $p > 0,05$ dif. não sig.

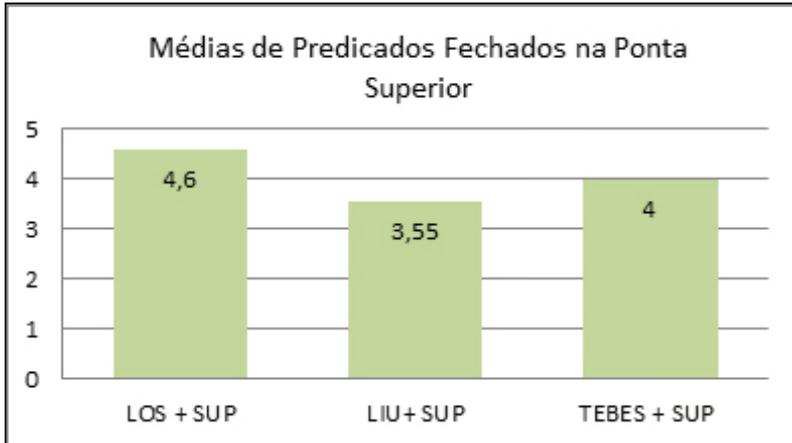
Los + ABE X Tebes + ABE: $\chi^2 = 1,6378$, $p > 0,05$ dif. não sig.

Liu + ABE X Tebes + ABE: $\chi^2 = 2,3677$, $p > 0,05$ dif. não sig.

Com predicados fechados na ponta superior, a preferência de *los* apresenta diferença significativa em relação a *liu*, mas não em relação a *tebes*.

¹⁸ A distribuição dos modificadores pelos predicados não graduáveis não é relevante, portanto, não será apresentada nesses gráficos.

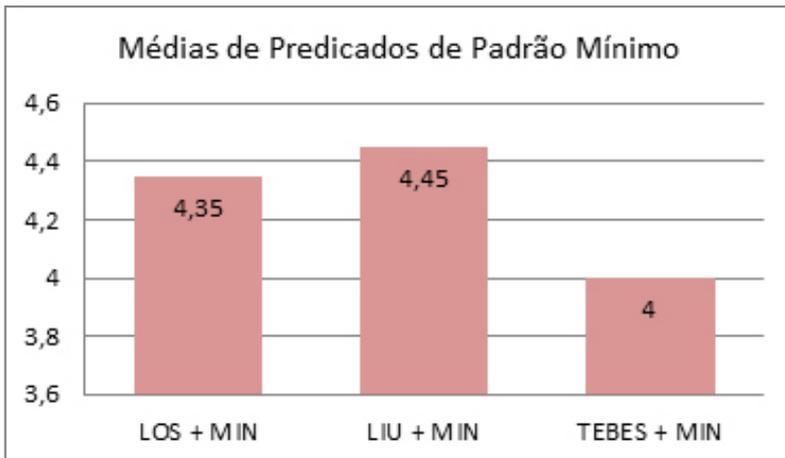
GRÁFICO 5 – Médias de predicados fechados na ponta superior



Los + SUP X Liu + SUP:	$\chi^2 = 3,4325$, $p < 0,05$	<i>dif. sig.</i>
Los + SUP X Tebes + SUP:	$\chi^2 = 1,7078$, $p > 0,05$	<i>dif. não sig.</i>
Liu + SUP X Tebes + SUP:	$\chi^2 = 1,7246$, $p > 0,05$	<i>dif. não sig.</i>

Com predicados de padrão mínimo, a preferência de *liu* não apresenta diferença significativa em comparação a *los* e *tebes*.

GRÁFICO 6 – Médias de predicados de padrão mínimo



Los + MIN X Liu + MIN:	$\chi^2 = 0,2984$, $p > 0,05$	<i>dif. não sig.</i>
Los + MIN X Tebes + MIN:	$\chi^2 = 1,6084$, $p > 0,05$	<i>dif. não sig.</i>
Liu + MIN X Tebes + MIN:	$\chi^2 = 1,9068$, $p > 0,05$	<i>dif. não sig.</i>

Em resumo, embora as médias apresentem valores que indicam preferência de *los* com predicados fechados na ponta superior, *liu* com predicados de padrão mínimo, e *tebes* com escalas abertas, as diferenças, no geral, não são significativas. Com exceção da comparação entre *los* e *liu* nos predicados fechados na ponta superior. Nesse cruzamento, a diferença foi significativa, o que indica que a preferência por *los* não se deve a uma distribuição aleatória, mas é determinada pela condição Los + SUP.

Ademais, os dados obtidos com o teste de Kruskal-Wallis apresentam um resultado interessante. Além dos cruzamentos das condições, o teste apresenta como produto uma tabela de agrupamentos, em que as condições são agrupadas de acordo com seu comportamento semelhante. A tabela de agrupamentos reuniu em um mesmo grupo (a), as condições *tebes* + ABE e *Los* + SUP. Somando esse agrupando com a diferença significativa de *Los* + SUP, esse resultado corrobora a hipótese de que cada modificados está se inclinando para um tipo de predicado. A seleção de *Liu* + MIN, no entanto, encontra-se agrupada com *Los* + MIN e *Los* + ABE, o que indica que essa interação ainda não é tão forte.

TABELA 8 – Agrupamentos do Kruskal-Wallis

Tabela de Agrupamentos		
Fatores	Médias (Rank)	Grupos
Tebes + ABE	4,8	a
Los + SUP	4,6	a
Liu + MIN	4,45	ab
Los + MIN	4,35	ab
Los + ABE	4,35	ab

Dessa forma, comparando esse resultado com os fatos do inglês mostrados em Kennedy e McNally (2005), *los* está se inclinando a uma distribuição semelhante à de *well* (modificador de escala fechada na ponta superior) e *tebes* se aproxima do *very* (modificador de adjetivo de escala aberta). *Liu*, embora tenha apresentado interação menos forte, é o modificador mais semelhante a *much* do inglês, usado com adjetivos de grau mínimo.

Além dos testes por condição, procedeu-se a uma análise por variável com o intuito de verificar se uma variável independente isolada produz efeito sobre os dados. No teste de Kruskal-Wallis, o teste da variável tipo de predicado apresentou efeito porque apresenta diferença de comportamento dos predicados não graduáveis, conforme o esperado. Os outros níveis da variável não apresentaram diferença significativa. O mesmo ocorreu com a variável modificador, não houve diferença significativa nos seus níveis. Ou seja, essa variável não atuou sozinha nos resultados obtidos. A próxima seção discute como esses dados podem ser interpretados.

5 Discussão dos resultados e considerações finais

Este artigo propôs apresentar uma proposta escalar para a distribuição dos modificadores de grau em tétum, uma língua subrepresentada nos estudos linguísticos em geral e ausente nos estudos de vertente formalista e experimental.

O maior desafio de um trabalho como este está na orientação da metodologia para a coleta de dados, uma vez que os pesquisadores envolvidos não são falantes da língua em estudo. Para concentrar a coleta no tipo de dado que se buscava, seguiram-se as primeiras etapas do protocolo de elicitação controlada de tradução e julgamento de aceitabilidade descrito em Matthewson (2004). A proposta escalar de Kennedy e McNally (2005) ofereceu subsídios para a criação das sentenças adequadas.

Os resultados obtidos não apresentam valores categóricos no sentido de que apresentam valores graduais. Nenhum modificador apresentou preferência ou rejeição de 100%. Para interpretar esse resultado, é preciso levar em conta alguns fatores. O primeiro deles é o fato de que, mesmo em inglês, a seleção de modificadores pelo tipo de escala é, de certa forma gradual em alguns casos. A título de ilustração, na coleta de Kennedy e McNally (2005) das 345 ocorrências do participio *interested* (interessado), que selecionaria *very* na proposta escalar, já que é de escala aberta, 335 ocorrências foram com *very* e 10, com *much*. Um outro exemplo numericamente mais perceptível é a combinação do adjetivo participial *appreciated* ('apreciado') (escala parcialmente fechada) com os modificadores *well* e *much*. Conforme apresentado pelos autores, os adjetivos de escala parcialmente fechada selecionariam

much. Entretanto das 136 ocorrências de *apprecisated*, 12 são com *very* e o restante com *much*. Esses números mostram que, mesmo em dados naturalísticos, a distribuição não é categórica.

Quando se trata de coleta de dados controlados, é preciso levar ainda em conta a própria natureza do teste. Testes de julgamento de aceitabilidade podem apresentar vieses de muitos tipos. Quando se prepara um questionário, tenta-se evitar ao máximo qualquer tipo de enviesamento da resposta que não seja associado à variável sob escrutínio (neste artigo a natureza escalar dos predicados modificados pelos três adjuntos). Mas, ainda assim, sabe-se que é possível que fatores não controlados possam ter interferido numa maior ou menor aceitação de um item.

Apesar disso, testes de julgamento de aceitabilidade ainda são uma ferramenta muito útil para a coleta de dados da natureza que precisamos para um trabalho como esse. Somente esse tipo de coleta pode dar pistas sobre a rejeição a uma dada estrutura linguística. *Corpora* de uso espontâneo, por exemplo, nunca vão fornecer dados impossíveis e inadequados porque eles simplesmente não vão ocorrer. Ademais, os testes de aceitabilidade também auxiliam na averiguação da preferência de uma forma sobre a outra, mais uma informação difícil de ser obtida de outra forma, especialmente em uma língua como o tétum. Línguas com bases de *corpora* amplos, como o inglês, podem contar com análise de dados naturalísticos para depreender frequência, por exemplo. Essa é, inclusive, a estratégia de Kennedy e McNally (2005) no estudo sobre o inglês com *British National Corpus* (BNC). Para o estudo de línguas minoritárias, no entanto, a elicitación de aceitabilidade é, ainda, uma ferramenta muito preciosa para a coleta de dados para uma pesquisa de viés formalista (MATTHEWSON, 2004).

O segundo fator a ser discutido acerca dos resultados obtidos está relacionado ao tipo de teste de julgamento empregado. A escolha por um teste categórico que divide as respostas em 5 possibilidades já compromete seus resultados a valores graduais, o que impede detectar certas diferenças entre as condições. No entanto, um teste desse tipo permite calcular o tamanho da diferença entre as condições, informação que se perde em testes qualitativos que exigem uma escolha forçada apenas entre ‘sim’ ou ‘não’.

Para o teste do tamanho da diferença, portanto, a ferramenta estatística é fundamental num trabalho como este. Na análise das médias

das respostas obtidas no experimento aplicado, em que todas as sentenças obtiveram notas de razoáveis a altas, o teste de Kruskal-Wallis pode auxiliar na comparação entre as frequências e calcular se sua diferença é significativa. Embora em muitos cruzamentos a diferença não tenha sido significativa, o agrupamento das condições de acordo com um alinhamento entre um modificador específico e seu tipo de escala de preferência explicita uma propriedade interessante dos dados do tétum quando colocados em perspectiva com os estudos de outras línguas naturais.

Este artigo adota uma proposta escalar para a análise da distribuição dos modificadores de grau e assume que a divisão entre diferentes tipos lógicos de adjetivos segundo sua natureza escalar é universal. O que varia entre as línguas são as propriedades gramaticais que são influenciadas por essa divisão. Quadros Gomes e Sanchez-Mendes (2015) sugerem que a diferença escalar das classes pode influenciar de três formas os sintagmas modificados por adjuntos intensificadores: (i) na distribuição dos modificadores de grau, como em inglês (KENNEDY; MCNALLY, 2005); (ii) no resultado do sintagma modificado, como em português (QUADROS GOMES, 2012); (iii) na interpretação do sintagma modificado, como em karitiana (SANCHEZ-MENDES, 2014).

O teste do tétum buscou averiguar, num primeiro momento, se a distribuição dos três modificadores era influenciada pela natureza escalar dos adjetivos modificados tal qual no inglês. Embora os resultados pareçam inconclusivos, eles mostram que as respostas dos participantes foram diferentes de acordo com o tipo cruzamento entre o modificador e o predicado escalar. Assim, pode-se afirmar que, ainda que a resposta acerca da distribuição encontrada não seja decisiva, a variável que produziu efeito nos resultados foi a do tipo de predicado, o que indica que explorar a natureza escalar dos adjetivos é o ponto da gramática sensível à propriedade gramatical dos modificadores, conforme a hipótese inicial do trabalho.

Não é possível dizer ainda exatamente de que forma os tipos de predicado atuam na distribuição e interpretação dos modificadores de grau em tétum, se a influência se dá como em inglês, como em português, como em karitiana, ou ainda de uma quarta forma ainda não investigada. No entanto, este trabalho avançou nas primeiras respostas a partir das quais será possível se aproximar dessa resposta.

Agradecimentos

Os autores agradecem a todos os consultores que auxiliaram na pesquisa, tanto na formulação dos questionários quanto na participação dos testes.

Declaração de contribuição de cada autor

Anderson Macedo: contato com consultores, aplicação do experimento, análise dos dados, análise semântica, pesquisa sobre Tétum e Timor Leste, escrita e edição do texto. Luciana Sanchez Mendes: desenho experimental, análise estatística, análise dos dados, análise semântica, pesquisa tipológica de comparação com dados do português e do karitiana, escrita e edição do texto.

Referências

ALBUQUERQUE, D. B. *Esboço gramatical do Tetun Prasa: língua oficial de Timor Leste*. 2011. 194f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

BATORÉO, H. J. A língua portuguesa em Timor: de que forma deve o ensino de português adaptar-se às diferentes realidades nacionais? *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, Lisboa, v. 4, p. 51-56, 2009.

COSTA, L. *Guia de conversação Português-Tétum*. Lisboa: Edições Colibri, 2001.

DERWING, B. L.; de ALMEIDA, R. G. Métodos experimentais em Linguística. In: MAIA, M.; FINGER, I. (org.). *Processamento da linguagem*. Pelotas: Educat, 2005. p. 401-442.

FREGE, G. Über Begriff und Gegenstand. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Philosophie*, Leipzig, v. 16, p. 192-205, 1892. [Traduzido para o português como “Sobre o Conceito e o Objeto”, in *Lógica e Filosofia da Linguagem*. Trad. Paulo Alcoforado. São Paulo: Cultrix, 1978].

HEIM, I.; KRATZER, A. *Semantics in Generative Grammar*. Oxford: Blackwell Publishers, 1998.

KENNEDY, C. *Projecting the Adjective: The Syntax and Semantics of Gradability and Comparison*. 1997. 319f. Dissertation (PhD in Linguistics) – University of California, Santa Cruz, 1997.

KENNEDY, C.; McNALLY, L. Scale Structure, Degree Modification, and the Semantics of Gradable Predicates. *Language*, Washington, D.C., v. 81, n. 2, p. 345-381, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1353/lan.2005.0071>

MACEDO, A. L. S. *A distribuição dos modificadores de grau em tétum: uma proposta em Semântica Escalar*. 2019. 99f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Faculdade de Letras, Universidade Federal Fluminense, 2019a.

MACEDO, A. L. S. Contato e Pertencimento: o caso timorense. In: *VI Colóquio do LABPEC - Pesquisa em Política e Sociolinguística de Contato*. Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, 2019b.

MATTHEWSON, L. On the Methodology of Semantic Fieldwork. *International Journal of American Linguistics*, Chicago, v. 70, n. 4, p. 369-415, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1086/429207>

QUADROS GOMES, A. P. A gramática dos adjetivos de grau no português culto. In: SANTIAGO-ALMEIDA, M. M.; LIMA-HERNANDES, M. C. (org.). *História do português paulista – modelos e análises*. Campinas: Unicamp; Publicações: IEL, 2012. v. III, p.141-169.

QUADROS GOMES, A. P.; SANCHEZ-MENDES, L. Degree Modification in Brazilian Portuguese and in Karitiana. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, [S.l.], edição especial, n. 9, p. 5-32, 2015.

SANCHEZ-MENDES, L. *A modificação de grau em Karitiana*. 2014. 319f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SCHÜTZE, C. T.; SPROUSE, J. Judgment Data. In: PODESVA, R. J.; SHARMA, D. (org.). *Research Methods in Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. p. 27-50. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139013734.004>



Análise cognitivo-discursiva de metáforas e mesclas (*blends*) multimodais presentes em um blog político brasileiro

Cognitive-discursive analysis of multimodal metaphors and blends present in a Brazilian political blogs

Paulo Henrique A. Mendes

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto, Minas Gerais / Brasil

pauloufop01@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0584-0669>

Resumo: Este trabalho pretende analisar de um ponto de vista cognitivo e discursivo o uso de metáforas e *blends* multimodais sobre política presentes em um *blog* político brasileiro. Nesse sentido, interessa avaliar o modo pelo qual diferentes sistemas semióticos coexistem na construção de processos constitutivos desse gênero digital, a exemplo de recursos verbais e imagéticos. Isso possibilita um aprofundamento do conhecimento acerca das crenças, valores e ideologias políticas que caracterizam os discursos sobre democracia. Além disso, este estudo permite também avaliar como o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, a exemplo da blogosfera, engendram novas formas de discussão e de participação política, viabilizando, sobretudo, a produção de novas estratégias cognitivas e discursivas, através da exploração de diferentes recursos semióticos. Nesse sentido, as operações de metaforização e/ou de mesclagem, enquanto constitutivas do modo de pensar, agir e se comunicar dos seres humanos emergem como objetos privilegiados de uma abordagem cognitivo-discursiva dos *blogs* políticos, em função de sua recorrência e relevância nesse(s) gênero(s). Assim, os *blogs* políticos são concebidos como espaços semióticos que emergem da interação entre os sujeitos e as novas mídias digitais, produzindo sentido através da integração de diferentes recursos semióticos. Essa interação engendra processos metafóricos e/ou mesclagens representativas do modo pelo qual esses sujeitos, enquanto cidadãos, experienciam o espaço público e agem politicamente através do discurso, posicionando-se, debatendo e, por vezes, manipulando as opiniões.

Palavras-chave: metáforas e *blends* multimodais; cognição; discurso; *blogs* políticos.

Abstract: This work intends to analyze from a cognitive and discursive point of view the use of multimodal metaphors and blends about politics in Brazilian political blogs. It is interested in evaluating the way in which different semiotic systems coexist in the construction of constitutive processes of this digital genre with special reference to verbal and imaginary resources. It is meant to enhance knowledge about the beliefs, values and political ideologies that characterize the discourses on democracy. Moreover, it allows us to evaluate how the development of information and communication technologies has crafted new forms of discussion and political participation by enabling new cognitive and discursive strategies. The use of metaphors and blends, while constitutive of the way human beings think, act and communicate, can be accounted for as recurrent framings in political blogs from a cognitive-discursive approach. Hence, that political blogs can be dealt with as semiotic mental spaces that emerge from the interaction between subjects and new digital media, producing meaning through the conceptual integration of different semiotic resources. This interaction engenders metaphorical and blending processes as representations of how these subjects, as citizens, experience the public space and act politically through discourse by taking stances, debating and sometimes manipulating opinions.

Keywords: multimodal metaphors and *blends*; cognition; discourse; political blogs.

Submetido em 20 de dezembro de 2019

Aceito em 17 de fevereiro de 2020

1. Introdução

Neste artigo, propomos avaliar os processos de metaforização e de mesclagem multimodais no gênero *blog* político. Assumimos como perspectiva central a relevância desses processos multimodais como constitutivos da linguagem e da produção de sentido em geral, buscando ilustrá-los através da análise de um exemplo de *blog* político brasileiro. Trata-se de uma análise qualitativa por amostragem sem a pretensão de ser exaustiva. Essa escolha relaciona-se ao fato de que é amplamente reconhecido que os estudos acerca dos processos metafóricos e de mesclagem multimodais têm sido desenvolvidos de forma consistente, consolidando-se como uma das principais vertentes de pesquisa da linguística e da semiótica cognitivas, sendo também considerados no âmbito dos estudos enunciativos e discursivos, mais recentemente. Ao mesmo tempo, assistimos a um desenvolvimento vertiginoso das

tecnologias da informação e da comunicação, que tem transformado a internet e as plataformas de redes sociais em suportes privilegiados de produção, circulação e recepção dos discursos sociais de um modo geral e, mais especificamente, dos discursos políticos. Assim, desenvolvemos uma reflexão que busca articular um objeto teórico da relevância das metáforas e das mesclagens multimodais a uma análise de um objeto empírico com a complexidade e a importância que os *blogs* políticos têm assumido na contemporaneidade. Selecionamos um exemplo de postagem do *blog* Tijolaço, de Fernando Brito, para ilustrar nossa análise.

2. Processamento neuronal, percepção e representação da multimodalidade

Os estudos sobre a relação entre cognição e linguagem, a partir de uma abordagem experiencial, baseada em fundamentos fenomenológicos e enativos, coloca em questão uma dimensão ecológica da relação entre organismo e ambiente, na qual a noção de multimodalidade tende a assumir um lugar proeminente. Trata-se de assumir, em toda a sua complexidade, a multimodalidade como um princípio de funcionamento do organismo em sua integração com o ambiente e vice-versa. Como construímos os espaços interacionais e produzimos sentidos multimodalmente, ou seja, como uma ação (verbal ou não) é construída graças a uma ecologia de sistemas perceptivos e/ou de signos, estruturalmente distintos entre si, mas intrinsecamente relacionados? Há um grande desafio colocado para a construção de metodologias e ferramentas de análise para lidar com objetos dessa complexidade.

Nesse sentido, a própria noção de multimodalidade precisa ser melhor balizada, com vistas a tornar mais claro o seu teor conceitual e analítico. Uma primeira dimensão importante a ser considerada refere-se aos estudos relacionados ao processamento neurofisiológico da multimodalidade, como um fundamento básico do ponto de vista ontológico e epistemológico para uma discussão mais efetiva sobre os seus desdobramentos nos níveis perceptivo e representacional. Apesar da sua importância, a compreensão dos processos neurológicos como respaldo para certas formas de conhecimento ainda é um programa desafiador. Para uma das formas perceptivas mais estudadas (a percepção visual), Edelman e Tononi (2000) propõem uma simulação computacional (redes neurais), mostrando o teor complexo das interações envolvendo um

processamento multimodal (cor, forma, movimento). Nessa perspectiva, em consonância com a abordagem de Edelman e Tononi (2000), Gallese e Lakoff (2005) propõem a ideia de significado corpóreo associada àquilo que denominam ‘exploração neuronal’, a qual está intrinsecamente vinculada à correlação entre as ações que um organismo desempenha no ambiente e o mapa de correlatos neuronais que simulam tais ações. Essa é uma forma de pensar o significado corpóreo de forma menos fragmentada; é o que os autores parecem postular no seguinte trecho:

Como veremos, os circuitos nas regiões do cérebro vinculam modalidades, impregnando cada uma com as propriedades de outras. O sistema sensorio-motor do cérebro é, portanto, ‘multimodal’ e não modular. Assim a linguagem é inerentemente multimodal nesse sentido, ou seja, usa modalidades ligadas entre si – visão, audição, toque, ações motoras e assim por diante. A linguagem explora o caráter multimodal pré-existente do sistema sensorio-motor. Se isso for verdade, segue-se que não existe um ‘módulo’ único para a linguagem – e que a linguagem humana faz uso de mecanismos também presentes em primatas humanos. (GALLESE; LAKOFF, 2005, p. 2. Tradução livre.)

Os autores criticam diretamente a ciência cognitiva de primeira geração, que apostava numa versão descorporificada e modular da mente, especialmente nos termos da formulação de Fodor (1975). Recorrendo à noção de multimodalidade em termos de processamento neuronal, os autores ressaltam o dinamismo marcado por integrações e reentrâncias como características importantes do funcionamento cerebral. Nessa formulação, a multimodalidade não é um efeito de misturas sensoriais, mas antes uma funcionalidade do sistema cortical ‘pré-existente no sistema sensorio-motor’, de modo que o que está em jogo é o dinamismo das interações corticais, mais do que os mapeamentos, não obstante a importância desses últimos. Um outro conceito assume uma importância central na postulação de Gallese e Lakoff (2005), a saber, a de simulação, segundo a qual todas as ações humanas se acham, antes mesmo de sua realização no mundo da vida, estruturadas no cérebro. Nas palavras dos autores:

Quando se imagina ver algo, parte da mesma área do cérebro é usada igualmente quando se vê de fato. Quando imaginamos nos mover, parte da mesma área do cérebro é usada igualmente quando de fato nos movemos. (...) De fato, é exatamente isso

que discutiremos. Ao fazer isso, estenderemos o que sabemos sobre fazer e imaginar, compartilhando um substrato comum por meio da seguinte hipótese: o mesmo substrato neural usado na imaginação é usado no entendimento (GALLESE; LAKOFF, 2005, p. 2. Tradução livre.)

Com efeito, os autores assumem a perspectiva da teoria neuronal da linguagem (NTL) (FELDMAN; NARAYANAN, 2004), segundo a qual os significados emergem de simulações neurais, em termos da ativação de grupos neuronais necessários para perceber, imaginar ou realizar uma ação, por exemplo. Nesse sentido, redes de neurônios espelho, pré-motores e parietais são especialmente importantes e essencialmente multimodais, de modo que essa multimodalidade atende à condição de que um conceito de ação deve contemplar tanto o desempenho quanto a percepção da ação. Os chamados grupos funcionais são redes corticais que funcionam como uma unidade relativa a computações neuronais relevantes, moldadas pela experiência, em termos da interação entre organismo e ambiente. Esses grupos constituem uma rede de integrações multimodais de alto nível, disseminada por regiões diferentes do cérebro e requerida por conceitos. Segundo os autores:

Argumentaremos que o conhecimento conceitual é incorporado, isto é, é mapeado dentro do nosso sistema sensório-motor. Argumentaremos que o sistema sensório-motor não apenas fornece estrutura ao conteúdo conceitual, mas também caracteriza o conteúdo semântico dos conceitos em termos da maneira como funcionamos com nossos corpos no mundo. (...) Nossa proposta não é uma teoria internalista do significado. A razão é que a imaginação, tal como o perceber e o fazer, é incorporada, isto é, estruturada por nosso constante encontro e interação com o mundo através de nossos corpos e cérebros. O resultado é uma teoria interacionista do significado. (GALLESE; LAKOFF, 2005, p. 2. Tradução livre.)

Além do substrato neurofisiológico da corporificação multimodal do significado, um outro aspecto importante sobre a questão da multimodalidade, que talvez minimize um pouco certas discrepâncias conceituais de uma apropriação relativamente livre que o termo assume, é uma distinção necessária entre multimodalidade perceptiva e multimodalidade representativa. Na perspectiva da primeira dimensão

está o conceito mais restrito do termo, que se constitui num processo natural e orgânico de combinação, de complementação perceptiva – nada seria percebido apenas através de uma única modalidade perceptiva. A segunda dimensão, importante na expressão cultural, constitui-se por um trabalho de codificação e pode tornar-se necessária à expressão de certos gêneros discursivos.

Esse é certamente um fator importante da discussão sobre a multimodalidade, a ser considerado do ponto de vista teórico-metodológico, mas o mais relevante é que as duas dimensões funcionam juntas no processamento do sentido e na experientiação dos fenômenos em nossos nichos bioculturais. Na dimensão perceptiva da multimodalidade, podemos destacar a abordagem de Gibson (1983) como paradigmática, em termos da forma de conceber o funcionamento do aparato sensorio-motor:

Devemos conceber os sensores externos de uma nova forma, como ativos mais que passivos, como sistemas mais que canais e como interrelacionados mais do que mutuamente exclusivos. Se eles funcionam com o objetivo de captar informações e não apenas como instrumentos para manifestação de sensações, esta função deve ser denotada por um termo diferente. Eles serão aqui denominados sistemas perceptivos (GIBSON, 1983, p.47. Tradução livre.)

Aqui, ratificamos a posição de Gibson (1983), ramificada por grande parte das áreas que discute a cognição animal e, de modo mais específico, a humana. Diríamos que o paradigma se faz representar hoje pelas relações entre um organismo e o seu ambiente: são padrões enativos específicos que engendram o comportamento do organismo nesse ambiente. O ambiente, através de *affordances* disponíveis nos objetos, nas substâncias, age sobre o organismo e este, valendo-se do que lhe é ofertado pelos objetos e substâncias, age sobre o ambiente. Os sistemas perceptivos (o de orientação básica, o visual, o auditivo, o háptico e olfativo-gustativo) representam uma forma de ordenação do ambiente e contribuem, efetivamente, para a auto-organização do organismo: aqui começamos a lapidar o nosso processo de conhecimento; de dar a ele alguma forma de racionalização. Nessa etapa, compensa ao menos admitir que o organismo busca formas de organização de suas condutas sobre o ambiente e os sistemas perceptivos o conduzem a uma

forma de identidade. Esses sistemas convergem para a construção de uma identidade de um organismo e de sua auto-organização.

A representação (ou sistemas de representação) constitui uma etapa posterior de organização (meta)linguística e semiótica e tem como base as etapas anteriores. Aqui os processos de conhecimento assumem um teor organizacional maior e podem ser expressos através de formas de representação diferentes (uma língua natural e/ou outros sistemas semióticos) para configurar níveis de linguagem diferentes, validando concepções que atendem à funcionalidade do organismo, como aquelas que atendem a funcionalidades de um corpo social maior e suas práticas de linguagem (a exemplo da blogosfera).

Na dimensão representativa da multimodalidade, podemos ressaltar a formulação de Forceville (2009), que desenvolveu um quadro teórico-metodológico relevante sobre as metáforas multimodais, a partir de uma perspectiva cognitiva. O autor reconhece a importância da relação entre as dimensões perceptiva e representativa, afirmando que “uma primeira aproximação leva-nos a dizer que um modo é um sistema de signos interpretáveis por causa de um processo perceptivo específico” (FORCEVILLE, 2009, p. 22). Assim, o autor elenca os seguintes modos: “(1) o modo pictórico ou visual; (2) o modo auditivo ou sonoro; (3) o modo olfativo; (4) o modo gustativo; (5) o modo tátil”. Tal como abordado anteriormente, esses modos fariam parte da multimodalidade perceptiva. Todavia, conforme o próprio autor questiona, os modos propostos inicialmente seriam “muito crus”, uma vez que corresponderiam a processos sensório-perceptuais, sem uma elaboração simbólica e/ou representacional mais desenvolvida; e, além disso, apresentariam uma dificuldade de serem distinguidos. Tal como exemplifica Forceville (2009), numa categorização como essa, haveria uma sobreposição entre som e língua falada, música e sons não-verbais. O autor adverte sobre a impossibilidade de elencar uma lista exaustiva dos modos, mas propõe, por fim, os seguintes: “(1) signos pictóricos; (2) signos escritos; (3) signos falados; (4) gestos; (5) sons; (6) música; (7) cheiros; (8) gostos; (9) toque” (FORCEVILLE, 2009, p. 23). Consideramos que a última categorização proposta trata os modos enquanto elaborações semióticas do processamento cognitivo, para além de uma categorização de ordem apenas sensório-perceptual. Com efeito, não obstante o caráter necessário dos processos perceptivos, o autor dedicou-se à análise de metáforas multimodais, enfatizando a sua dimensão representativa, a partir de textos ilustrativos de determinados gêneros.

3. Nichos bioculturais e cognição distribuída e blogosfera política

Antes de adentrarmos numa discussão sobre as metáforas e *blends* multimodais, apresentaremos duas noções que são bastante relevantes para a nossa discussão. A primeira delas é a de nicho biocultural (SINHA, 2009), que se refere a repertórios ecológicos evolutivamente desenvolvidos, os quais são constitutivos do modo específico de ser/viver/agir de certas espécies animais, entre elas, o homem. Segundo o autor:

Nós podemos chamar nosso complexo nicho biocultural de semiosfera humana, o ambiente significativo, construído, que é reproduzido através das gerações humanas do mesmo modo que acontece com o próprio organismo humano. É crucial apreciar, nesse contexto, que a semiosfera, como outros nichos artefatuais animais, não é meramente um constituinte do que é reproduzido, mas é também um mecanismo fundamental no processo de reprodução e transmissão. Por causa de sua pré-eminência na mediação entre a reprodução cultural e os processos cognitivos individuais, a linguagem é o primeiro e mais distintivo constituinte da semiosfera humana (SINHA, 2009, p. 305. Tradução livre.).

A complexidade de nosso nicho biocultural que se traduz pela semiosfera humana é constituída por uma rede de esferas de atividades sociais que se atualizam através de diversas práticas de linguagem, inscritas em diferentes gêneros e suportes, que formam um contínuo, desde a conversação espontânea até as plataformas de comunicação digital, construídos de forma multimodal. Nesse sentido, nossa concepção converge com o que Sinha (2009, p. 306) chama de teoria biocultural da linguagem, a qual, segundo ele, “instaura, literalmente, a vida na linguagem, por muito tempo reduzida a estruturas e operações formais”. Assim, as espécies configuram seus nichos ao mesmo tempo em que são recursivamente configuradas por eles. Os sistemas perceptivos estão na base da nossa capacidade de produzir/interpretar signos, textos, discursos e toda gama variada de artefatos culturais que constituem nossa semiosfera. Mas estes últimos, ao mesmo tempo, influenciam e transformam a nossas percepções, que se adaptam ao seu nicho, com suas affordances (GIBSON, 1983) e possibilidades de interação. Isso favorece as propriedades emergentes da sociedade e dos organismos.

Nessa perspectiva, a segunda noção que nos interessa apresentar é a de cognição distribuída (HUTCHINS, 2000), que se articula

organicamente à primeira, na medida em que preconiza a ideia de que os processos cognitivos baseiam-se nos sistemas perceptivos, mas são sociais, situados (pressupondo a capacidade de atenção conjunta) e distribuídos pelos artefatos culturais e/ou tecnológicos de uma sociedade. Nas palavras de Hutchins (2000):

Pelo menos três tipos interessantes de distribuição do processo cognitivo tornam-se aparentes: os processos cognitivos podem ser distribuídos entre os membros de um grupo social, os processos cognitivos podem ser distribuídos no sentido de que o funcionamento do sistema cognitivo envolve a coordenação entre o sistema interno e a estrutura externa (material ou ambiental), e os processos podem ser distribuídos através do tempo, de tal forma que os produtos de eventos anteriores possam transformar a natureza dos eventos posteriores. Os efeitos desses tipos de distribuição de processos são extremamente importantes para uma compreensão da cognição humana. (HUTCHINS, 2000, p. 20. Tradução livre.)

Tal formulação reconhece o princípio da mente corporificada, segundo o qual nosso pensamento e nossas ações são cognitivamente estruturados a partir de nossas capacidades sensório-perceptuais e das condições de inte(g)ração organismo/ambiente. Mas avança na direção da cognição social, enquanto fenômeno emergente em condições históricas e culturais específicas, resultante de ações discursivas de sujeitos socialmente relacionados e situados. E mais, assume o caráter dinâmico e distribuído da cognição, no sentido de estar inscrita e de circular por meio de uma gama complexa e variável de artefatos constitutivos de nossas tecnologias discursivas/semióticas. A questão central é que a construção dessas tecnologias não é concebida como algo acessório ou auxiliar na interação entre os sujeitos no seu nicho biocultural, mas como um elemento constitutivo dessa interação, de modo que os processos cognitivos são ao mesmo tempo mentais e sociais, implicando a instrumentalização tanto do ambiente quanto do próprio corpo.

Assim, os *blogs* políticos são exemplos ilustrativos de um tipo de ferramenta da nossa tecnologia discursiva, evidenciando aspectos significativos de nossos nichos bioculturais contemporâneos, de seus artefatos e de seu funcionamento em termos de cognição distribuída. A evolução da blogosfera está relacionada inicialmente à construção de diários pessoais na internet, os quais passaram a incorporar questões

relativas ao espaço público, a partir do engajamento de jornalistas e de outros atores sociais em sua produção. Uma característica fundamental que tende a diferenciar a internet de outros meios de comunicação em massa é a interatividade e a dispersão da comunicação, de modo que a ‘rede’ permite uma circularidade e reversibilidade de papéis em termos de produção e interpretação das ‘informações’. Nesse sentido, os *blogs* são construções *online* mais subjetivas, inicialmente voltados para a intimidade e a cotidianidade, e mesmo os *blogs* de opinião política caracterizam-se por estratégias de personalismo, apresentando um dualismo provocativo entre a opinião particular e os artigos e as matérias ou notas jornalísticas diárias. Os *blogs* de opinião são um dispositivo político-jornalístico que ilustra essa interatividade potencializada, configurando um espaço mais livre para estratégias de subjetivação, de caráter mais pessoal, mas que têm muitas vezes como titulares colunistas respeitáveis provenientes ou dissidentes das corporações de informação midiática. Os colunistas e seus leitores se representam como parte de uma elite cognitiva, cujas explicações e avaliações do mundo público têm influência na construção das expectativas e atitudes dos cidadãos acerca do governo e da política.

De um ponto de vista metodológico, em termos da escolha do objeto empírico a ser analisado, é preciso distinguir pelos menos quatro modalidades de *blogs* sobre política: (i) os que são diretamente produzidos por partidos, profissionais da política ou por (grupos) ativistas; (ii) aqueles diretamente vinculados às corporações midiáticas tradicionais e hegemônicas; (iii) os vinculados a um portal informativo exclusivamente digital; e (iv) aqueles que são mantidos independentemente por jornalistas e outros *experts* conhecidos e reconhecidos, mas desvinculados de sua inserção institucional, assumindo, geralmente, a produção de um contra-discurso de resistência ao poder hegemônico instituído econômica, política e midiaticamente. São esses últimos que nos interessaram como objeto de análise e, entre eles, selecionamos um exemplar do Tijoloço, de Fernando Brito para ilustrar nossa abordagem.

4. Da metáfora conceitual às metáforas multimodais

Parece haver um consenso, entre os estudiosos da metáfora, de que a teoria da metáfora conceptual (TMC), formalizada em suas bases epistemológicas por Lakoff e Johnson (1980) representou, e ainda

representa, uma quebra de paradigma no estudo da metáfora, concebida como processo de estruturação de um domínio conceitual/experiencial (alvo) em termos de outro (fonte). Como esse processamento metafórico, na perspectiva da TMC, pode ter como fundamento tanto a corporificação – em termos de experiências sensorio-motoras de caráter mais universal, chamadas de esquemas imagéticos (JOHNSON, 2007) – quanto a dimensão cultural da experiência (KÖVECSES, 2005), estudar a metáfora passou a representar um importante instrumento para a compreensão do papel do corpo e da cultura, intermediados pela metáfora, na produção de sentidos.

A hipótese defendida é de que não só o corpo molda a mente corporificada, mas as experiências do corpo-no-mundo também moldam a mente corporificada. Assim, os mundos experienciais com os quais interagimos são mais do que simplesmente físicos, pois nascemos inseridos em meios sociais e culturais que transcendem nossos corpos individuais situados no tempo, sendo a linguagem constitutiva do meio sociocultural no qual existimos.

Não obstante a pertinência teórica da abordagem de Lakoff e Johnson (1980) e seus desdobramentos, em linhas gerais, esta última se caracteriza por analisar os processos metafóricos como operações cognitivas que nos permitem estruturar/projetar nosso conhecimento de determinados domínios experienciais em termos de outros, apresentando um escopo voltado para os princípios cognitivos mais gerais que regem o nosso sistema conceitual. Nesse sentido, tal abordagem não está diretamente interessada pela questão do processamento discursivo e de suas variáveis situacionais, pragmáticas etc., o que explica a ausência de um instrumental de análise mais consistente para dar conta de fenômenos emergentes mais localizados no plano da enunciação.

Forceville (2009), já mencionado acima, bem como Forceville e Urios-Aparisi (2009) estabelecem uma correlação entre multimodalidade e metáfora, partindo do princípio, estabelecido em obras seminais em Linguística Cognitiva, como *Metaphors we live by* (LAKOFF; JOHNSON, 1980), de que “a metáfora não é, primariamente, uma questão de língua, mas estrutura o pensamento e a ação” (FORCEVILLE; URIOS-APARISI, 2009, p. 3). Os autores elencam dois ou mais modos que se combinariam, de modo a constituírem metáforas multimodais, tais como: “(1) a língua escrita; (2) a língua falada; (3) imagens estáticas e em movimento; (4) música; (5) sons não-verbais; (6) gestos” (FORCEVILLE;

URIOS-APARISI, 2009, p. 4), ressaltando que as mensagens verbais são complementadas ou mesmo sobrepostas por mensagens provenientes de outros sistemas significantes. Nesse sentido, pretendemos explorar, mais especificamente, a correlação entre linguagem verbal e imagens, dois modos semióticos de comunicação distintos, que se revelam complementares em muitas práticas discursivas pertencentes a diferentes gêneros e seus diversos suportes, a exemplo dos *blogs*. Assim, segundo Forceville:

Em contraste com metáforas monomodais, metáforas multimodais são metáforas cujos alvos e fontes são representados predominantemente em diferentes modos. A qualificação ‘exclusivamente ou predominantemente’ é necessária porque metáforas não verbais frequentemente têm alvos e/ou fontes que são sugeridas em mais do que um modo simultaneamente. (FORCEVILLE, 2009, p. 24. Tradução livre.)

A partir da categorização proposta, o autor ressalta a importância de analisar dados provenientes de contextos reais de interação na análise de metáforas sejam elas monomodais ou multimodais. Sendo as metáforas monomodais definidas como aquelas cujos domínios fonte e alvo ocorrem exclusivamente em um único modo, o seu representante prototípico seriam as metáforas verbais, embora, mais recentemente, as metáforas pictóricas/visuais e gestuais tenham sido também objeto de análise. Por outro lado, se as metáforas multimodais, como afirma o autor, são aquelas cujos domínios fonte e alvo ocorrem exclusiva ou predominantemente em dois ou mais modos, necessitamos levar em consideração a especificidade dos gêneros que instanciam tais metáforas e suas configurações semióticas. Chegamos a um ponto central de nossa formulação, pois toca diretamente na questão da enunciação e da interação com todos os aspectos fenomenais constitutivos de sua complexidade. Nossa hipótese é de que o dispositivo enunciativo, em seu funcionamento dialógico, está na base da semiosfera humana.

Esse interesse por uma abordagem da metáfora numa dimensão não apenas cognitiva/conceitual resultou em uma série de estudos, protagonizados, principalmente, por Cameron (2007), Cameron e Deignan (2006), Cameron e Maslen (2010), Cameron *et al.* (2009) e Semino (2008), que passaram a direcionar seus questionamentos para a dimensão discursiva da metáfora, propondo unidades de análise como

o *metaforema* (metáfora nova, emergente, local, vinculada a um sistema complexo, candidata a convencionalização) e *metáfora sistemática* (metáfora cognitiva subjacente ao discurso, situada, ao contrário da metáfora conceptual, em textos específicos e evidenciada por marcas linguísticas metafóricas, ou veículos, presentes nesses textos). Nessa mesma direção, o conceito de nicho metafórico (VEREZA, 2010) vem contribuir para o entendimento da metaforicidade textualmente tecida, a partir de desdobramentos de uma ou mais metáforas locais ou episódicas, na medida em que conduz, cognitiva e discursivamente, todo um desdobramento ou mapeamento textual online, construindo um determinado objeto discursivo e um ponto de vista, uma perspectivação. Esses últimos estudos tendem a enfatizar o processo metafórico em sua emergência textual-discursiva, o que é, decerto, importante para nossa análise, mas requerem uma reflexão mais sistemática sobre princípios e operações que estão na base de seu processamento.

5. Metáforas e *blends* multimodais: da teoria da integração conceitual à semiótica cognitiva

Em nossa pesquisa recorreremos, então, a outros modelos teóricos que desenvolveram enfoques mais adequados sobre os princípios e operações constitutivos do processamento metafórico numa dimensão cognitivo-discursiva, que estão na base da emergência de efeitos de sentido contextualmente situados. Segundo Silva:

Uma nova teoria em linguística cognitiva que subsume a metáfora e a metonímia como casos particulares de mecanismos de projeção mental é a teoria da mesclagem ou integração conceitual (“*blending*”) – uma extensão dos estudos iniciais de G. Fauconnier sobre espaços mentais (Fauconnier: 1985) e que tem sido desenvolvida pelo próprio e por M. Turner e seus colaboradores [...] Esta nova teoria procura explicar como é que falantes e ouvintes registram correspondências conceituais e constroem novas inferências durante o processo discursivo. A ideia nova e central é a de que na projeção conceitual, tal como ocorre no discurso, os domínios origem e alvo (ou espaços *input*) são projetados num espaço integrado (“*blend*”), cuja estrutura não deriva inteiramente dos espaços *input* (SILVA, 2006, p. 147).

Com efeito, para a teoria da integração conceitual (FAUCONNIER; TURNER, 2002), a metáfora é uma manifestação particularmente importante e saliente da integração conceitual ou mesclagem (*blend*), que emerge de uma rede articulada de espaços mentais, os quais podem ser definidos, em linhas gerais, como esquemas/cenários cognitivos construídos pelos sujeitos percebendo, imaginando e/ou interagindo. Resumidamente, ao passo que a teoria da metáfora conceitual identifica, prioritariamente, padrões regulares e convencionais de metáforas e trata, desse modo, de estruturas de conhecimento estáveis e representadas na memória de longo prazo, a teoria das redes de integração dirige-se explicitamente a exemplos novos e únicos, buscando modelar a evolução dinâmica das representações *online* de locutores em situações concretas.

Na arquitetura dos espaços proposta na teoria da integração conceitual (FAUCONNIER; TURNER, 2002), postula-se a existência de um espaço base/genérico, que mapeia estruturas partilhadas pelos espaços de entrada, a partir dos quais são projetados novos espaços integrados (mesclas) emergentes. O estatuto teórico do espaço base/genérico é pouco discutido pelos próprios autores da teoria e, por vezes, é criticado por outros estudiosos pela falta de clareza em sua definição. Em se tratando de uma análise do processamento discursivo de metáforas e *blends* multimodais, parece-nos importante desenvolver um breve comentário sobre essa questão, e o faremos a partir da discussão elaborada por Brandt e Brandt (2005).

Segundo esses autores, o espaço base/genérico da teoria da integração conceitual corresponde ao que era chamado de espaço-R, ou seja, aquele relativo à realidade do falante, que seria a base ontológica – o ponto de referência – para determinar o estatuto de outros espaços a ele relacionados, a exemplo de espaços contrafactuais ou hipotéticos. Nesse sentido, Brandt e Brandt (2005) propõem a formulação de um espaço base semiótico, como espaço de engajamento enunciativo dos sujeitos na produção de sentidos, o qual é desdobrado em três esferas: a da semiose propriamente dita, enquanto instância de realização de atos de linguagem, a da situação de comunicação em que se encontram os participantes da interação, e a do mundo fenomenológico mais amplo acessível à nossa experiência vivida.

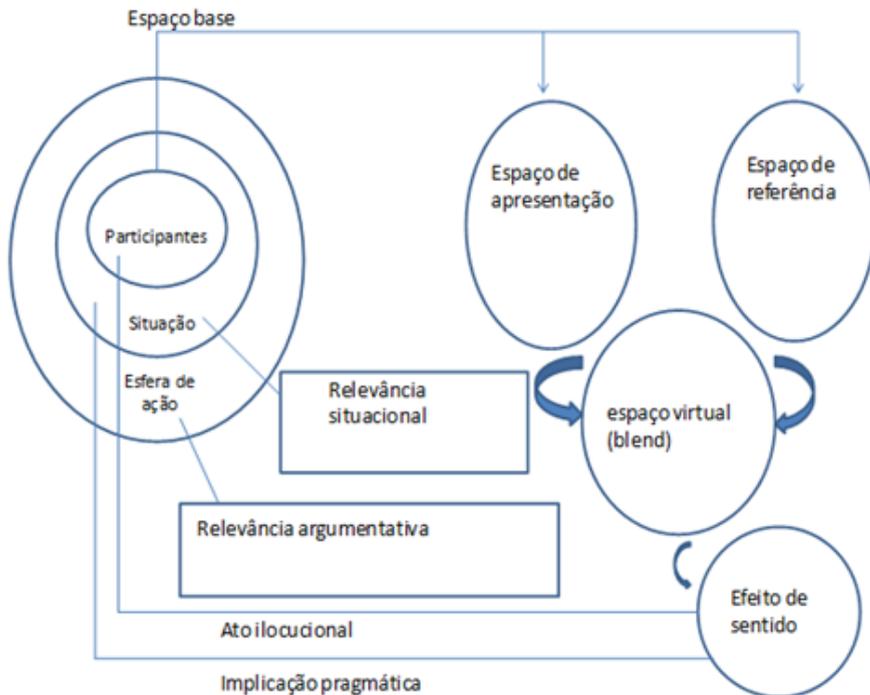
O modelo da semiótica cognitiva de Brandt e Brandt (2005) dialoga diretamente com os fundamentos da teoria da integração conceitual, mas avança na análise do processamento discursivo, ao apresentar uma

ancoragem enunciativa/discursiva mais clara e consistente, a partir do desdobramento do espaço base semiótico nos termos mencionados acima, ao qual se associa a postulação de um espaço de relevância (ilocucional, situacional e argumentativa), que articula a geração de sentidos emergentes no espaço virtual/integrado (*blend*) à sua pertinência em relação à prática discursiva em questão. Na versão apresentada pelos autores, a arquitetura dos espaços é composta pelo espaço base semiótico (a realidade enunciativa que envolve enunciador e enunciatário), pelos espaços de entrada, chamados de espaço de apresentação (instância da materialidade figurativa/textual) e de referência (instância objeto), e pelo espaço virtual (*blend*), projetado a partir da seleção de elementos dos dois últimos espaços. A esse conjunto se articula um espaço de relevância, que orienta o sentido emergente do espaço virtual em função de sua relação com os demais espaços. Segundo Brandt e Brandt:

O significado metafórico é um produto de uma projeção/mapeamento entre o *blend*, em seu estado de significado-pré-emergente (o *blend* antes da emergência de inferências relevantes), e algum esquema relevante, que estrutura o *blend* e faz sua estranha figuratividade significativa. Da perspectiva de um destinatário, um *blend* pode atrair diferentes projeções esquemáticas dependendo de quais estruturas possam ser interpretadas como partilhadas entre as entradas e o que tenha sido estabelecido como situacionalmente relevante para a comunicação. Da perspectiva de um falante, a emissão relevante determinará a gama de possíveis cenários apresentacionais, e a adequação de qualquer candidato individual (BRANDT; BRANDT, 2005, p. 235. Tradução livre.).

Assim, o espaço de relevância parece operar uma filtragem no processo recursivo de projeções no(s) espaço(s) integrado(s), de modo a selecionar os *frames* pertinentes à interação em questão, em termos da produção de efeitos de sentido emergentes numa dada situação de comunicação. Apresentamos na Figura 1 uma versão esquemática nossa da arquitetura dos espaços proposta por Brandt (2004) e adaptada por Oakley (2009), entre outros autores.

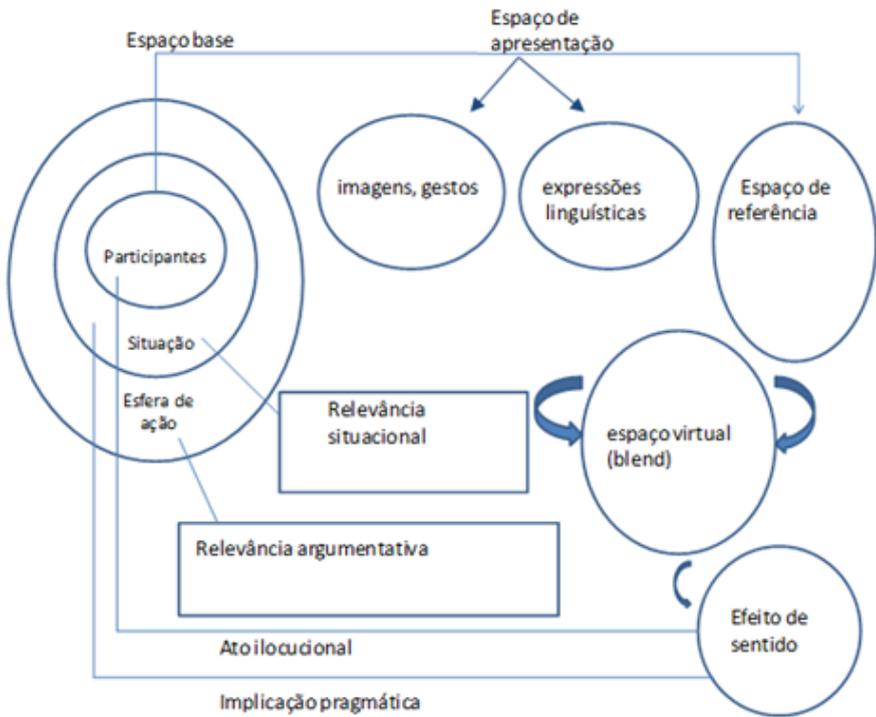
FIGURA 1 – Arquitetura dos espaços



Fonte: Elaboração própria.

Com vistas a contemplar de modo mais claro e explícito a dimensão multimodal que é constitutiva da linguagem humana e pode ser instanciada textualmente, em termos de uma estrutura emergente que conjuga as expressões linguísticas com imagens, gestos etc., foi proposta a noção de *blend* multimodal (MIRANDA; MENDES, 2014), como forma de adaptação do modelo acima, de modo a evidenciar que o próprio espaço de apresentação pode configurar um processo de integração multimodal. O esquema adaptado encontra-se na Figura 2.

FIGURA 2 – Arquitetura do *blend* multimodal



Fonte: Elaboração própria.

Em nossa concepção, os *blogs* políticos fazem parte de um espaço semiótico base, traduzindo-se por uma situação ou gênero discursivo, inserido, por sua vez, numa esfera de ação política mais ampla, que os engloba. Os *frames*/espaços de relevância dizem respeito, numa dimensão mais geral, a representações relativas às experiências políticas que caracterizam a história e a cultura de cada sociedade em questão (relevância argumentativa). Numa dimensão mais específica, esses *frames*/espaços remetem também a representações acerca da especificidade dos *blogs* (políticos) produzidos, funcionando como um dispositivo de parametrização da dinâmica de produção dos atos de linguagem, isto é, de construção do espaço de apresentação, através de recursos semióticos multimodais estratégicos, do espaço de referência, que configura os objetos políticos de que tratam, assim como do espaço

virtual (*blend*), resultante da integração entre os dois espaços anteriores, o que engendra os efeitos de sentido, com suas implicações pragmáticas.

6. Análise cognitivo-discursiva de metáforas e *bends* multimodais em um exemplo de *blog* político

Nesta seção, vamos apresentar de maneira sintética um pequeno exemplo ilustrativo dos fenômenos aqui analisados, presentes no *blog* político Tijolaço, de Fernando Brito. Uma das características dos *blogs* políticos é apresentarem postagens fazendo referência a textos de outros autores, indicando tais textos, aludindo a eles ou mesmo “reproduzindo-os”, de modo a estabelecer uma rede intertextual recursiva. Nesse sentido, essas postagens apresentam na sua base um processo de integração de espaços (mentais) enunciativos, na medida em que se configuram a partir da organização de diferentes ‘vozes’ orquestradas/articuladas pelo blogueiro que assume, assim, a responsabilidade enunciativa pela postagem. No caso da produção de metáforas e *bends* multimodais, uma das formas mais recorrentes consiste na (re)produção de charges, fotos ou memes, que são acompanhados por textos verbais do próprio blogueiro, formando uma unidade semiótica integrada. Vejamos um exemplo básico desse processo:

“O tsunami da Educação afoga o governo”

POR FERNANDO BRITO-15/05/2019



Escolhi esta foto da Avenida Paulista, lotada nas duas pistas diante do Masp e além dele, para suprir a impossível tarefa de publicar imagens das centenas de manifestações contra os cortes nas verbas da educação.

Logo ela será lembrada como um retrato do dia em que o **Governo Bolsonaro** começou a ser passado, embora **ainda seja um pesadelo** dos dias que vem por aí.

Porque é o dia em que o país voltou a acreditar em valores humanistas, depois do **transe armamentista e policial** que fizeram nosso povo viver.

É isso, é isso: é livro, é juventude – ela mesmo, com todas as suas irreverências e “balbúrdias” que um dia fizemos – pensando em viver melhor e em mais paz, não em revólveres e tacos de basebol, para matar e bater.

O dia em que percebemos que **nossos sonhos, sonhos de gerações, começam a ser resgatados do sequestro que haviam feito, porque faz anos que o Brasil anda para trás.**

Mas já não, já não... **A gente percebe que a rua voltou a falar e, no seu ritmo, vai rugir.**

A escolha desse exemplo para a análise tem uma intenção didática de ilustrar um processo mais elementar de construção de metáforas e *blends* multimodais. Aqui, é possível resgatar um conjunto de elementos relacionados a diversas abordagens sobre a metáfora e o *blend*. Primeiramente, podemos recuperar aspectos da formulação de Gallese e Lakoff (2005) sobre a primazia da multimodalidade e do processo de simulação. Assim, ao lermos o título do post e olharmos a foto da Avenida Paulista repleta de manifestantes somos capazes de projetar integradamente a imagem de um tsunami formado por milhares de pessoas, que tem a força política de afogar o governo. Da mesma forma, ao lermos o texto escrito do *post* devemos ser capazes de processar outras metáforas nele presentes, simulando outras modalidades, como a háptica (de movimento e toque, inerentes à manifestação política) e a auditiva (também constitutiva da mobilização política), a exemplo da expressão “[...] faz anos que o Brasil anda pra trás. [...] A rua voltou a falar e, no seu ritmo, vai rugir”.

Em seguida, podemos observar elementos da abordagem inicial de Lakoff e Johnson (1980) sobre a metáfora conceitual. Nesse sentido, a estruturação de um domínio alvo mais complexo (ou abstrato) em termos de um domínio fonte mais simples (ou concreto) pode ser

ilustrado claramente em termos de metáforas conceituais altamente convencionalizadas ou entrincheiradas, a exemplo de *CRISE POLÍTICA/ECONÔMICA É DESASTRE NATURAL*. Assim, o uso da expressão “tsunami” para se referir (conceptualizar) a crises político-econômicas é amplamente ostensivo e reconhecido socialmente, de modo a fazer parte do sistema conceitual de nossa sociedade. Poderíamos mencionar inúmeros exemplos dessa metáfora não só em *blogs*, mas em várias outras práticas de linguagem cotidiana, midiática ou institucional, nos quais tanto ‘tsunami’ quanto ‘crise político-econômica’ assumem valorações semântico-axiológicas negativas, de um modo geral (MENDES; NASCIMENTO, 2013). No exemplo acima, especificamente, essa metáfora conceitual está na base do processo de metaforização, mas há uma variação interessante na sua construção, na medida em que o ‘tsunami da educação’ assume um valor positivo, que caracteriza, inclusive, a perspectivação ou o ponto de vista (posicionamento) do blogueiro.

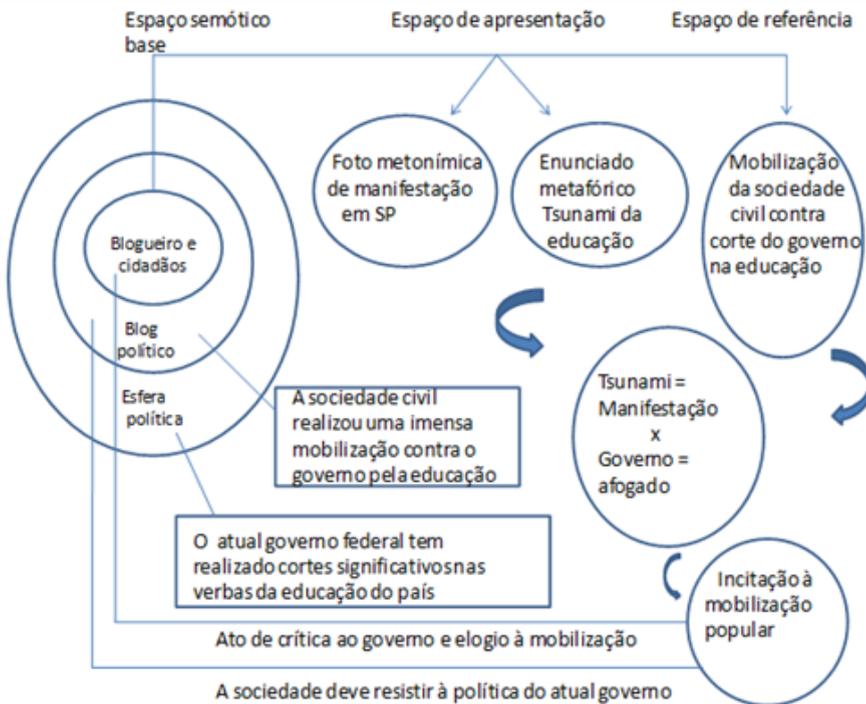
Outro aspecto que podemos analisar diz respeito à formulação de Forceville (2009) sobre o fato de que o domínio fonte e o domínio alvo podem ser expressos através de modos semióticos distintos. Dessa forma, o título do *post* “Tsunami da educação afoga governo” é explicitamente metafórico, configurando um domínio fonte, caracterizado pela instanciação linguística de um processo de integração conceitual expresso tanto no sujeito da frase “Tsunami da educação” quanto no seu predicado “afoga governo”. A ancoragem referencial que representa o domínio alvo da metáfora em questão é expressa pela foto (que é uma metonímia) das manifestações pela educação reproduzida pelo blogueiro e pelo seu comentário, a exemplo do enunciado que inicia o seu comentário: “Escolhi esta foto da Avenida Paulista, lotada nas duas pistas diante do Masp e além dele, para suprir a impossível tarefa de publicar imagens das centenas de manifestações contra os cortes nas verbas da educação.”

Além disso, é possível também ilustrar aspectos das noções de metaforema, metáfora situada e, sobretudo, de nicho metafórico mapeando o conjunto de expressões metafóricas (destacadas em negrito) que constituem uma rede de referenciação e de perspectivação no *post* em questão – “governo Bolsonaro (...) ainda seja um **pesadelo** (...) transe **armamentista** e **policial** (...) nossos sonhos, sonhos de gerações, começam a ser resgatados do sequestro que haviam feito, porque faz anos que o Brasil anda para trás. (...) A gente percebe que a rua voltou a falar e,

no seu ritmo, vai rugir”. É claramente identificável o posicionamento crítico e o grau de subjetivação metafórica emergentes na enunciação do blogueiro, que se identifica abertamente com a mobilização da sociedade civil, incentivando-a a se manifestar contra os cortes realizados pelo governo nas verbas da educação.

Enfim, gostaríamos ainda de mostrar como a arquitetura de espaços mentais propostas por Brandt (2004) e adaptada por Oakley (2009) e por nós apresenta um poder explicativo e analítico do processo de metaforização e mesclagem multimodais presentes no *post* acima. Apresentamos, então, o esquema da Figura 3.

FIGURA 3 – Esquema de análise



Fonte: elaboração própria.

O esquema da Figura 3 é uma síntese dos processos de metaforização e mesclagem multimodais presentes no *post* analisado, de modo que as condições de enunciação estão contempladas no espaço

semiótico base a partir do qual todos os outros são produzidos. A partir da esfera de ação política, o blogueiro produz uma postagem dirigida aos seus ‘leitores’ enquanto cidadãos, através de um processo recursivo de integração entre recursos linguísticos metafóricos (“tsunami da educação afoga governo” etc.) e imagéticos metonímicos (foto da manifestação em SP contra cortes de verba da educação pelo governo), fazendo referência às mobilizações da sociedade civil ocorridas em todo país contra tais cortes. Essa relação intersubjetiva produz um *blend* metafórico multimodal em que a mobilização da sociedade civil é projetada numa relação de forças dinâmicas como um tsunami que afoga o governo e o pesadelo que ele representa para a população. O efeito de sentido produzido é de incitação à mobilização popular, através de atos de elogio à manifestação da população e de críticas à falta de política educacional do governo, gerando a implicação pragmática de que a sociedade deve resistir.

7. Considerações finais

Buscamos desenvolver neste texto uma reflexão sobre a relevância fundamental da multimodalidade para a cognição, a linguagem e a produção de sentidos, de um modo geral. Mais especificamente, destacamos algumas dimensões importantes sobre essa questão, a começar pelo seu substrato neurofisiológico, passando pela percepção até chegarmos a formas de representação e ação discursiva através de determinadas práticas de linguagem. Assim, nos dedicamos a uma análise de metáforas e de *blends* multimodais presentes em um *blog* político brasileiro, a saber, o Tijoloço, de Fernando Brito, o qual nos permitiu ilustrar a nossa abordagem teórico-metodológica, ancorada especialmente em modelos da linguística e da semiótica cognitivas, na sua interface com os estudos enunciativos e discursivos.

Nessa perspectiva, este artigo pretendeu trazer uma colaboração para o desenvolvimento de abordagens e metodologias que, a partir de dados empíricos, possam conferir maior credibilidade e confiabilidade às análises realizadas, antes baseadas apenas na introspecção e na intuição dos analistas. Não se trata de apostar em uma concepção de viés positivista, muito menos em qualquer tipo de reducionismo; pelo contrário, investimos na tentativa de explorar alguns princípios que estão na base ontológica e epistemológica da complexidade fenomenal dos

nossos nichos bioculturais, a partir de uma integração entre fundamentos biocognitivos e sócio-discursivos. Assim, contemplamos a noção de cognição distribuída, como forma de avançar na proposta de um paradigma interacionista e experiencialista da produção, circulação e interpretação multimodal de sentidos, de modo a ressaltar a importância de gêneros emergentes na semiosfera humana, a exemplo da blogosfera. E mais, ressaltamos a importância de discutirmos aspectos relativos ao redimensionamento da esfera pública e da política a partir das novas ferramentas da tecnologia discursiva, que tem apresentado desafios concernentes ao exercício da cidadania e à própria existência das formas de democracia em nossa atual conjuntura.

Referências

- BRANDT, P. A. *Spaces, Domains, and Meaning: Essays in Cognitive Semiotics*. Berna: Peter Lang, 2004.
- BRANDT, L.; BRANDT, P. A. Making Sense of a Blend. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, Amsterdam, v. 3, p. 216-249, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1075/arcl.3.12bra>
- BRANDT, P. A. The Mental Architecture of Meaning: A View from Cognitive Semiotics. *Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, São Paulo, n. 4, p. 25-36, jul.-dez. 2010.
- BRITO, F. O tsunami da Educação afoga o governo. *Blog Tijolaço*, 15 maio 2019. Disponível em: <http://www.tijolaco.net/blog/o-tsunami-da-educacao-afoga-o-governo/>. Acesso em: 15 maio 2019.
- CAMERON, L. Confrontation or Complementarity? Metaphor in Language Use and Cognitive Metaphor Theory. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, La Rioja, v. 5, p. 107-135, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1075/arcl.5.06cam>
- CAMERON, L.; DEIGNAN, A. The Emergence of Metaphor in Discourse. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 27, n. 4, p. 671-690, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/aml032>
- CAMERON, L.; MASLEN, R. (org.). *Metaphor Analysis: Research Practice in Applied Linguistics, Social Sciences and the Humanities*. London: Equinox, 2010.

CAMERON, L. *et al.* The Discourse Dynamics Approach to Metaphor and Metaphor-Led Discourse Analysis. *Metaphor and Symbol*, [S.l.], v. 24, n. 2, p. 63-89, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/10926480902830821>

EDELMAN, G.; TONONI, G. *A Universe of Consciousness*. New York: Basic Books, 2000.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books, 2002.

FELDMAN, J.; NARAYANAN, S. Embodied Meaning in a Neural Theory of Language. *Brain and Language*, [S.l.], n. 89, p. 385-392, 2004. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0093-934X\(03\)00355-9](https://doi.org/10.1016/S0093-934X(03)00355-9)

FODOR, J. *The Language of Thought*. Cambridge: Harvard University Press, 1975.

FORCEVILLE, C. Non-Verbal and Multimodal Metaphor in a Cognitivist Framework: Agendas for Research. In: FORCEVILLE, C.; URIOS-APARISI, E. (org.). *Multimodal Metaphor*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2009. p. 19-42. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110215366>

FORCEVILLE, C.; URIOS-APARISI, E. Introduction. In: FORCEVILLE, C.; URIOS-APARISI, E. (org.). *Multimodal Metaphor*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2009. p. 3-18. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110215366>

GALLESE, V.; LAKOFF, G. The Brain's Concepts: The Role of the Sensor-Motor System in Conceptual Knowledge. *Cognitive Neuropsychology*, [S.l.], n. 25, p. 1-25, 2005.

GIBSON, J. *The Senses Considered as Perceptual Systems*. Connecticut: Greenwood Press, 1983.

HUTCHINS, E. Distributed Cognition. Toward a New Foundation for Human-Computer Interaction Research. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, New York, v. 7, n. 2, p. 174-196, June 2000. DOI: <https://doi.org/10.1145/353485.353487>

JOHNSON, M. *The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding*. Chicago; London: The University of Chicago Press, 2007. DOI: <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226026992.001.0001>

KOVECSES, Z. *Metaphor and Culture*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511614408>

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1980.

MENDES, P. H. A.; NASCIMENTO, M. do. O processamento metafórico em discursos sobre a crise econômica e a corrupção política no Brasil. In: SILVA, A. S.; MARTINS, J. C.; MAGALHÃES, L.; GONÇALVES, M. (org.). *Comunicação política e econômica: dimensões cognitivas e discursivas*. Braga: Faculdade de Filosofia, Universidade Católica Portuguesa, 2013. p. 289-304.

MIRANDA, M. A.; MENDES, P. H. A. A emergência de metáforas multimodais: análise da metaforização e da compressão no debate político-eleitoral. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 18, n. 34, p. 237-256, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2014v18n34p237>

OAKLEY, T. *From Attention to Meaning: Explorations in Semiotics, Linguistics and Rhetoric*. Berna: Peter Lang, 2009. DOI: <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0782-1>

SEMINO, E. *Metaphor in Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

SILVA, A. S. da. *O mundo dos sentidos em português: polissemia, semântica e cognição*. Coimbra: Almedina, 2006.

SINHA, C. Language as a Biocultural Niche and Social Institution. In: EVANS, V. (org.). *New Directions in Cognitive Linguistics*. Philadelphia: J.Benjamins, 2009. p.289-310. DOI: <https://doi.org/10.1075/hcp.24.20sin>

VEREZA, S.C. Articulating the Conceptual and the Discursive Dimensions of Figurative Language in Argumentative Texts. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, n. 26 Especial, p. 701-718, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502010000300015>



Opinar sobre um tema: padrões linguísticos e complexidade do *self*

Opine on a theme: linguistic Patterns and Self Complexity

Hadinei Ribeiro Batista

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

hadinei@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-3157-6366>

Maria Célia Lima-Hernandes

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

mceliah@usp.br

<http://orcid.org/0000-0003-2009-3606>

Resumo: Este texto visa oferecer contribuições inéditas aos estudos sobre gênero textual/discursivo. Buscou-se, a partir de análise de um conjunto de produções textuais de aprendizes dos anos finais da educação básica da rede pública de ensino, mapear estratégias linguísticas utilizadas em textos de caráter opinativo para fins de diagnosticar operações cognitivo-linguísticas mais recorrentes em produções textuais em que se exige um posicionamento crítico do autor. A metodologia empregada para a coleta de dados ampara-se em recursos computacionais da linguística de corpus e compilação de dados em meio digital e, para análise, as ferramentas de base sociocognitiva. Neste estudo, priorizam-se o entendimento da estrutura e da composição linguística de textos opinativos bem como o estágio de *self* dos aprendizes, com implicações para o ensino da produção textual na educação básica. Os resultados apontam que construções com verbo ser, em função de cópula, são produtivas na composição argumentativa de textos opinativos escritos pelos aprendizes. Esses resultados permitem correlacionar iconicamente a baixa complexidade sintática conformadora dos enunciados dos textos a um desnível no âmbito da consciência cultural, nos moldes de Damásio (2011), o que requer intervenções mais pontuais e dirigidas por essas variáveis nesse estágio de aprendizado.

Palavras-chave: gênero textual/discursivo; consciência cultural; cognição; tecnologias.

Abstract: This text aims to offer unpublished contributions to studies on discursive genres. Based on an analysis of a set of textual productions of apprentices from public basic education, we aimed to map linguistic strategies used in opinion texts for the purpose of diagnosing more recurrent cognitive-linguistic operations in textual productions which require a critical positioning of the author. The methodology used for data collection is based on computational resources from corpus linguistics and data compilation in digital media and, for analysis, sociocognitive approach. In this study, the understanding of the structure and linguistic composition of opinion texts as well as the self stage of the students, with implications for the teaching of textual production in basic education, are prioritized. The results point out that constructions with the verb 'ser' (to be), in function of copula, are productive in the argumentative composition of opinative texts written by apprentices. These results allow the iconic correlation between low syntactic complexity of the statements of the texts and the unevenness of cultural awareness, according to Damásio (2011), which requires more specific and directed interventions by these variables at this stage of learning.

Keywords: discursive genre; cultural awareness; cognition; technologies.

Recebido em 17 de dezembro de 2019

Aceito em 03 de março de 2020

1. Introdução

Opinar sobre um determinado tema é uma prática cotidiana bastante comum. Nas interações face a face, seja num grupo familiar, seja entre amigos, e até mesmo em situações mais formais, constantemente há a exigência de posicionamentos críticos sobre algum assunto. Opinar é um gênero discursivo¹ e, como tal, consubstancia um fenômeno histórico que

¹ Marcuschi (2008) salienta que as expressões *gênero textual*, *gênero discursivo* ou *gênero do discurso* podem ser usadas de modo intercambiável, a não ser em situações em que se pretenda explicitar ou identificar algum fenômeno específico. Neste artigo, embora seja importante reconhecer a natureza discursiva do ato de opinar, não aprofundamos em relação a seu aspecto textual/discursivo dado que esses conceitos ainda não são pacíficos na literatura e o ato comunicativo de opinar parece apresentar peculiaridades bastante fluidas em relação a esses aspectos. A natureza textual/discursiva de opinar será tratada em pesquisa à parte. O foco deste estudo reside, preliminarmente, nos padrões linguísticos do texto opinativo.

resulta de atividade social coletiva com a função de ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia (MARCUSCHI, 2008).

Uma vez que toda prática discursiva ou ato comunicativo codifica-se em enunciados que tendem a se repetir em práticas sociodiscursivas padronizadas, a codificação de opiniões resultará, hipotetizamos, de uma combinação de estrutura e composição linguística de textos, de um lado, e pareamento de forma e significado, por outro. Se estivermos corretos nessa análise, seremos capazes de identificar a padronização tipificada, conforme argumenta Bazerman (2000) e, ao mesmo tempo, o pareamento entre complexidade e forma, tal como postula Lima-Hernandes (2012).

Considerando que as soluções pragmáticas adotadas pelos escreventes em suas oportunidades de interação atendem a intenções interativas e, ao mesmo tempo, às exigências do próprio gênero discursivo, e sabendo, ainda, que “uma relação motivadora unívoca entre forma e função, sendo que a primeira determina a segunda, nunca o inverso” (LIMA-HERNANDES, 2006, p. 84) guiam a codificação, então constitui-se demanda analítica saber se: (a) quanto mais longa for a sequência opinativa formulada, mais complexa demonstrar-se-á a organização do conteúdo opinativo; e se (b) a complexidade cognitiva mobilizada para o registro será considerada maior também.

Dada a alta recorrência dessa função essencialmente subjetiva, como é o caso da opinião, linguistas, tais como McEnery e Hardie (2012), têm recorrido ao suporte de recursos tecnológicos e digitais que os amparam no rastreamento de grande quantidade de dados de tal forma que o reconhecimento de padrões linguísticos frequentes e infrequentes em um *corpus* seja prontamente realizado. Pesquisas recentes que visam à interface entre linguagem e cognição, adicionalmente, têm associado a codificação linguística como resposta icônica para estágios de *self*² (DEFENDI, 2013; DEFENDI; LIMA-HERNANDES, 2016; RIBEIRO, 2014; VICENTE, 2014). Nessa perspectiva, são critérios suficientes a quantidade, a complexidade cognitiva e a ordenação linear, como quesitos relevantes e distintivos em termos icônicos.

O estudo que relatamos prioriza como objeto de interesse o ato comunicativo de ‘opinar sobre um tema’, e as questões que responderemos

² Estágios de *self* remete, em Damásio (2011), ao percurso desenvolvimental de cada indivíduo na apropriação de sua vida, decisões e consciência sobre si e seu repertório sociocultural.

são as seguintes: (a) Que padrões discursivos sistematizam em *frame* a construção opinativa e como se configura sua produtividade? (b) Que estágios de *self*, nos moldes de Damásio (2011), manifestam-se nas sequências opinativas formuladas? A resposta a essas questões propiciará que discutamos as implicações pedagógicas remanescentes da correlação entre usos e contextos linguísticos. Em outras palavras, serão as respostas a essas questões o mote para que estabeleçamos aproximações entre estratégias adotadas e complexidade da forma opinativa.

2. Feições relativas ao gênero textual/discursivo

Embora possa soar senso comum definir o ato opinativo como uma construção revestida de um verbo *dicendi*, que demanda um sujeito agente e um objeto desse dizer, quando nos situamos no século dos avanços tecnológicos para a comunicação, temos que cuidadosamente avaliar se o sentido mais comum é mesmo o válido para a situação reportada. Essa é a razão por que retomaremos alguns conceitos assentados no campo da Linguística Textual, sem, contudo, nos furtarmos à incumbência de situá-los no contexto de produção, que se consubstancia como condição primária para as produções analisadas, e sem desconsiderarmos os processos sociocognitivos subjacentes aos usos.

Reconhecer o gênero como um domínio que reúne uma classe de eventos comunicativos,³ tal como propõe Swales (1990, p. 58), nos leva a reconhecer os “eventos” como equiparados a qualquer situação em que a linguagem desempenha papel indispensável em um espectro que vai da modalidade oral à escrita (JENSEN; MOUSTEN, 2005). Entendemos que contextos discursivos semelhantes resultam em formas padronizadas de enunciados relativamente estáveis e sócio-historicamente preestabelecidos, os quais, a despeito da similaridade, ainda guardam em si disparidades decorrentes do repertório do escrevente.

Sabemos que as várias esferas de atividade humana de comunicação verbal configuram-se em gêneros discursivos, que necessariamente atendem a padrões plasmados em características peculiares, os quais são relativamente estáveis (BAKHTIN, 1988). Considerando a complexidade dessas relações, o analista considera o objeto discursivo como um jardim sistemicamente desenvolvido, porque não somente as intenções

³ (...) a genre comprises a class of communicative events (...) (SWALES, 1990, p. 58)

comunicativas estarão presentes, mas, em medida relevante, também estarão as condições de produção desse mesmo discurso.

Os textos que constituem a base de dados desta pesquisa, apesar de responderem a uma demanda padronizada na proposta docente, nem sempre atendem a essa demanda da mesma forma, justamente porque alguns quesitos impõem-se como limitação à elaboração, alguns dos quais atinentes ao próprio suporte da escrita. Para cumprir a demanda, os alunos devem estar atentos à quantidade de caracteres e/ou aos *bytes*, já que o suporte é informático, mas também precisará elevar seus filtros para a restrição às mesclas de modalidades de língua, uma vez que, nos usos mais correntes, a escrita de jovens, mediada por computador, liberta a língua de suas normas.⁴

Nesse sentido, não somente o gênero faz suas exigências, mas ainda jogam um papel relevante o suporte e a media.⁵ Adicione-se a essa conta o peso do repertório sociocultural, que tanto pode funcionar como coadjuvante positivo quanto obstáculo, uma vez que se constitui como componente heterogêneo contabilizado a partir do empenho em entradas socioculturais empreendidas durante o trajeto de cada indivíduo.

Considerando que *opinar sobre algo* é uma atividade discursiva presente em variadas situações comunicativas, sua conformação atende a demandas *in situ*, tal como argumenta Rojo (2005, p. 185),⁶ justamente

⁴ Em um e-mail, por exemplo, é convencional atos de saudação e de despedida, linguisticamente variáveis e restritos, cuja ausência pode provocar ruídos na intenção/proposta comunicativa. Partindo dessa noção, Bhatia apresenta uma definição bastante satisfatória para gênero, a nosso ver, por se adequar ao contexto sob análise: “each genre is an instance of a successful achievement of a specific communicative purpose using conventionalized knowledge of linguistic and discursal resources. (BHATIA, 1993, p. 15). Tradução nossa: “cada gênero é um exemplo de uma realização bem-sucedida de um propósito comunicativo específico que lança mão de conhecimento convencionalizado de recursos linguísticos e discursivos”.

⁵ Bhatia (1993, p. 14) chama a atenção para o fato de que os gêneros possuem certas convenções e que, embora o falante/escritor tenha liberdade em suas escolhas linguísticas, o total rompimento com essas convenções acarretaria falha no ato comunicativo: “although the writer has a lot of freedom to use linguistic resources ..., he must conform to certain standard practices within the boundaries of a particular genre”.

⁶ De acordo com Rojo (2005, p. 199), “aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor [...]

porque a ‘opinião’ categoricamente traduz uma interferência sobre o espaço de alteridade. Sócio-historicamente as formas de opinar, também conhecidas como intromissões subjetivas, conformam-se à situação comunicativa de tal modo que sua materialização linguística reveste-se de *designs* padronizados em termos de plano textual. Essa diversidade de sítios acolhedores da opinião pede que se estude mais detidamente a conformação da opinião em contextos de escolarização básica.

No que tange à materialidade discursiva, hipotetizamos haver uma convencionalização da opinião concebida com base na experiência primária, que é pautada pela zona de liberdade comunicativa em contextos cotidianos, embora seja requerido, no ambiente de produção, que a consciência individual aja sobre o conteúdo, na medida exata do limite de linhas do suporte, tal como orientado pelo docente. Nesse sentido, considerar que a prática discursiva de opinar privilegia regularidades e similaridades, limadas por restrições derivadas da opinião situada e possíveis reverberações sócio-históricas, como a presença de provérbios, pode sinalizar uma seleção subjetiva de opinião secundada. De outra forma, a presença de construções subjetivas, tais como “acho que...”, sinaliza igualmente o encaminhamento de uma opinião. A diferença entre elas é uma questão que se coloca em termos de complexidade de formulação e de explicitação da intenção.

Para apreender a complexidade de construções altamente subjetivas, como é o caso de opiniões, nesta empreitada, adotamos ferramentas baseadas no *self*. Essa metodologia permitirá responder em que medida os alunos se apropriam do papel de autor e por quais elementos podemos reconhecer a autonomia desse escrevente.

e, a partir dessa análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. Isso configura não uma análise exaustiva das propriedades do texto e de suas formas de composição (gramática) – buscando as invariantes do gênero –, mas uma descrição do texto/enunciado pertencente ao gênero ligada sobretudo às maneiras (inclusive linguísticas) de configurar a significação [...] Assim, talvez o analista possa chegar a certas regularidades do gênero, mas estas serão devidas não às formas fixas da língua, mas às regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica.”

3. Linguagem e cognição: o texto medeia essa relação

Lidar com subjetividades requer colocar em discussão a relação entre linguagem e cognição. Quase sempre, embora nos coloquemos a discutir estratégias discursivas, apartamos dessa discussão a mobília com que o indivíduo emoldura sua participação em uma sociocultura. As questões colocadas por Harris [s.d.] deslocam para o centro das reflexões justamente essa relação: em que medida podemos situar a materialidade discursiva (língua e linguagem) como recursos cognitivos durante o processo de acoplamento cultural? Após a segunda onda dos estudos neurocientíficos, em que se confrontam capacidades e habilidades socioculturais, questões como essas ganharam ainda mais relevância.

Ballesteros e Resende (2015) apresentam uma síntese das diferentes abordagens cuja preocupação principal forçou o abandono da visão dualista mente-corpo em favor de um entendimento de cognição ancorada no ambiente social como fulcro ecológico do organismo, ou seja, numa perspectiva *corporeada* de cognição que toma como foco a interação do organismo com o seu entorno (GARAVITO; YAÑEZ, 2011). O processo cognitivo referente especificamente à linguagem e ao pensamento pode, então, ser entendido como um produto da interação entre esses elementos, e a materialização linguística, como uma manifestação concreta do produto dessa interação.

Funcionando como uma ‘fotografia’ da interação humana com o mundo, a linguagem (FAUCONNIER, 1997) reflete a maneira de pensar, de agir e mesmo de se comunicar. Essa concepção de cognição corporeada, aqui discutida, nos permite analisar dados linguísticos para além de aspectos formais e funcionais. Isso é possível justamente porque textos são produzidos com ideias, e elas pressupõem percepções, imediatas ou não, sobre o mundo, e sobre as ações humanas nesse mesmo mundo.

É com base nessa percepção que pesquisas mais recentes que entrecruzam cognição e linguagem trazem à tona a correlação entre materialização linguística e complexidade do *self* (DEFENDI, 2013; RIBEIRO, 2014; VICENTE, 2014). Partindo da noção de camadas do desenvolvimento do indivíduo, via fases evolutivas da mente, proposta por Damásio (2011), Vicente (2014) inquiriu sobre motivações subjacentes à decisão construcional de teses em redações dissertativo-argumentativas de candidatos a um exame vestibular. Segundo sua hipótese, analisar o material contido na tese permitiria a associação entre mecanismos linguísticos e a mobilização de repertório individual. A autora chegou à

conclusão de que, mesmo mobilizando a categoria cognitiva de espaço/lugar para iniciar o texto, ainda assim, havia uma gradação que permitiria verificar o índice de autoria, ou seja, o comprometimento individual com a produção textual e com os resultados a serem alcançados. A complexidade textual, desse modo, é, de alguma maneira, codificada pelos mecanismos linguísticos do processamento comunicativo. Vicente (2014) evidenciou que o nível de complexidade textual estava, em alguma instância, associado a padrões de *input* construídos pelo falante.

Sendo assim, a produção de um texto pouco comum (ou com tema fragilmente conhecido pelo produtor) acarreta o acesso a modelos mais básicos (conhecidos) e similares ao que a situação comunicativa face a face exigiria. É nesse âmbito que neurocientistas, como Damásio, reconhecem haver estágios de *self*, que se revelam na e pela linguagem num misto de consciência, índice de autoria textual e mecanismos linguísticos compatíveis com em termos de complexidade.

3.1 O modelo Damasiano de *self*

Dedicando-se ao estudo de questões relacionadas à mente, Damásio (2011, p. 23) indaga o seguinte: (a) “como o cérebro constrói a mente?” e (b) “como o cérebro torna a mente consciente?” Como resposta a essas questões – e empregando equipamentos de ressonância magnética funcional –, ele propõe um modelo baseado em um conjunto de hipóteses sobre a consciência. Constata que o cérebro é incapaz de produzir consciência, sem a existência de ‘subjetividade’, o que estaria, por sua vez, diretamente relacionada a sentimentos e expressões espontâneas do organismo. A explicação para isso é que os sentimentos são primordiais na construção de uma mente consciente, seja em relação ao que somos, seja em torno do que está e acontece ao nosso redor.

Tais sentimentos, segundo Damásio (2011), constituem o estágio inicial para o surgimento da mente consciente. A consciência, ou sensação que um organismo tem de sua personalidade e identidade, para o autor, é construída com base em três estágios: (1) *protossself*, estágio em que processos neurais relativamente estáveis do indivíduo tomam como produto seus sentimentos primordiais; (2) *self central*, que diz respeito às interações entre o organismo e objetos em forma de sequência de imagens da qual esse processo está se ocupando; (3) *self autobiográfico*, resultante dos dois últimos processos e desencadeador da produção de um conhecimento atrelado à noção de passado e futuro antevistos pelo organismo.

Na associação realizada por Vicente (2014, p. 34), esses conceitos relacionados ao estágio de desenvolvimento da mente humana consubstanciavam-se na prática de produção de textos dissertativos em contexto de vestibular. Tal associação pode ser assim esquematizada:

- 1– *Protossself* – estágio em que o escrevente não domina parcamente as propriedades textuais necessárias para resolver ou elaborar seu texto.
- 2– *Self central* – estágio em que o escrevente domina as propriedades textuais, mas replica um modelo aprendido sem utilizar elementos interdisciplinares decorrentes de sua vivência para enriquecer seu texto.
- 3– *Self autobiográfico* – estágio em que o escrevente domina as ferramentas de produção textual, além de contribuir com seu repertório cultural a favor da proposta do texto com a finalidade de evidenciar suas habilidades.

Lidar com esses estágios de maturação do *self* para avaliar as opiniões expostas nos textos é o que nos permite estabelecer uma ponte entre linguagem e cognição neste estudo. Adicionalmente, contamos com o auxílio de Givón (2001, 2009), que propõe a noção de complexidade sintática, para articularmos um diálogo com o que propôs Damásio (2011, p. 225):

- 1 –em estágio *protossself*, o estudante apenas cumpre a tarefa de produzir um pequeno texto opinativo, com sentenças curtas, truncadas, resultando em uma resposta imediata ao desafio proposto e com conteúdo baseado em reações ancoradas em sentimentos mais básicos para construir sua avaliação.
- 2 –em estágio *self central*, o estudante articula bem as ideias, apresenta uma composição e estrutura textual em modalidade escrita padrão satisfatória (com complexidade sintática bem articulada), porém apresenta dificuldade em avançar em um nível de consciência cultural para além do senso comum. O resultado é a replicação do modelo sem oferecer contribuição advinda de seu repertório sociocultural.

3 –em estágio *self autobiográfico*, o estudante articula bem as ideias, apresenta uma composição e estrutura textual em modalidade escrita padrão satisfatória (com complexidade sintática mais avançada) e apresenta um nível de consciência cultural para além do senso comum. Nesse sentido, consolida sua opinião com base em um repertório sociocultural suficientemente adequado.

Ressaltamos que perceber esses estágios de consciência em produções textuais é tarefa bastante árdua e envolve a observação e análise de diferentes mecanismos linguísticos advindos de abordagens teóricas diferentes. A tentativa que aqui fazemos se mostra, de certa forma, pioneira e se restringe a formas, funções e mecanismos discursivos que julgamos intimamente relacionados com atos comunicativos de natureza opinativa. Isso só é possível porque os gêneros textuais são relativamente estáveis, de modo que suas marcas discursivas e gramaticais específicas são predominantes e não categóricas, tal como argumentou Bakhtin (1988).

É importante destacar que a noção de complexidade sintática, desenvolvida por Givón (2001, 2009) numa adequada associação ao desenvolvimento individual, permite reconhecer que complexidade sintática pode ser entendida como uma imposição da organização hierárquica da sentença ao conteúdo daquilo que é comunicado. Além disso, guarda em si uma representação guiada por formas iconicamente materializadas. Com base nessa paridade entre forma e função, podemos hipotetizar que estruturas sintáticas mais complexas, do ponto de vista hierárquico, correlacionam-se com pensamentos, ideias e conteúdos comunicativos igualmente mais complexos. Nesta pesquisa, os mecanismos linguísticos mais recorrentes e típicos de atos comunicativos *opinativos* serão analisados nessa perspectiva uma vez que a percepção da complexidade sintática dos enunciados é de crucial importância no diagnóstico dos estágios de consciência a que especificamos.

4. O corpus: por onde começar?

Como já mencionado na introdução, opinar sobre determinados temas é um evento comunicativo muito frequente na modalidade oral. É claro que existem textos opinativos escritos, formais e informais, como

artigos de opinião, comentários em blogs (e outras mídias) e outros gêneros e tipos textuais em que o autor se posiciona sobre algum assunto. Neste estudo, privilegiamos o posicionamento de adolescentes sobre a valorização do professor da educação básica, porém os instigamos a manifestarem suas opiniões na modalidade escrita e formal da língua. Salientamos que os textos foram produzidos em plataforma digital específica para a compilação de dados, com editor de texto próprio.⁷ Os aprendizes utilizaram o editor de forma livre, sem qualquer restrição de espaço ou recursos de formatação disponíveis em editores básicos e foram alertados para esse fato.

Partindo de dois textos motivadores, adaptados de proposta do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, solicitamos 20 estudantes dos anos finais da educação básica de uma instituição pública de São Paulo que redigissem um texto opinativo sobre o ‘histórico desafio de se valorizar o professor’. Inserimos no corpo desse texto a proposta de produção, pois ela guiaria as interpretações dos resultados da pesquisa:

Apartir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base em conhecimentos construídos ao longo de sua formação, **redija um texto opinativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema ‘O histórico desafio de se valorizar o professor’**. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, informações relevantes para seu ponto de vista. Considere que seu texto será publicado em um site que discute vantagens e desvantagens de ser um professor nos tempos atuais. (adaptado do ENEM)

TEXTO MOTIVADOR I

O estatuto social e econômico é a chave para o estudo dos professores e da sua profissão. Num olhar rápido temos a impressão que a imagem social e a condição econômica dos professores se encontram num estado de grande degradação, sentimento que é confirmado por certos discursos das organizações sindicais e mesmo das autoridades estatais. Mas, cada vez que a análise é mais fina, os resultados são

⁷ A plataforma erigida para o estudo foi o *Sabere*. Para mais informações, ver Batista (2018).

menos concludentes e a profissão docente continua a revelar facetas atrativas. É evidente que há uma perda de prestígio, associada à alteração do papel tradicional dos professores no meio local: os professores do ensino primário já não são, ao lado dos párocos, os únicos agentes culturais nas aldeias e vilas da província; os professores do ensino secundário já não pertencem à elite social das cidades.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: _____. (ed.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

TEXTO MOTIVADOR II



Disponível em: <http://www.sirprof.org.br>. Acesso em: 26 jun. 2015.

Os estudantes não foram previamente preparados para elaborar um texto desse gênero. A intenção era que os aprendizes utilizassem seus conhecimentos prévios da prática cotidiana de *opinar sobre algo*, em conversas informais com colegas, familiares e até mesmo em situações menos formais no contexto escolar, uma vez que o ‘ato de opinar’, como prática discursiva, pode apresentar, ainda que minimamente, uma estrutura composicional convencionalizada. Como gênero discursivo, a “opinião” é primeiramente um ato comunicativo dialógico e social, com padrões linguísticos variáveis. Dada a noção de relatividade estável dos gêneros textuais proposta por Bakhtin (1988), a composição desse gênero poderia variar a depender das competências dos aprendizes no uso da norma padrão, o que pressupõe a comparação com outros gêneros formais que estudam durante as aulas de língua portuguesa. Esse contato

mais consciente com a norma permitiria recorrer algumas formas típicas de conversação, porém adaptadas aos eventos comunicativos de *opinar*.

Privilegiamos, assim, a análise dos padrões linguístico-discursivos mais frequentes na atividade discursiva sob análise, correlacionando esses padrões aos estágios de consciência cultural propostos por Damásio (2011), bem como à noção de complexidade sintática postulada por Givón (2001, 2009).

5. Opinar sobre um tema: padrões linguísticos

Conforme dados gerados pelo Antconc,⁸ o conjunto de palavras dos textos totalizou 823 *types* em 2.772 *tokens* e, como esperado, os termos mais frequentes foram os itens gramaticais da língua (artigos, conjunções, preposições). Notamos que alguns substantivos apareceram com alta frequência de uso, justamente por serem os deflagradores da discussão e já figuravam na proposta apresentada aos alunos (FIGURA 1).

FIGURA 1 – Itens mais frequentes no *corpus*

Rank	Freq	Word	Lemmas Word Form(s)
1	89	que	
2	86	e	
3	77	o	
4	71	de	
5	71	os	
6	69	a	
7	62	professores	
8	42	para	
9	41	professor	
10	40	é	
11	37	mais	
12	37	não	
13	32	alunos	
14	31	com	
15	29	por	
16	28	eles	
17	27	em	
18	26	dos	
19	26	se	

Fonte: elaboração própria.

⁸ O Antconc é um recurso computacional desenvolvido por profissionais da Linguística de *Corpus*. Trata-se de um concordanceador, que gera, entre outros resultados, lista de palavras, palavras chave, relacionamento entre palavras de um texto, etc. Disponível em: <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>.

Chama a atenção, inicialmente, que o verbo mais frequente no *corpus*, compondo a lista dos *top ten* e com quarenta ocorrências, é o verbo *ser* na terceira pessoa do presente do indicativo, típica forma de presente histórico ou de expressões constativas. É consensual em gramáticas da língua reconhecer o verbo *ser* ou como auxiliar ou como um verbo de ligação/copulativo com a função de ‘estabelecer a união entre duas palavras ou expressões de caráter nominal’ (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 147). Trata-se de uma função de ligação, sem atribuição de ideia nova como fazem os verbos ditos de ‘conteúdo’. Além disso, o verbo *ser*, na condição de cópula, não estabeleceria quaisquer restrições de seleção de expressões que o acompanham, podendo ser substantivos, adjetivos, locuções, pronome, numeral e até mesmo uma oração. Não impõe também restrições semânticas de traços, tais como +- animado, +- humano (MIRA MATEUS *et al.*, 2003, p. 539). Qualquer restrição observada se dá pela relação entre predicador e predicativo como em [*A colher é loira]. Outra característica é de o verbo *ser* não denotar nenhuma eventualidade, sendo, portanto, atemporal (SCHMITT, 1992). Muitas vezes, ele funciona como um verbo vicário, já que se estende a campos semânticos representativos de conteúdos diferentes do original, tal como revela Paiva (2017), com o seguinte uso: *A festa é (acontece) no meu AP*.

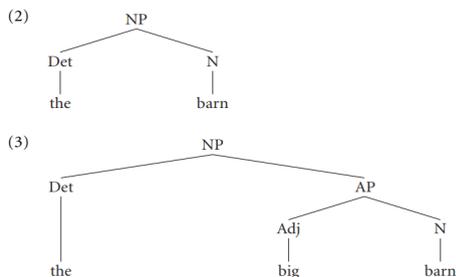
Em variados usos, o verbo *ser* tem função preponderantemente pragmática, como é o caso de seu emprego em construções clivadas e pseudoclivadas, por meio do que, de acordo com Ribeiro e Cortês Júnior (2009, p. 213), codifica-se a categoria de foco, tal como em: (a) *quem vai a São Paulo é meu Marido*; e (b) *foi Ana que me deu o chapéu*. Nesses casos, o verbo *ser* combina-se com uma palavra QU- para gerar focalização a uma expressão (destacada com grifo).

Como podemos notar, variadas são as construções de que o verbo *ser* participa. Lembremo-nos das orações subordinadas substantivas subjetivas, cuja oração matriz incorpora esse verbo na cabeça da sentença como um recurso altamente complexo de simular uma objetividade que, de fato, não existe. Dentre as construções que aparecem no *corpus* deste estudo, destacamos:

1. eu tenho uma professora maravilhosa que é a xxxxx⁹(...).
2. O professor é a maior fonte de encinamento para o nosso futuro(...)
3. hoje endia o professor è até agredido(...)
4. è uma pena que muita jente nÃo respeita e nÃo obedece (...)
5. o professor è o unico que vai poder te ensinar e te dar um futuro melhor (...)
6. è ema pena que muitos professores è maltratado (...)
7. A dificuldade que os professores tem é que alguns alunos não o respeitam mesmo eles sendo legais.
8. Hoje em dia é muito mais difícel ser professor do que antigamente (...)
9. AMOR É O PROFESSOR
10. SABEMOS QUE NÃO É NADA FACIL TER QUE TER TANTAS QUALIDADES ASSIM(...)
11. a desvalorização com o professor é enorme (...)
12. É horrível saber que na maioria de varios dos maravilhosos profissionais que saem de suas casas para passar seu conhecimento ao próximo, na maioria das vezes nem retornam mais para o seu lar. (...)
13. desacatar funcionario publico é crime (...)
14. O professor é muito importante para nós alunos (...)
15. O professor é a parte mais importante na vida depois da família (...)
16. O professor é uma base na nossa vida (...)
17. No Brasil, a cada dia, a educação vai mal, isto é um fato (...)
18. Não é fácil ser professor (...)
19. Mas afinal, de quem é a culpa? (...)
20. O homem é aquilo que a educação faz dele (...)

⁹ Nome próprio.

De um ponto de vista estrutural, as construções variam bastante, mas essa variação não pode ser lida como uma camada de diferença laboviana (uma ou mais maneiras de se dizer o mesmo com o mesmo valor de verdade, no mesmo contexto). Há um componente de complexidade que, segundo Givón (2001, 2009), revela a gradação de forma sintática se correlacionando com diferentes níveis da estrutura dos constituintes oracionais, ou seja, o nível de complexidade emparelha-se aos graus de hierarquia dentro do constituinte. Um exemplo é o constituinte nominal (Nominal Phrase/NP). O núcleo de um NP pode vir acompanhado de um determinante em um mesmo nível hierárquico. Porém, a mera inserção de um modificador acarretará a existência de um outro nível hierárquico na estrutura sintática, como se vê em:



Fonte: Givón (2001, p. 13)

Consideraremos, neste estudo, que um constituinte oracional possui maior ou menor grau de complexidade sintática considerando-se o conjunto de elementos que compõe sua estrutura. Vejamos esse conjunto de estruturas no Quadro 1.

QUADRO 1 – Composição estrutural das composições com o verbo *ser*

Enunciado	Estrutura	Alta complexidade em um dos constituintes	Baixa complexidade em ambos constituintes	Verbo <i>ser</i> inicial	Verbo <i>ser</i> medial	CLIVAGEM
1	SN ser SN	x			x	
2	SN ser SN	x			x	
3	SN ser ADJ		X		x	
4	ser SN CLIV	x		x		x
5	SN ser SN	x			x	
6	ser SN CLIV	x		x		x
7	SN ser CLIV	x			x	x
8	ADJ ser ORASUB ¹⁰	x			x	
9	SN ser SN		X		x	
10	ser ADJ ORASUB	x		x		
11	SN ser ADJ	x			x	
12	ser ADJ ORASUB	x		x		
13	ORASUB ser ADJ	x			x	
14	SN ser ADJ		X		x	
15	SN ser SN	x			x	
16	SN ser SN		X		x	
17	PRON ser SN		X		x	
18	neg ser ADJ ORASUB		X		x	
19	prep. PRON ser SN		X		x	
20	SN ser PRON	x			x	

Fonte: elaboração própria.

Os dados revelam que textos de caráter opinativo redigidos por adolescentes são fortemente preenchidos pelo verbo *ser* na condição de

¹⁰ SN – sintagma nominal; ADJ – construção com adjetivo; CLIV – com fenômeno de clivagem; ORASUB – oração subordinada substantiva; PRON – pronome.

cópula, ainda que haja notável variação no emprego das construções com esse verbo, com destaque para estruturas clivadas e para construções em que um dos constituintes possui alta complexidade estrutural, ou seja, o núcleo do constituinte é circundado por informações periféricas como em (2) ‘a maior **fonte** de encinamento (sic) para nosso futuro’. Constituintes ‘ser professor’, ‘até agredido’, ‘muito difícil’, entre outros, embora possam constituir oração ou mesmo conter modificadores, não foram considerados de alta complexidade nesse modelo estrutural, haja vista o baixo número de elementos no constituinte e sua comum frequência em práticas conversacionais.

A tabela permite verificar, ainda, que a posição canônica do verbo *ser* é preferencialmente medial. Apenas nos casos de clivagem ou em que um dos constituintes é uma oração subordinada substantiva, houve deslocamento do verbo para posição inicial. Não houve ocorrência com o verbo *ser* na posição final.

Outro item que se destacou no *corpus* foi a partícula ‘que’, a primeira mais frequente, com 89 ocorrências. A figura 2 mostra a primeira lista das ocorrências.

FIGURA 2 – Ocorrências com a partícula *QUE*

Hit	KWIC	File
1	ofo que diz, "O homem é aquilo que a educação faz dele ", a func	Corpus_analise_geral.txt
2	e uma escola municipal,concluo que a falta de respeito com os p	Corpus_analise_geral.txt
3	ao Estado o dever de educar, e que a família deve colaborar, co	Corpus_analise_geral.txt
4	a? Eu aprendi com minha mãe que a redação da Constituição c	Corpus_analise_geral.txt
5	uação, a noção de periodicade que a sociedade demonstra par	Corpus_analise_geral.txt
6	idade que os professores tem é que alguns alunos não o respeit	Corpus_analise_geral.txt
7	A NA CAMINHADA. POR MAIS QUE ALGUNS SEJAM ARMAGU	Corpus_analise_geral.txt
8	Eu acho que ambas as partes deveriam :	Corpus_analise_geral.txt
9	s professores isso e errado,por que antes eles davam a ma	Corpus_analise_geral.txt
10	o temos mais isso ultimamente, que antes era um ato de respeit	Corpus_analise_geral.txt
11	em dia estão bem melhores do que antigamente. Eu mesmo ag	Corpus_analise_geral.txt
12	to mais difícil ser professor do que antigamente porque tem q	Corpus_analise_geral.txt
13	s. Nosso futuro depende do que aprendemos na escola , por	Corpus_analise_geral.txt
14	o valor, não está tão perto. Para que as coisas comecem a muda	Corpus_analise_geral.txt
15	equivocada, pois dá a entender que, cabe primeiramente ao Est	Corpus_analise_geral.txt
16	lhor pessoa da cidade a pessoa que carrega conhecimento e qu	Corpus_analise_geral.txt
17	claro, quem exige respeito, tem que dar o respeito também.	Corpus_analise_geral.txt
18	era a chamada oral, você tinha que decorar a tabuada . hoje em	Corpus_analise_geral.txt

Fonte: Elaboração própria.

Houve bastante variação funcional no emprego do ‘que’, pronome relativo: seja como sujeito, seja na função de objeto direto ou indireto, complementizador, construções complexas como *por mais que*, construção comparativa *melhores do que* e item de clivagem. Esse pronome, embora com funções bastante variadas, compõe padrão opinativo em contexto explicativo como destacado mais adiante.

Como não poderia deixar de ser, o item *professor* ocorreu 62 vezes, seguido quase que categoricamente pelo pronome definido ‘o(s)’. Embora os estudantes tenham optado pela forma definida do artigo, o emprego tem significado genérico em construções com baixa complexidade. O SN refere-se, normalmente, a professores de modo geral, mesmo em caso do emprego de ‘alguns’ que, pela avaliação, corresponde a uma percepção da realidade imediata do adolescente quando afirma que *alguns professores andam desarrumados*’ (FIGURA 3).

FIGURA 3 – Ocorrências do item PROFESSOR

The image shows a screenshot of a software window titled "Concordance Results 2:". The window displays a list of 62 concordance hits for the word "PROFESSORES". Each hit is numbered from 1 to 62 and includes a snippet of text with the word highlighted in blue. The text snippets are truncated on both sides. The word "PROFESSORES" is consistently highlighted in blue across all hits. The text snippets include phrases like "ser uma pessoa melhor! 5 OS PROFESSORES", "mentavam ele(a). Agora alguns professores", "ANCIA DOS PROFESSORES Os professores", "da hora. Q9 Antigamente os professores", "os professores. Eles tratam os professores", "ENDO MUDAMOS, E ALGUNS PROFESSORES", "quem é a culpa? Somente dos professores?", "régua ja palma da mão. E os professores", "inar e explicar o conteúdo. Os professores", "s professores, mesmo assim os professores", "ndemos na escola, por tanto, os professores", "dos professores para todos os professores", "m que houve brigas entre país , professores", "procurar evoluir, tanto como os professores", "m dia não tem respeito com os professores", "te. Agora, os alunos batem nos professores", "m na hora eles respeitavam os professores", and "iamos valorizar mais e mais os professores".

Hit	KWIC	File
1	c ser uma pessoa melhor! 5 OS PROFESSORES	Corpus_analise_geral.txt
2	mentavam ele(a). Agora alguns professores	Corpus_analise_geral.txt
3	ANCIA DOS PROFESSORES Os professores	Corpus_analise_geral.txt
4	da hora. Q9 Antigamente os professores	Corpus_analise_geral.txt
5	os professores. Eles tratam os professores	Corpus_analise_geral.txt
6	ENDO MUDAMOS, E ALGUNS PROFESSORES	Corpus_analise_geral.txt
7	quem é a culpa? Somente dos professores?	Corpus_analise_geral.txt
8	régua ja palma da mão. E os professores	Corpus_analise_geral.txt
9	inar e explicar o conteúdo. Os professores	Corpus_analise_geral.txt
10	s professores, mesmo assim os professores	Corpus_analise_geral.txt
11	ndemos na escola, por tanto, os professores	Corpus_analise_geral.txt
12	dos professores para todos os professores	Corpus_analise_geral.txt
13	m que houve brigas entre país , professores	Corpus_analise_geral.txt
14	procurar evoluir, tanto como os professores	Corpus_analise_geral.txt
15	m dia não tem respeito com os professores	Corpus_analise_geral.txt
16	te. Agora, os alunos batem nos professores	Corpus_analise_geral.txt
17	m na hora eles respeitavam os professores	Corpus_analise_geral.txt
18	iamos valorizar mais e mais os professores	Corpus_analise_geral.txt

Fonte: Elaboração própria.

Embora o propósito inicial desta pesquisa seja analisar os itens mais frequentes, merece atenção o emprego do verbo ‘achar’. Intuitivamente, trata-se de um dos verbos mais cotados para enunciados em que se omite a certeza sobre uma opinião dada sobre algo. Porém, seu

emprego revelou-se menos frequente que o do verbo *ser*. Houve apenas 6 ocorrências desse verbo em duas construções diferentes ‘acho que’ e ‘acho x de y’ (FIGURA 4).

FIGURA 4 – Ocorrências do verbo *ACHAR*

Hit	KWIC	File
1	render nada.bom e isso que eu acho dos professores eu tenho	Corpus_analise_geral.txt
2	unca desvalorizei um professor. Acho isso ridículo pois o profes:	Corpus_analise_geral.txt
3	ndo "Técnicas" de castigo físico, acho isso um tanto quanto desr	Corpus_analise_geral.txt
4	Eu acho que ambas as partes deve	Corpus_analise_geral.txt
5	ão importantes para a vida! Eu acho que ser professor é uma e	Corpus_analise_geral.txt
6	melhor! 5 OS PROFESSORES Acho que todos nós alunos dev	Corpus_analise_geral.txt

Fonte: Elaboração própria.

Do ponto de vista estrutural, as construções com o verbo *achar* segmentam-se em três padrões de uso:

Achar1: {acho de [+humano]}

Achar2: {acho [predicativo do objeto (ação)]}

Achar3: {acho que [asserção]}.

Do ponto de vista do propósito de opinar, no entanto, somente achar2 e achar3 cumprem essa função. Portanto, pela infreqüência, não acionamos as codificações desse verbo para uma análise mais detalhada neste estudo.

Retomando o foco para a construção mais frequente, com o verbo *ser*; do ponto de vista da cognição, consideramos necessário agrupar seus diferentes padrões sintáticos a serviço de um mesmo enquadramento intencional, o que nos conduz a seis padrões funcionais bem interessantes para uma abordagem descritiva e, ao mesmo tempo, para uma intervenção didática mais precisa:

Padrão opinativo 1: Oração avaliativa de qualidade, construída com verbo *ser* em situação copular de demanda de um predicativo, invariavelmente do sujeito da oração, que pode ou não reunir todos os seus traços prototípicos (humano, animado, tópico, etc.). Trata-se da forma mais básica de construção envolvendo o verbo *ser*, por isso mesmo com características e sintaxe do léxico menos complexos.

11. a desvalorização com o professor é enorme (...)
14. O professor é muito importante para nós alunos (...)

Padrão opinativo 2: Oração equativa com ênfase informativa na segunda porção, abstrata e construída com base em atributos do sujeito expresso na primeira porção da equação. A expressão opinativa traduz-se na apresentação de informação enraizada na esfera sociocultural, tal como um senso comum:

2. O professor é a maior fonte de ensinamento para o nosso futuro(...)
5. o professor è o unico que vai poder te ensinar e te dar um futuro melhor (...)
9. AMOR É O PROFESSOR
13. desacatar funcionario publico é crime (...)
15. O professor é a parte mais importante na vida depois da família (...)
16. O professor é uma base na nossa vida (...)
20. O homem é aquilo que a educação faz dele (...)
7. A dificuldade que os professores tem é que alguns alunos não o respeitam mesmo eles sendo legais.
17. No Brasil, a cada dia, a educação vai mal, isto é um fato (...) [vai = é, está]

Padrão opinativo 3: Oração relativa explicativa: oração subordinada introduzida pelo pronome relativo universal. O verbo é um projetor de predicativo do sujeito. A expressão opinativa insere-se no âmbito das experiências individuais do escrevente, tal como uma generalização inválida.

1. eu tenho uma professora maravilhosa que é a xxxxx¹¹(...).

Padrão opinativo 4: Oração enfática de inclusão de ação. O verbo *ser* integra a locução verbal de voz passiva. A expressão opinativa é consubstanciada por meio de um relato de fato recorrente na sociedade local. O tempo verbal, assim, é um presente histórico.

¹¹ Nome próprio.

3. hoje endia o professor è atè agredido(...)

Padrão opinativo 5: Oração matriz de oração subordinada substantiva subjetiva. O verbo é fronteador de sentença com traços de verbo apresentativo. A oração matriz tem função avaliativa altamente subjetiva. A oração com função de sujeito é, na verdade, um *avatar* com revestimento semântico de expressão opinativa.

- 4. è uma pena que muita jente nÃo respeita e nÃo obedece (...)
- 6. è ema pena que muitos professores è maltratado (...)
- 12. É horrivel saber que na maioria de varios dos maravilhosos profissionais que saem de suas casas para passar seu conhecimento ao próximo, na maioria das vezes nem retornam mais para o seu lar. (...)
- 18. Não é facil ser professor (...)
- 8. Hoje em dia é muito mais dificel ser professor do que antigamente (...)
- 10. SABEMOS QUE NÃO É NADA FACIL TER QUE TER TANTAS QUALIDADES ASSIM (...)

Padrão opinativo 6: Frase inspirada na oralidade, no entanto, é uma estratégia na escrita revestida de caráter retórico, finalizada com uma questão pendente. A expressão opinativa codifica-se por meio do vácuo de informações que possam alimentar a reflexão sobre a resposta à questão formulada.

19. Mas afinal, de quem é a culpa? (...)

Como se pode depreender da separação realizada em padrões, as construções com o verbo *ser* configuram-se em diferentes padrões opinativos. Estes foram organizados segundo seu grau de complexidade sintático-semântica: padrão 1 > padrão 2 ... > padrão 6, sendo este último o mais complexo, embora fora da demanda solicitada. Dos que atendem à demanda do professor e atendem ao grau de complexidade mais elevado, destacamos os padrões 3, 4 e 5. Quanto à frequência de uso comparativamente no grupo, os padrões 2 e 5 revelaram-se muito mais usuais pelos escreventes, o que denota um nível de consciência

linguística mais ligado ao self central, ou seja, aqueles que replicam modelos comumente usuais nas fases anteriores de aprendizagem (padrão 2) e aqueles que replicam padrões estimulados no estágio de escolarização atual.

O que há de maior complexidade no padrão 5 para ser eleito por alguns? É que ele atende à demanda da proposta (construir uma opinião) ao mesmo tempo em que esconde sintaticamente o sujeito básico (o usual nos níveis anteriores em textos opinativos). Em cada um dos exemplos incluídos nesse padrão, há sujeitos antitípicos, inanimados, não humano e codificado em forma de oração. Todos eles camuflam-se numa posição sintática de objeto. Com isso, fica evidente a manipulação gramatical da informação, só conseguida com estágio de desenvolvimento de um self autobiográfico. Ao mesmo tempo em que cumpre a tarefa, manipula a codificação de modo a demonstrar seu repertório gramatical.

Os usos mais básicos ou menos complexos de codificar opinião constituem-se daqueles que se aproximam da modalidade falada e, excetuando esses casos, aqueles que se colocam frontalmente no texto sem a proteção necessária de uma construção indireta ao sujeito. Uma das formas de construir uma sintaxe protetiva do *eu* é fazer uso de construções subjetivas, que, paradoxalmente, revestem de objetividade a porção opinativa.

Há outras formas usuais, mas que logo deixam ver a intenção de se proteger excessivamente da ação de opinar. Uma delas é aquela encabeçada por orações concessivas. Vejamos um exemplo disso:

Estudante 1
Desafio De Valorização

Eu embora atrapalho muitas aulas e explicações faltando com respeito não só com meu professor, mais também com os meus colegas, Eu nunca desvalorizei um professor. Acho isso ridículo pois o professor se esforçou muito para estar onde está. Antigamente o professor era de fato mais valorizado pois a pedagogia era mais rígida usando “Técnicas” de castigo físico, acho isso um tanto quanto desnecessário (Embora Funcionasse) todos deveriam respeitar os professores porque é com eles que se aprende, aliás eles só querem passar conhecimento.

Notemos que posições sintáticas egóticas, destacadas em amarelo, encabeçam cada um dos argumentos. As partes em cinza sinalizam

argumentos fracos, posto que baseados no senso comum. Além disso, há o trecho grifado, ilustrativo da defensiva por meio de oração concessiva. Trata-se de uma opinião puramente construída para atender à demanda do professor, e cujo escrevente não demonstrou qualquer preocupação em se apossar das ideias do próprio texto, deixando-o sem qualquer lastro de autoria.

Por outro lado, é um texto que engana bem por ter boa apresentação estrutural, com título e organização composicional e sintática coesa e coerente, embora inóqua. O aluno inicia o texto fazendo uma autoavaliação de sua conduta como discente (sem distanciamento algum) e sobre essa reflexão constrói a primeira opinião: considera ser *ridículo* desvalorizar um professor. Logo em seguida, faz uma comparação com outros tempos da profissão e mostra ter conhecimento, ainda que superficial, da prática pedagógica do momento que ele denomina de ‘antigamente’, sem qualquer ancoragem precisa. Termina reafirmando que todos devem respeitar os professores dada a finalidade do exercício de sua profissão: construir conhecimento.

Analisemos mais um caso de produção opinativa:

Estudante 2

os professores são importantes para a vida!

Eu acho que ser professor é uma escolha, os professores escolhem esta profissão por amor, e nós devemos respeitá-los como respeitamos nossos pais, antes os alunos respeitavam professores se os professores pedissem algo eles faziam na hora eles respeitavam os professores e nos tempos de agora olha como nós estamos, é uma coisa impensável uma coisa inadmissível, nós vemos nas escolas e eu vejo na minha escola os alunos de desrespeitando os professores. Eles tratam os professores como se fossem lixo, antigamente era os professores que praticavam castigos físicos e nos tempos de hoje são os alunos que praticam as atividades físicas, e não é isso que nós estudantes devemos fazer, nossos professores saem de casa deixam sua família para nos ensinar e é assim que nós retribuimos? eles nos ensinam para termos um futuro bom e eles chamam na escola para serem tratados como lixo? os professores são importantes para nossas vidas, então acorde e respeite a pessoa que faz vc ser uma pessoa melhor!

O volume de texto elaborado pelo aluno pode impressionar e confundir o leitor. Na verdade, a quantidade de texto equivale ao nível

de envolvimento dele com a questão proposta. O aluno constrói em boa parte do texto uma avaliação do quadro. Em poucos momentos elabora sua opinião a respeito, mas, quando o faz, recorre a construções plasmadas em situações de “bronca” face a face, talvez muito próximas às que ouviria de alguém que ocupasse um papel de autoridade em sua vida, um professor, um diretor de escola, uma mãe até. Por mobilizar apenas a realidade próxima de si, seu self transpira um estágio intermediário entre um protossself (o aprendiz que ainda não sabe mover seu self em direção a objetivos) e um self central (o aluno que replica modelos de construções sintáticas um pouco mais em sintonia com a escola, mas ainda reverbera um estágio de parca responsabilidade textual).

Embora opinar seja uma prática aprendida desde os momentos mais tenros de escolarização, os modelos oferecidos para isso ainda estão inspirados nas conversas cotidianas. É preciso que se compreenda que opinar na escrita (do latim: oferecer um parecer, revelar um pensamento, conjecturar) prevê estratégias de discurso mais amplas do que simplesmente preencher espaços de uma proposta com construções egóticas, pouco úteis nas interações sociais previstas para seu uso após a fase escolar.

Dado que muito pouco há sobre esse gênero no ensino, as situações em que se pede opinião ou intervenções dos alunos tendem a desandar e irromper o mundo da oralidade, numa discussão, briga ou bronca. O caminho mais seguro para civilizar essas interações e nelas impor respeito necessário é que se aprofunde primariamente a descrição de padrões de alunos, tal como fizemos aqui, para a partir desses padrões passar a uniformizar usos de escrita, já que a oralidade é sempre um fantasma que nos ronda e pode causar prejuízos quando a demanda pede que sejamos mais objetivos e demonstremos conteúdo.

6. Considerações finais

Correlacionar linguagem e cognição é um exercício bastante desafiador. A metodologia aqui empregada nos possibilitou, em uma visão *corpus driven*,¹² perceber como se estruturam e se organizam textos produzidos por aprendizes da educação básica a partir de

¹² *Corpus Driven* (conceito tomado da Linguística de *Corpus*), neste estudo, refere-se ao método pelo qual a extração dos padrões opinativos se deu a partir do conjunto de dados.

enunciado-comando e textos motivadores em situação discursiva em que se deve opinar sobre o histórico desafio de valorizar a profissão docente. Embora não seja foco do estudo, percebemos que os estudantes não dão atenção devida aos textos motivadores, construindo seus textos com conhecimentos acionados pelo enunciado-comando da proposta. Em relação a padrões linguísticos, surpreendentemente, os aprendizes operam em textos opinativos na modalidade escrita da língua, no contexto em questão, valendo-se de construções sintáticas com o verbo *ser* em detrimento de verbos nocionais em estruturas como “acho que...”.

Verificamos haver uma correlação entre baixa complexidade sintática e desnível de estágios de *self*. Constatamos ainda que, no âmbito do enquadramento intencional e pragmático, os estudantes operam em textos opinativos com diferentes codificações sintático-semânticas. Embora os estudantes tenham recorrido a padrões com o verbo *ser* em construção equativa canônica (e, portanto, mais básica), identificamos estratégia discursiva com o verbo *ser* encabeçando a sentença e com sujeito oracional, revestindo a informação com avaliações meramente subjetivas. De modo geral, os estudantes atuam nos textos opinativos com variados padrões sintático-semânticos envelopados em construções com o verbo *ser* e com estágio de consciência cultural fragilmente amadurecida.

Entendemos que a combinação entre a estratégia de lidar com padrões discursivos e o envolvimento dos estágios de *self* mostram-se importantes no processo de ensino-aprendizagem da produção textual. O ato comunicativo de *opinar* requer uma compreensão mais ampla, de modo que a escola possa contribuir na sistematização de padrões escritos para além das práticas cotidianas dos aprendizes em situação informal. Apesar de a amostra não ter sido suficientemente ampla para garantir generalizações dos padrões opinativos encontrados, confirmou-se um espectro de variação das estratégias linguísticas dessa atividade comunicativa, com importante contribuição para novos estudos no âmbito dos gêneros textuais/discursivos.

Durante a análise, identificamos seis diferentes padrões opinativos, o que demonstra a natureza pouco regular desse ato comunicativo, considerando ainda outros padrões possíveis a depender das intenções e das relações sociais entre os interlocutores. Esse resultado consubstancia que “opinar sobre” é um fenômeno que requer uma análise mais satisfatória sobre sua natureza textual/discursiva, pois configura-se primordialmente no plano sócio-histórico da atividade comunicativa humana.

Opinar consubstancia-se, assim, como uma atividade discursiva que permite exercitar a subjetividade e intersubjetividade, mas, sobretudo, permite ao professor compreender o pensamento do aluno e seu *status quo* nos estágios de self. Essa compreensão será ponto de partida para as ações didático-pedagógicas de modo a fazer evoluir o aluno no domínio textual e, especificamente, na consciência sobre si no processo de escrita. Trata-se, portanto, de uma tarefa tanto diagnóstica quanto de aprendizagem de língua, em seu sentido mais amplo, qual seja, um feixe revestido de pragmática (intenção), gramática (arranjos e organização conceptual) e gênero (finalidade sociocultural de um texto). Sem dúvida, é uma tarefa que, sobretudo, medeia a expressão ao mesmo tempo em que é mediada pela consciência que o indivíduo tem de si no mundo do texto e do que pode oferecer como contribuição em resposta a uma demanda escolar, no momento, e social futuramente.

Contribuição dos Autores

O artigo é resultado da pesquisa de pós-doc de Hadinei Batista, orientada pela Profa. Dra. Maria Célia Lima-Hernandes (USP). Na produção do texto, os autores participaram de forma colaborativa em todas as seções, contribuindo com suas experiências na área de linguagem e cognição e sua interface com áreas como Linguística de Corpus, Linguística Textual, entre outras. A pesquisa foi financiada pela CAPES através de seu programa de bolsas e a coleta de dados, realizada virtualmente, contou com a ajuda de estudantes, coordenadora, professora de língua portuguesa e monitores de informática de uma escola pública do interior de São Paulo.

Referências

- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BALLESTEROS, A.; RESENDE, B. D. de. *Mente e cognição: um convite ao ceticismo e admiração*. In: RESENDE, B. D. de *et al.* (org.). *Linguagem e cognição: um diálogo interdisciplinar*. Lecce: Pensa Multimedia, 2015. p. 53-76.
- BATISTA, H. R. *Linguagem e cognição: um experimento com cybercorpus*. 2018. 188f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2000.

BHATIA, V. K. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. New York: Longman, 1993.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DAMÁSIO, A. R. *E o cérebro criou o homem*. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DEFENDI, C. L. “Portanto, conclui-se que”. Processos de conclusão em textos argumentativos. 2013. 285f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2013. DOI: 10.11606/T.8.2013.tde-06052013-104720

DEFENDI, C. L.; LIMA-HERNANDES, M. C. A necessidade humana de atender às regras da boa desconversa. *Revista Sociodialeto*, Campo Grande, v. 6, n. 18, p. 67-85, 2016.

FAUCONNIER, G. *Mappings in Thought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174220>

GARAVITO, M.; YAÑEZ, J. Las criticas al concepto de representación y las nuevas posibilidades de la Ciencia Cognitiva desde las Perspectivas de Cognición Situada y Corporeada. In: YAÑEZ, J.; PERDOMO, A. (org.). *Cognición corporizada y embodiment*. Bogotá: Corporacion Universitaria Minuto de Dios, 2011. p. 96-102.

GIVÓN, T. *Syntax: An Introduction*. Amsterdam: JB publishing company, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1075/z.syns>

GIVÓN, T. *The Genesis of Syntactic Complexity*. Amsterdam: Benjamins, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1075/z.146>

HARRIS, C. L. *Language and Cognition*. Boston: Boston University, [s.d.]. Disponível em: <https://www.bu.edu/psych/charris/papers/Encyclopedia.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2019.

JENSEN, U. M.; MOUSTEN, B. *Genre Analysis*. Aarhus: Escola de Negócios de Aarhus, 2005. Disponível em: <http://pure.au.dk/portal/files/1995/000144694-144694.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

LIMA-HERNANDES, M. C. O princípio da iconicidade e sua atuação no português do Brasil. *Filologia e Lingüística Portuguesa*, São Paulo, v. 8, p. 83-96, 2006. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p83-96>

LIMA-HERNANDES, M. C. *Indivíduo, sociedade e língua: cara, tipo assim, fala sério!* São Paulo: Edusp, 2012.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MCENERY, T., HARDIE, A. *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511981395>

MIRA MATEUS, M. H. *et al. Gramática da língua portuguesa*. 5. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.

PAIVA, G. A. de. *A cópula ser do português: propriedades sintáticas e semânticas*. 2018. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/2115/93b8fc36554b3242c0d5fc689f464bf77d1f.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020

RIBEIRO, I.; CÔRTEZ JUNIOR, M. As construções pseudoclivadas e clivadas. In: LUCCHESI, D., BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (org.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 209-230. Available from: <http://books.scielo.org>. Acesso em:

RIBEIRO, M. *Tudo o que existe, desde maravilhas a catástrofes, é resultado de algum trabalho, uma vez que ele não se limita apenas ao homem, mas, sim, a todo o universo: o papel da correlação inovadora, um exercício cognitivo?*. 2014. 293f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SCHMITT, C. Ser and estar: a matter of aspect. *In: NORTH EAST LINGUISTIC SOCIETY, 22.*, 1992, Maryland. *Proceedings* [...]. Maryland: University of Maryland, 1992.

SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press, 1990.

VICENTE, R. B. *Iniciar é abstrato? É o lugar, é o tempo, é o espaço do caos cognitivo*. 2014. 246f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.



Estratégias de atenuação em situações cotidianas: um estudo comparativo entre espanhol latino-americano e português brasileiro

Mitigation strategies in everyday situations: a comparative study between Latin American Spanish and Brazilian Portuguese

Camilla Rastely

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

camillarastely@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-7606-3866>

Cecilia Aguirre

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

cga.ufba.2015@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-0562-9452>

Resumo: O presente trabalho encontra-se situado na área de Pragmática Sociocultural e consiste em um estudo com fins exploratórios e descritivos do uso das táticas de atenuação, produzidas em uma situação comunicativa que requer o uso de certo grau de cortesia, entendida como trabalho de face (GOFFMAN, 1967, p. 12). Para a constituição do corpus, aplicamos a entrevista semiestruturada, frequentemente utilizada na pesquisa qualitativa. Como parte da entrevista, solicitamos que os participantes se colocassem na situação de ter que informar ao dono do imóvel que, no mês atual, não poderão pagar o aluguel. Em uma etapa anterior da pesquisa, conduzimos vinte entrevistas com vinte falantes de espanhol, metade homens e metade mulheres, dez de Santiago de Chile e dez de La Plata, Argentina, todos estudantes universitários entre dezenove e trinta e três anos de idade. Nesta fase, aplicamos o mesmo critério para entrevistar dez falantes de português na cidade de Salvador, Bahia, Brasil. As intervenções revelaram a rica variedade de recursos de atenuação disponíveis nas duas línguas, além de nos permitir observar alguns aspectos de cortesia nos grupos selecionados. Assim, com o objetivo de descrever e comparar as táticas de atenuação, nossas observações se fundamentam

nos estudos desenvolvidos por Goffman (1967), Brown e Levinson (1987), Haverkate (1994), Kerbrat-Orecchioni (2004), Briz (2004), Briz (2006) e Albelda Marco; Briz Gómez (2010).

Palavras-chave: Pragmática Sociocultural; estratégias de atenuação; cortesia.

Abstract: This paper belongs to the area of Sociocultural Pragmatics and consists of a descriptive-comparative study with the objective to explore mitigation strategies used in an ordinary communicative situation requiring the exercise of politeness, understood as face work (GOFFMAN, 1967, p. 12). To elicit our corpus of analysis we adopted a semi-structured interview, most frequently used in qualitative research. As part of the interview, the participants were prompted to express literally what they would say if they were to inform to the owner that they would not be able to pay next month rent. In a previous stage of this research, we conducted twenty interviews with Spanish speaking participants, half men and half women, ten of them from Santiago de Chile and the other ten from La Plata, Argentina. All of them were university student, aged nineteen to thirty three. For the present research, we followed the same criteria to interview ten Brazilian Portuguese speakers from Salvador. Their answers revealed a rich variety of mitigation strategies, available in Spanish and Portuguese, variety that also allowed us to explore aspects of politeness within the groups observed. Thus, with the object to describe and contrast mitigation strategies, our observations were based on Goffman (1967), Brown and Levinson (1987), Haverkate (1994), Kerbrat-Orecchioni (2004), Briz (2004), Briz (2006), and Albelda Marco; Briz Gómez (2010).

Keywords: Sociocultural Pragmatics; mitigation strategies; politeness.

Recebido em 20 de outubro de 2019

Aceito em 18 de fevereiro de 2020

Considerações iniciais

Este trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa individual *Estratégias de atenuação em situações cotidianas: um estudo das variedades do espanhol de Santiago do Chile, Chile; La Plata, Argentina e Salvador, Bahia, Brasil*, projeto que se insere na atividade desenvolvida pelo Grupo de Estudos Linguísticos Hispânicos, linha de descrição e análise linguística do espanhol atual, cadastrado no CNPq desde 2014. Trata-se de um estudo descritivo-comparativo, que se propõe analisar o tipo de táticas de atenuação utilizadas pelos participantes da pesquisa. Para

este estudo, realizaram-se dez entrevistas orais, com cinco homens e cinco mulheres de cada uma das três variedades de fala selecionadas – Santiago de Chile (Chile), La Plata (Argentina) e Salvador (Brasil), totalizando 30 entrevistas. Os entrevistados selecionados são jovens universitários entre 19 e 33 anos. Eles deveriam responder ao que literalmente fariam na seguinte situação: informar ao dono do apartamento em que residem que, no mês atual, não poderão pagar o aluguel segundo o contrato de locação assinado. Foi realizada uma análise descritivo-comparativa das táticas de atenuação produzidas nessa situação comunicativa, que exige certo grau de cortesia linguística, considerada aqui como trabalho de face (GOFFMAN, 1967).

Nossas observações se fundamentam nos estudos sobre cortesia desenvolvidos por Goffman (1967), Brown e Levinson (1987), Haverkate (1994), Kerbrat-Orecchioni (2004), Briz (2004) e Albelda Marco e Briz Gómez (2010). Nossa metodologia toma como base a pesquisa sociolinguística segundo Silva-Corbalán (2001) e os testes de hábitos sociais definidos e aplicados por diversos linguistas, entre eles Hernández Flores (2003), Brasdefer (2005), Bravo (2010) e Kaul de Marlageon (2012).

Em atenção a esse arcabouço teórico metodológico, desenvolvemos a pesquisa que resultou neste trabalho. Assim, após uma breve descrição da fundamentação teórica, da metodologia e do instrumento utilizado para a constituição do corpus de análise, apresentaremos nossas observações para depois discuti-las e esboçar uma conclusão, procurando abrir o caminho para pesquisas futuras.

1. Fundamentação teórica

Os fenômenos de cortesia e atenuação se inserem na área da Pragmática e da Sociopragmática, mas também nas áreas da Pragmática Linguística e Sociocultural (BRAVO, 2004) e da Análise do Discurso oral coloquial (BRIZ, 2004). Eles têm sua origem nos estudos de Goffman (1967) sobre cortesia, nos quais o linguista apresenta a noção de face, ou imagem, ampliada posteriormente por Brown e Levinson (1987), que definiram e descreveram os atos ameaçadores de imagem, positiva e negativa, presentes na interação social.

Para Ervin Goffman (1967), o termo face é definido como a imagem positiva que um indivíduo deseja projetar de si, delineada em função da sua aprovação social:

The term face may be defined as the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact. Face is an image of self delineated in terms of approved social attributes – albeit an image that others may share, as when a person makes a good showing of his profession or religion by making a good showing of himself...¹ (GOFFMAN, 1967, p. 5)

Isso quer dizer que a noção de face se estabelece no contato interacional e no âmbito social. Face é uma imagem específica que um indivíduo apresenta aos outros e que, por sua vez, está sujeita aos requerimentos da situação e do contexto, evidenciando a forma por meio da qual ele se apresenta na sociedade.

O modelo teórico mais utilizado sobre cortesia é da autoria de Brown e Levinson (1987), que, em *Politeness: Some Universals in Language Usage*, definem os atos ameaçadores de imagem (*FTA, face threatening acts*, em inglês). Segundo essa teoria, a face negativa é o conjunto dos territórios do ‘eu’ (território corporal, espacial, temporal, bens materiais ou simbólicos); e a face positiva, o conjunto das imagens valorizadas de si mesmos que os indivíduos constroem e tentam impor na interação. Segundo Brown e Levinson (1987), a maioria dos atos de fala realizados são potencialmente ameaçadores para uma ou outra imagem. Por exemplo, as petições, como ato impositivo, são potencialmente ameaçadoras da imagem negativa do interlocutor, uma vez que elas representam uma invasão do seu território; por outro lado, atos como a crítica ou a reclamação representam ameaças para a imagem positiva do interlocutor, uma vez que ferem de alguma forma seu amor próprio.

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (2004), essa propriedade ameaçadora, constitutiva dos atos de fala, vai ao encontro da necessidade universal de construção da imagem e põe em risco o sucesso da interação. É nesse momento, então, que se ativa o trabalho de imagem, conceito desenvolvido por Goffman (1967) para designar toda tentativa das

¹ O termo face pode ser definido como o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si em virtude da linha de ação que os outros assumem que ela tenha tomado durante um contato particular. A face é uma imagem de si delineada de acordo com atributos sociais aprovados, porém uma imagem que possa ser compartilhada, já que projetar uma boa imagem profissional ou religiosa é oferecer uma boa imagem de si próprio. (Tradução nossa)

pessoas no intuito de conseguir que suas ações não causem a perda da face de nenhum dos interlocutores. Assim, para Kerbrat-Orecchioni, a cortesia positiva implica incursões sistemáticas no território do interlocutor, com manifestações de simpatia e interesse, perguntas, elogios, presentes, oferecimentos, convites.² Já a cortesia negativa relaciona-se à ingerência ou transgressão no território individual do outro.

A teoria da cortesia de Brown e Levinson foi concebida para colocar em evidência princípios universais do uso da linguagem (aqueles que permitem a gestão harmoniosa das relações interpessoais). Porém, os questionamentos dessa suposta universalidade ou etnocentrismo, junto com a adequação proposta por Kerbrat-Orecchioni (2004), constituem o arcabouço teórico que permite esclarecer diferenças no funcionamento da cortesia entre culturas. Essas diferenças revelam, segundo a autora, uma lógica cultural subjacente aos comportamentos cortesês e constituem a parte emergente de um conjunto de valores e representações de determinada sociedade, ou seja, seu *ethos*, que pode ser igualitário ou hierárquico (cortesia de deferência); de proximidade ou distância; de privilégio consensual da cortesia positiva ou, pelo contrário, da negativa.

Kerbrat-Orecchioni (2004) afirma que o comportamento cortês varia tanto quantitativa como qualitativamente de uma sociedade para outra. Ela destaca que, do ponto de vista quantitativo, o mesmo ato de fala pode ser realizado de diversas formas; por exemplo, pode-se expressar gratidão mediante uma benção ou uma desculpa, ou a mesma fórmula ou procedimento cortês pode expressar diferentes valores pragmáticos. A autora explica que essas diferenças revelam, por um lado, as distintas concepções do que se considera ameaça ou reforço à imagem e, por outro lado, as distintas situações em que se espera um ato cortês e aquelas nas quais a cortesia seria inapropriada. Dessa forma, ela conclui que a noção de mal-entendido ou inadequação pragmática surge quando se projetam sobre usos estrangeiros nossas próprias formas de cortesia.

Assim, no intuito de identificar as diferenças entre os comportamentos cortesês de chilenos, argentinos e brasileiros, nos propusemos descrever e comparar as táticas de atenuação (ALBELDA MARCO; BRIZ GÓMEZ, 2010) utilizadas pelos participantes na situação comunicativa descrita.

² Definidos como FFA, *face flattering acts*, em inglês. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2004.)

2. Marco metodológico: os testes de hábitos sociais

A atenuação e a cortesia são categorias pragmáticas que nos permitiram identificar diferenças culturais entre as comunidades investigadas (ALBELDA MARCO; BRIZ GÓMEZ, 2010). Neste trabalho, adotamos a definição de atenuação segundo Briz (2006):

En concreto es una estrategia conversacional vinculada a la relación interlocutiva, que mitiga la fuerza ilocutiva de una acción, el papel del sujeto y objeto de la enunciación o la fuerza significativa de una palabra, de una expresión para lograr la aceptación del otro, el objetivo previsto. (BRIZ, 2006, p. 33)³

Em outras palavras, a atenuação (ou mitigação) é considerada um recurso tático e eficaz para a negociação e o acordo na interação.

Kerbrat-Orecchioni (1996) divide os atos ameaçadores de face em quatro categorias: a) Atos ameaçadores da face positiva do interlocutor: todos os atos que colocam em risco a autoestima do outro (crítica, contestação, reprovação, insulto, injúria, chacota, sarcasmo); b) Atos ameaçadores da face negativa do interlocutor: todas as violações territoriais de natureza verbal (perguntas indiscretas, atos diretivos – como ordem, proibição – conselho ou pedido) e não verbal (agressões visuais, contatos corporais indevidos); c) Atos ameaçadores da face positiva do locutor: todos os comportamentos autodegradantes (confissões, pedido de desculpas, autocríticas); d) Atos ameaçadores da face negativa do locutor: todos os atos que atingem o território daquele que os realiza, algo que propõe efetuar e que é suscetível de lesá-lo (oferta, promessa).

Sob a luz das definições acima descritas, a situação comunicativa selecionada, qual seja, ter que informar sobre a impossibilidade de se ater ao estabelecido no contrato de locação do imóvel, um documento formal assinado em comum acordo pelas partes, coloca o foco nos recursos de atenuação escolhidos pelo locutor na tentativa de preservar a própria face e mitigar as consequências da transgressão ao território (imagem negativa) do interlocutor (opções b e c acima). Do ponto de vista pragmático, espera-se que, confrontados com essa situação, os participantes formulem

³“Concretamente é uma estratégia conversacional vinculada à relação de interlocução, que mitiga a força ilocutória de uma ação, o papel do sujeito e objeto da enunciação ou a força significativa de uma palavra, de uma expressão para obter a aceitação do outro, o objetivo previsto”. (BRIZ, 2006, p. 33) (Tradução nossa)

diferentes atos de fala, quais sejam, assertivos, impositivos, interrogativos, expressivos, assim como explicações e justificativas, petições, pedidos de desculpas e agradecimentos na tentativa de mitigar a ofensa e preservar a própria face. Como já foi apontado anteriormente, nossa atenção recairá sobre os recursos de atenuação utilizados na tentativa de salvar a própria face e mitigar as consequências da transgressão ao território (imagem negativa) do interlocutor.

O recurso para a obtenção dos atos de fala constitutivos do nosso *corpus* foi pensado a partir do modelo dos testes de hábitos sociais, definidos e aplicados por diversos autores, como Hernández Flores (2003), Brasdefer (2005), Bravo (2010), Kaul de Marlageon (2012), entre outros.

2.1. Algumas considerações sobre os testes de hábitos sociais

Hernández Flores (2003) destaca a importância de explicar a cortesia de acordo com as características do contexto sociocultural onde se realiza. Ela descreve várias formas de aceder ao contexto sociocultural, porém enfatiza a pertinência e efetividade dos testes de hábitos sociais. Neste trabalho, tomaremos como parâmetro essa definição.

Segundo Boretti (2003), os testes de hábitos sociais podem ser descritos como questionários, geralmente escritos, que focalizam valores e comportamentos sociais. As perguntas costumam ser de dois tipos: pedir opiniões sobre o comportamento cortês (por exemplo, o que é a cortesia para você?) ou pedir aos informantes que escrevam o que fariam em determinadas situações, esperando obter atos como petições, agradecimentos etc. Esses testes são distribuídos entre falantes nativos, de quem também se solicita informação de natureza sociológica, como a idade, o sexo, o lugar de origem ou residência e a profissão. Os resultados assim obtidos constituem uma amostra das características do contexto sociocultural em que as interações acontecem. Considera-se que as respostas dadas pelos informantes não necessariamente correspondem com o que eles fariam em uma situação comunicativa real, mas com aquilo que consideram correto falar. Desta forma, as respostas são válidas por serem fonte de informação sobre o conhecimento social compartilhado, sobre algumas crenças, atitudes e valores próprios dessa comunidade.

A informação que pode ser obtida mediante os testes é muito diversa, podendo o modelo de teste ser adaptado para o tipo de dados que cada pesquisador persegue. Assim, os testes permitem obter informação sobre:

- Os diferentes modelos de realização pragmalinguística de petições, desculpas, agradecimentos etc.
- O comportamento considerado adequado em relação com as características sociais dos interlocutores, como idade, sexo, tipo de vínculo social etc.
- Os valores sociais que se encontram por trás dos comportamentos mencionados nas respostas. Estes dados podem revelar tanto o comportamento social considerado apropriado, ou não, em uma comunidade, e o porquê, quanto o desejo de imagem dos seus membros.

Em síntese, os testes de hábitos sociais constituem um instrumento versátil e poderoso para a obtenção de atos de fala em contextos de interação. No que tange a nossa pesquisa, os atos de fala foram obtidos mediante uma entrevista semiestruturada (SILVA CORVALÁN, 2001), gravada com a anuência dos participantes e posteriormente transcrita. Os dados assim obtidos nos permitem, nesta fase da pesquisa, realizar a descrição e comparação dos diferentes modelos de realização pragmalinguística das táticas de atenuação (ALBELDA MARCO; BRIZ GÓMEZ, 2010) formuladas pelos participantes, como explicações e justificativas, indeterminação do dito, expressão de incerteza, despersonalização, correção e reformulação, concessão, implicação do interlocutor no dito, formulação indireta de petições, pedidos de desculpas, agradecimentos, etc.

Do recorte metodológico acima exposto, evidencia-se o caráter experimental da nossa pesquisa, com fins exploratórios e descritivos, da qual não podemos derivar ainda premissas firmes sobre as características socioculturais das comunidades observadas, mas podemos, não obstante, formular algumas hipóteses, que deixarão a inquietação para o prosseguimento deste trabalho no futuro quanto à descrição de tais características socioculturais.

Feitas essas observações, prosseguiremos com a descrição e análise dos dados obtidos.

3. Descrição e análise dos dados

Os participantes nesta pesquisa foram escolhidos aleatoriamente entre os estudantes presentes em *campi* universitários e foram consultados

sobre sua anuência para a gravação das respostas. Para salvaguardar sua identidade e para efeitos de descrição do *corpus*, eles foram identificados com códigos como M5A23, no qual se menciona primeiro o sexo (homem ou mulher); segundo, o número de ordem; terceiro, o país de origem; e quarto, a idade.

Para a descrição dos procedimentos de atenuação linguística, utilizamos a classificação de táticas gerais de atenuação proposta por Albelda Marco e Briz Gómez (2010) dentre as quais, por motivos de espaço neste trabalho, apresentamos os exemplos mais significativos extraídos do *corpus*, destacados pela sua relevância na interpretação dos dados.

3.1 Informantes brasileiros

No *corpus* de dados do português brasileiro, dentre as táticas gerais de atenuação propostas por Albelda Marco e Briz Gómez (2010), destacam-se as justificações e explicações, formulação indireta de petições, correções e reformulações, indeterminação da qualidade ou quantidade do dito, a implicação do interlocutor no dito pelo locutor e a despersonalização de elementos da enunciação.

Quanto às justificações e explicações oferecidas em função da impossibilidade do pagamento do aluguel, destacamos, em primeiro lugar, um comentário metapragmático, que de alguma forma alude à norma social implícita na formulação de justificativas: “Eu falaria a verdade, mas, qual seria a verdade?”

Esta confissão “Eu falaria a verdade, mas, qual seria a verdade?” alude à prática socialmente aceita entre falantes de português brasileiro de fazer rodeios, de recorrer a narrações, histórias emotivas, que podem ser tanto reais quanto falsas, para justificar e/ou explicar um comportamento que, como no caso desta pesquisa, representa uma ameaça à imagem negativa do interlocutor assim como fere a autoestima, a imagem positiva, do locutor. Como exemplo disso, encontramos “eh, eu tentei até juntar um dinheiro, mas meu filho se acidentou” ou “aconteceram uns imprevistos que eu não esperava, e eu espero que você compreenda”.

Essas histórias, junto com outras táticas como a despersonalização e a indeterminação da qualidade ou quantidade do dito, abundam no *corpus* brasileiro, colocando em evidência a finalidade de sensibilizar, emocionar o interlocutor para atingir o objetivo comunicativo, qual seja, evitar ou adiar o pagamento do aluguel minimizando as consequências para ambos. Como exemplo de indeterminação, encontramos, entre outras, a expressão

“o mais breve possível eu vou tentar conseguir o dinheiro” mediante a qual o participante, por um lado, confirma sua intenção de pagar, mas, por outro, não determina exatamente quando – “o mais breve possível”; e, como exemplo de despersonalização, encontramos “infelizmente, eu vou ter que atrasar”. Nesse caso, interpretamos que o advérbio “infelizmente” nos remete a um acontecimento fortuito que obrigou o participante a atrasar o pagamento, por isso a modalização mediante a perífrase “ter que atrasar”.

Como justificativa para a concessão do pedido de adiamento, alguns participantes destacaram sua qualidade de bons pagadores: “... em fim infelizmente isso aconteceu depois do que quatro meses que eu to aqui, infelizmente acontece, eu to até envergonhado de falar isso com você...”; “...o senhor sabe, né? que a gente tem essa relação aqui de muito tempo que eu sou inquilino do senhor, só que eu to com um problema financeiro esse mês...”. Entendemos que essa justificativa cumpre a função de ato reparador da própria face do locutor.

Entre as explicações, encontramos “... aconteceram uns imprevistos que eu não esperava, eh, aconteceram uns imprevistos...”; “... só que eu to com um problema financeiro esse mês...”; “...esse mês não vou poder pagar o aluguel... do apartamento que que eu estou, ahm, porque, eh, porque esse mês as contas aumentaram muito, as as as despesas to tendo que ajudar minha família em casa, e tal...”

Observamos, também no *corpus* brasileiro, que todos os participantes encerraram sua fala com uma proposta, uma possível solução do problema causado, por exemplo: “...Olha só, nesse mês eu não tó podendo te pagar o aluguel como a gente tinha combinado na data certa, mas o que acontece?, até o dia cinco, que é o prazo que a gente costuma receber dinheiro, eu prometo que eu vo(u) fazer o possível para poder efetuar o pagamento do imóvel...”; “...o mais breve possível eu vou tentar conseguir o dinheiro, eu vou tirar de algum local e eu vou fazer o possível para te pagar mas se realmente eu não tiver como eu vou começar a procurar outro lugar...”; “...assim que possível irei pagar o valor combinado, ou pode ser que a gente pode fazer algum outro acordo...”; “...pediria para você se você poderia parcelar esse aluguel, dividir, e pagar a partir do próximo mês, adicionando o valor...”; “...a gente pode fazer um acordo, né? para pagar metade desse mês no mês que vem, e no outro paga a outra metade já, um e meio por mês para compensar o desse mês...”.

Inclusive, encontramos a formulação de uma promessa de pagamento futuro mediante o próprio verbo perlocutório, porém com

certo grau de indefinição “prometo que vou fazer o possível”, o que, de alguma forma, diminui a qualidade da promessa.

Já outros participantes recorreram à formulação de petições indiretas mediante o uso de perguntas: “pode ser que a gente pode fazer algum outro acordo e ver como a gente vai ficar nessa situação”; com o complemento interrogativo “né?” no final da frase: “eu to vindo aqui conversar com o senhor pelo seguinte motivo, o senhor sabe, né?”; com o uso do condicional “gostaria” e do pretérito imperfeito do subjuntivo “ajudasse”: “eu gostaria por favor que o senhor me ajudasse nesse sentido para que eu não pague esse mês” como recursos linguísticos atenuantes da força ilocutória do ato de petição.

Como exemplos de indeterminação da qualidade ou quantidade do dito, encontramos “...não tô podendo te pagar o aluguel...” O uso do gerundismo diminui a precisão do verbo modal poder, restringindo a referência temporal ao presente, sem apontar para uma possível solução futura; “...eu vo fazer o possível...” a expressão fazer o possível não implica, necessariamente, que seja feito o suficiente, diminuindo a força ilocutória do fazer; nos exemplos “...nos próximos meses com certeza irei reaver essa dívida...” e “...eu tentei até juntar um dinheiro...” se observa a indeterminação temporal e quantitativa pelo uso do plural em “nos próximos meses” e do artigo indefinido “um” em “um dinheiro”. No que diz respeito à implicação do interlocutor no dito, podemos citar alguns exemplos como “...eu espero que você compreenda...” e “...ver como a gente vai ficar...”; “...o senhor sabe, né?”.

Para finalizar, destacamos a tática de correção e reformulação com que o locutor tenta restaurar a ordem e a harmonia na interação. Nas falas da maioria dos participantes, há marcadores discursivos como “olha”, “olha só”, “só que”, utilizados para introduzir o ato ameaçador da imagem do interlocutor, como forma de atenuar o impacto que a notícia pode causar: “Olha, aconteceu tal problema”; “...Olha só, nesse mês eu não tô podendo te pagar o aluguel como a gente tinha combinado na data certa...”; “...só que eu to com um problema financeiro esse mês...”. No exemplo “...mas o que acontece?...” , até o dia cinco, que é o prazo que a gente costuma receber dinheiro, eu prometo que eu vo fazer o possível para poder efetuar o pagamento...”, o marcador discursivo “mas, o que acontece?” é utilizado para introduzir uma solução ao problema.

Resultou muito interessante constatar que a maioria dos participantes brasileiros utilizou o advérbio infelizmente como recurso de

atenuação da força ilocutória do dito, uma vez que, com ele, introduz-se a notícia da falta de pagamento. “...No momento infelizmente eu não vou ter como pagar...”; “...infelizmente eu não poderei pagar esse mês ...” e “...então esse mês infelizmente não vou poder pagar esse esse aluguel...” ou “...em fim infelizmente isso isso aconteceu depois do que quatro meses que eu to aqui, infelizmente acontece...”. Vale a pena ressaltar que nenhum dos participantes brasileiros utilizou o verbo desculpar-se ou pedir perdão, não obstante, entendemos que o advérbio infelizmente serve como pedido de desculpas. No entanto, essa hipótese deve ser comprovada mediante novos testes.

Por último, entendemos que as respostas dos participantes se constituem em um ato de fala cujo objetivo é se desculpar, para salvar a própria imagem, e minimizar e remediar as consequências de um ato ameaçador da imagem negativa do interlocutor. Entendemos que esse conjunto de táticas, incluindo as histórias – verdadeiras ou não –, criadas para justificar a realização do ato ameaçador, junto com indeterminações da força ilocutória do verbo ou indeterminações na quantidade de dinheiro ou de tempo, assim como o uso do advérbio “infelizmente”, que remete a uma causa fortuita e externa, que tira controle da situação por parte do locutor, constitui uma sequência que apresenta traços de despersonalização da enunciação, uma vez que as causas que levam à falta de pagamento não dependeriam necessariamente da capacidade ou responsabilidade do locutor. Em outras palavras, a conjunção de todos estes elementos tira o locutor do centro da cena e diminui sua responsabilidade perante o ocorrido.

3.2 Informantes chilenos

Na análise do corpus de falantes chilenos, observamos que, em sua grande maioria, esses sujeitos trazem em sua resposta o fato de serem bons pagadores, trazendo a confiança do locador para eles para que possam apresentar um motivo pela falta de pagamento, como por exemplo, “Bueno/ le diríaaaa/haríaaaaa uso de mi historial de buennn/ de buen pagador/ le diría que sabe que soy un hombre responsable que pagaa/ que paga puntualmente el arriendo/ pero que esta vez por distintos problemas no voy a poder...”. Podemos ver, neste exemplo, que o entrevistado busca ressaltar que é uma pessoa responsável em seus pagamentos para tentar ganhar a confiança do locador.

Como estratégias de cortesia negativa, também encontramos táticas de justificação e explicação, utilizadas para apresentar o motivo

pela falta de pagamento do aluguel, como no exemplo “...que ha sido un mes difícil...” ou “...este mes estoy medio/ o sea que este mes estoy medio corto de plata...”. Em cotejo com o português brasileiro de Salvador, a justificativa atrelada ao emocional se dá de uma maneira mais sutil, pois as respostas não são tão detalhadas como as utilizadas pelos falantes de português brasileiro, inclusive algumas sequer incluíam dados pessoais, simplesmente alegaram que não poderiam pagar o aluguel, como em “... Eh sabe quee/señor /no tengo para pagarle en este momento...”, outros apresentaram uma desculpa um pouco mais elaborada, como vemos no exemplo “...Ah:::sabe que/ lamento mucho pero/ voy a tener que retrasar un poco el pago este mes porque tengo problemas en mi casa yyy/ y necesito un poco más de tiempo/ por favor...”

Outro aspecto apresentado pelos participantes chilenos foi a correção e reformulação apresentada por meio dos pedidos de desculpa por não poderem pagar o aluguel, como vemos em “...Pucha le diría así como/ le pediría disculpa primero...” ou “...Ah, sabe que/ lamento mucho pero/ voy a tener que retrasar un poco el pago...”, porém isso não foi apresentado na fala de todos. Alguns participantes focalizaram sua estratégia reparadora no ressarcimento do prejuízo causado. Vale ressaltar que, diferentemente dos participantes brasileiros, os chilenos verbalizam as desculpas e pedidos de perdão, como nos exemplos acima ou em “...Sí/ ahí le diría quee/ perdón/ por no poder pagarle esta vez...”

Por fim, o ressarcimento foi apresentado em praticamente todos os entrevistados, pois necessitavam de uma ação reparadora para esta situação. Em alguns casos, esta ação foi determinada pelo locatário, como no depoimento “... y le digo quee/le voy a dar un determinado plazo para pagar/ yy que sea la menor cantidad de tiempo posible...conseguirme la plata rápido...” em outros casos, foi deixada em aberto para que o locador se posicione para a negociação, como em “...sé que voy a alcanzar una solución intermedia paraaa/ llegar a un consenso ¿no?...”

3.3 Informantes argentinos

No *corpus* de falantes argentinos, observa-se uma maior economia nas explicações. Os argentinos não apelam para o emocional e tampouco buscam muitas justificativas para dizer que não vão poder pagar, como observamos em “...Emmm tratooo de la mejor maneera de decirle queee / no voy a poder / cumplir con lo que prometí iii que me disculpe por supuesto eee [...] le voy a pagar...”. Do *corpus*, é possível deduzir que os

participantes argentinos usam, como estratégia de reparação à imagem negativa, o apelo à confiança do proprietário, garantindo o pagamento da dívida, sem precisar muitas justificações, somente dando sua palavra. No exemplo acima, há referência ao compromisso adquirido “con lo que prometí” e garante a certeza do pagamento, usando “por supuesto” para que não haja dúvidas que vai cumprir com o prometido. Dessa forma, resguarda-se a própria imagem e preserva a imagem do interlocutor (o proprietário), diminuindo também ao máximo o risco de uma resposta negativa, contando de antemão com uma resposta afirmativa.

Também observamos que foi habitual a indeterminação do tempo para efetuar o pagamento, por exemplo, “... me podía esperar unos días más...”; “...de que se lo pague más adelante...”; ou “...Yyy si no me esperaría un par de días más...”. Dessa forma, os participantes não determinaram o tempo de pagamento, deixando o prazo em aberto.

Observamos, também, que algumas respostas obtidas por parte dos entrevistados argentinos mostraram um tom de aviso na justificação, como por exemplo, “...y queee no voy a podeeer pagarle / en tiempo y forma...”, porém, em sua grande maioria, deixaram espaço para o proprietário tomar posição sobre a falta de pagamento, por exemplo, “... eee nooo le avisaría a tiempo digamos para que tome una resolución él, no? una posición”; “... que siii no me daría la posibilidad / de que se lo pague más adelante.”; ou “...en el momento no puedo pagarle, si por favor, me podía esperar unos días más.”. Contrapondo com a situação do português brasileiro, ou com o espanhol chileno, podemos observar que os argentinos são muito mais econômicos com as palavras e não precisam dar muitas justificativas ou explicações sobre a falta de pagamento, apontando principalmente para o valor que a palavra dada tem nas interações entre argentinos, aspecto que não se verificou nos exemplos dos outros dois grupos estudados.

No que diz respeito às táticas de correção e reformulação, vale a pena ressaltar que assim como os participantes chilenos, os argentinos também formalizam o pedido de desculpa como nos exemplos a seguir: “...iii que me disculpe por supuesto eee [...] le voy a pagar...”; “...Que / que me disculpee que no llego a pagarle aaa término...” ou “...Que me disculpe / que me retrasé un poco...”.

Por fim, encontramos em uma das análises uma resposta que se aproximava mais de um apelo emocional, frequentemente produzido pelos participantes brasileiros: “...Le pediría si me hace el favoor de bancaarme el tiempo que sea necesario hasta que le pueda pagar / para

no quedar en la calle...” Nesse caso, o locutor se coloca em posição de vítima fazendo um apelo emocional ao proprietário, cogitando uma consequência extrema.

4. Resultados e discussões

Como ficou evidenciado nos exemplos apresentados, a atenuação é uma estratégia que tem a função de diminuir a força ilocutória de um enunciado e, assim, preservar a face tanto do locutor como do interlocutor no intuito de que o ato comunicativo seja bem-sucedido. Kerbrat-Orecchioni (2004) explica que o comportamento cortês varia tanto quantitativa como qualitativamente de uma sociedade para outra, seja realizando o mesmo ato de fala de diversas formas, seja expressando diferentes valores pragmáticos mediante a mesma fórmula ou procedimento cortês. Comparando as táticas de atenuação utilizadas, observamos coincidências assim como grandes diferenças no comportamento cortês dos três grupos linguísticos estudados.

Destacamos, em primeiro lugar, o uso nos três grupos de participantes de indeterminações de distinta natureza, seja pela referência temporal do verbo, seja nos advérbios temporais ou nos complementos nominais que os acompanham.

Em segundo lugar, observamos que os participantes de fala hispânica (Argentina e Chile) apresentam, em relação ao Brasil, economia na quantidade de justificativas por não poder pagar o aluguel; justificativas de conteúdo menos emocional em relação ao português brasileiro, que evidenciou a narração de uma história, verdadeira ou não, envolvendo a família ou algo de forma que comova o proprietário para poder alcançar o seu objetivo.

Em terceiro lugar, no que diz respeito ao uso de táticas de correção ou reformulação, notamos diferenças quanto ao pedido de desculpas, ausente no *corpus* de português, porém presente no *corpus* chileno e frequente no *corpus* argentino. Ainda sobre outros procedimentos de correção e reformulação, observamos o uso de diversos recursos atenuadores da força ilocutória do dito, como marcadores discursivos, risos e enunciados preparatórios do ato transgressor, como a alusão à qualidade de bons pagadores.

Em quarto lugar, outro aspecto observado foi que, nos países de fala hispânica, na maioria dos entrevistados, a solução do problema

ficou a critério do proprietário. Em contrapartida, no português brasileiro, todos os participantes ofereceram uma possível solução, na tentativa de tomar as rédeas da situação para minimizar as consequências. Em todos os casos, foi utilizada uma petição indireta.

Dessa forma, observamos importantes diferenças, de natureza quantitativa e qualitativa, no comportamento cortês dos grupos estudados.

Considerações finais

Nossa pesquisa, de caráter experimental, com fins exploratórios e explicativos, nos permitiu descrever e comparar diferentes formas linguísticas de realização de táticas de atenuação em espanhol e português. Da descrição e análise dos dados se depreenderam também distintas formas de se colocar na interação, seja no centro do conflito, assumindo as consequências, como no caso de chilenos e argentinos, seja como vítimas passivas de uma força maior, que atinge ambos interlocutores, como no caso dos participantes brasileiros. Não obstante, essas observações precisam de verificação, mediante a aplicação de novos testes de hábitos sociais que provem essas hipóteses. Assim, fica a inquietação para o prosseguimento deste trabalho no futuro quanto à descrição das características socioculturais dos grupos estudados.

Para finalizar, consideramos extremamente pertinente uma abordagem intercultural no estudo da atenuação, já que seu estudo e posterior ensino contribuem na identificação das situações interacionais conflitivas que podem levar ao mal-entendido ou inadequação pragmática, ao projetarmos sobre usos estrangeiros nossas próprias formas de cortesia.

Contribuição das autoras

Camilla Rastely da Silva: obtenção de dados, análise e interpretação dos dados e redação do manuscrito. Cecilia Gabriela Aguirre Souza: concepção e desenho da pesquisa, obtenção de dados, análise e interpretação dos dados e redação do manuscrito.

Agradecimentos

Agradecemos à Profa. Julia Morena Costa o fornecimento dos dados do espanhol do Chile.

Referências

ALBELDA MARCO, M.; BRIZ GÓMEZ, A. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales. *In: ALEZA IZQUIERDO, M.; ENGUITA UTRILLA, J. M. (org.). La lengua española en América: normas y usos actuales*. Valencia: Universitat de València, 2010. p. 237-260. Disponível em: <http://www.uv.es/aleza>. Acesso em: 15 set. 2019.

BORETTI, S. Tests de hábitos sociales y la investigación de la cortesía. *In: COLOQUIO DEL PROGRAMA EDICE. LA PERSPECTIVA NO ETNOCENTRISTA DE LA CORTESÍA: IDENTIDAD SOCIOCUTURAL DE LAS COMUNIDADES HISPANOHABLANTES*, 1., 2003, Stockholm. *Actas [...]*. Stockholm: Stockholms Universitet; Programa EDICE, 2003. p. 198-202. Disponível em: <http://www.edice.org/descargas/1coloquioEDICE.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASDEFER, C. F. Métodos de recolección de actos de habla. Peticiones en el discurso natural y simulado de hablantes mexicanos. *In: MEDRANO, J. M. (org.). Actos de habla y cortesía en distintas perspectivas teóricas y metodológicas*. San José: Universidad de Costa Rica/Edie, 2005. p. 221-246.

BRAVO, D. Pragmática socio-cultural. La configuración de la imagen social como premisa socio-cultural para la interpretación de actividades verbales y no verbales de imagen. *In: ORLETTI, F.; MARIOTTINI, L. (org.). (Des)cortesía en español*. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio. Roma; Estocolmo: Università Degli Studi Roma; tre-eDICE; Stockholm University, 2010. p. 19-45.

BRAVO, D. Tensión entre universalidad y relatividad en las teoría de cortesía. *In: BRAVO, Diana; BRIZ, Antonio (org.). Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Ariel: Barcelona, 2004. p. 15-38.

BRIZ, G. A. Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación. *In: BRAVO, D.; BRIZ, A. (ed.). Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 2004. p. 67-93

BRIZ, G. A. *Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE*, 2006. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/02_briz.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813085>

GOFFMAN, E. On Facework. In: _____. *Interaction Ritual*. New York: Doubleday, 1967. p. 5-45. Disponível em: <http://web.stanford.edu/~eckert/PDF/GoffmanFace1967.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

HAVERKATE, H. *La cortesía verbal*. Estudio pragmalingüístico. Madrid: Editorial Gredos, 1994.

HERNÁNDEZ FLORES, N. Los tests de hábitos sociales y su uso en el estudio de la cortesía. In: Coloquio del programa EDICE: la perspectiva no etnocentrista de la cortesía. Identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes, 1., 2003, Stockholm. *Actas* [...]. Stockholm: Stockholms Universitet; Programa EDICE, 2003. p. 186-197. Disponível em: <http://www.edice.org/descargas/1coloquioEDICE.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2020.

KAUL DE MARLAGEON, S. Encuadre de aspectos teórico-metodológicos de la (des)cortesía verbal en español. In: MORALES, J. E.; VEGA, G. H. (org.). *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*. Barranquilla; Estocolmo: Universidad del Atlántico; Universidad de Estocolmo; CADIS - Programa EDICE, 2012. p. 76-106.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. ¿Es universal la cortesía? In: BRAVO, D; BRIZ, A. (org.). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Editora Ariel, 2004. p. 39-53.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *La conversation*. Ed. Seuil: Paris, 1996.

SILVA-CORVALÁN, C. *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington: Georgetown University Press, 2001.



A relação metonímia-metáfora e a persuasão implícita em memes multimodais

The metonym-metaphor relationship and the implicit persuasion in multimodal memes

Sumiko Nishitani Ikeda

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

sumiko@uol.com.br

<http://orcid.org/0000-0002-5812-5098>

Leila Cristina Silva

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

leilinha484@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-3327-8490>

Marcelo Saperas

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

Brasil

msaperas@uol.com.br

<http://orcid.org/0000-0002-9924-8369>

Resumo: O objetivo deste artigo é o exame crítico da persuasão implícita e sua ocorrência em memes multimodais que circulam pelo Facebook, tendo como foco a relação entre metonímia e metáfora. A persuasão tende a ser altamente implícita e a evitar a linguagem atitudinal normalmente associada ao significado interpessoal, dependendo em grande parte do *frame*, ou seja, do sistema de valores compartilhados. Esse é o fenômeno que caracteriza a metonímia, um tropo que, sendo indicial, informa somente parte da mensagem, dependendo do receptor para a complementação da informação. Nesse sentido, tem sido aceito que as metáforas conceituais podem ser casos especiais da interação conceitual com a metonímia, a qual propicia a contiguidade entre o texto e o *frame* do leitor. Com base nessa relação, o meme, apesar de sua diminuta

extensão, pode promover a persuasão do leitor. A pesquisa tem o apoio da Gramática Visual Sociossemiótica e da Linguística Sistêmico-Funcional e responde às seguintes perguntas: (a) Como é feita a persuasão implícita em memes verbo-visuais? (b) Qual é o papel da metonímia e da metáfora nesse processo? (c) Como pode a Linguística Sistêmico-Funcional por meio da transitividade e da avaliatividade contribuir no processo persuasivo dos memes? Os resultados mostram que a persuasão implícita em memes é feita graças a escolhas lexicogramaticais, as metonimizações, motivadas pela metáfora conceptual, que não só permeia e domina todo o meme, mas também forma a espinha dorsal da sua estrutura argumentativa.

Palavras-chave: meme multimodal; persuasão implícita; metonímia; metáfora; Linguística Sistêmico-Funcional; Gramática Visual Sociossemiótica.

Abstract: The objective of this paper is to critically examine implicit persuasion and its occurrence in multimodal memes circulating on Facebook, focusing on the metaphor-metonymy relationship. Persuasion tends to occur mostly implicitly, avoiding evaluative language related with interpersonal meanings. Thus it depends on notions such as frame, which allows addressees to infer hidden message contents. This phenomenon commonly occurs in metonymies, tropes that for being indexical inform only part of reality, and depend on the receiver for the complementation of the information they carry. In this sense, the idea that conceptual metaphors can be special cases of their conceptual interaction with metonymies that provide contiguity between the text and the reader's frame has been accepted. On the basis of this relationship, memes, despite their small extent, can promote persuasion. The research is based on Sociosemiotic Visual Grammar and Systemic-Functional Linguistics and answers the following questions: (a) How does implicit persuasion occur in verb-visual memes? (b) What is the role of metonymies and metaphors in such process? (c) How can Systemic Functional Linguistics by means of transitivity and appraisal contribute to the persuasive process of memes? The results show that the implicit persuasion in memes is made thanks to lexicogramatical choices, metonymizations, motivated by conceptual metaphors, which not only permeates and dominates the whole meme, but also forms the backbone of its argumentative structure.

Keywords: multimodal meme; implicit persuasion; metonymy; metaphor; Systemic Functional Linguistics; Sociosemiotic Visual Grammar.

Submetido em 18 de dezembro de 2019

Aceito em 03 de abril de 2020

Introdução

Este estudo trata da persuasão implícita em memes multimodais, recorrendo à metonímia conceptual, noção considerada fundamental na construção do significado verbo-visual (FENG, 2017), na medida em que, além de ser icônica), é também indicial¹ (PEIRCE, 1884) em relação à representação tanto de objetos e eventos quanto de conceitos abstratos. Como índice, explica Feng (2017), a metonímia é um processo cognitivo que evoca um *frame*,² permitindo ao endereçado inferir o conteúdo implícito da mensagem por meio de pistas verbo-visuais e com o apoio do seu conhecimento cultural e do contexto imediato de comunicação. Com base nessa característica, realizando a contiguidade entre texto e *frame*, ou seja, “entre os domínios espacial e material” (CROFT, 2006, p. 317, 320), será explorada a tese de Taylor (1995) de que todas as associações metafóricas são baseadas em metonímia e que há um *continuum* metonímia-metáfora.

A metáfora, explicam Lakoff e Johnson (1980), permeia a vida cotidiana, não somente na língua, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceitual, em termos do qual pensamos e agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza. Esse sistema estrutura o que percebemos, como vivemos no mundo e como nos relacionamos com as pessoas, definindo, assim, a realidade do cotidiano. Por outro lado, a metáfora atua por meio do processo de menção e ocultação, que decorre do fato de o mapeamento por meio de domínios metafóricos ser sempre parcial, de tal modo que certos aspectos do alvo são destacados, enquanto outros não. Essa possibilidade permite ao autor do meme dar ênfase apenas ao que contribui para o processo persuasivo.

¹ A propósito, com relação à tipologia de signos de Peirce (1955), as imagens discutidas por Feng (2017) são primeiramente ícones (i.e., assemelham-se à realidade de modo direto); elas incluem publicidade impressa, imagens em movimento, gibis e outras. Contudo, além da iconicidade, as imagens são também índices de duas maneiras: (a) as imagens visuais nunca são réplicas exatas da realidade, podendo ser apenas sua representação (FENG; O’HALLORAN, 2012); (b) as representações visuais de conceitos abstratos, que são invisíveis (p.ex. emoção), podem ser representadas apenas por meio da representação de objetos visíveis (p.ex. sintomas da emoção) a eles relacionados.

² De acordo com Minsky (1977, p. 355), *frame* pode ser considerado uma representação mental do nosso conhecimento de mundo, uma estrutura de dados que está localizada na memória humana e pode ser selecionada ou recuperada quando necessária.

A persuasão é um hiperprocesso que abriga a convicção e a sedução (KITIS; MILAPIDES, 1997). Assim, para que o texto possa ser mostrado como verdadeiro e plausível (van DIJK, 1988), a convicção apoia-se em uma listagem de passos argumentativos, que inclui a ativação e a participação do sistema cognitivo do leitor. Frequentemente, porém, a emoção pode cercear a participação cognitiva no processo persuasivo e, nesse caso, pode-se falar em sedução em lugar de convicção. A propósito, “o resultado de uma persuasão retórica é de que os participantes devem ser convencidos de que não foram convencidos” (LATOURET; WOOLGAR, 1979, p. 240). Segue-se que a persuasão tende a ser altamente implícita e a evitar a linguagem atitudinal normalmente associada ao significado interpessoal, dependendo em grande parte do sistema de valores compartilhados (HALLIDAY, 1985).

Quanto à implicitude, além de ser um traço indispensável da língua – cuja primeira função é econômica por natureza – também desempenha um papel importante na comunicação persuasiva (VALLUARI; MASIA, 2014). Pelo menos desde Frege (1892, p. 40), explicam Valluari e Masia (2014), ficou claro para os estudiosos que tratam da língua e do texto (embora o fato já estivesse claro para os profissionais da retórica por milênios) que a mensagem implícita pode facilitar a persuasão da audiência (DUCROT, 1972; GRICE, 1975; STRAWSON, 1964).

A persuasão implícita, para sua efetivação, conta com vários recursos retóricos que constroem um mundo textual, cujo conteúdo nem sempre corresponde aos elementos do seu entorno e, no qual, opinião pode ser confundida com fato. Nesse sentido, para tratar dos fenômenos desse mundo, que envolve questões como a indeterminação do significado semântico ou a recuperação de informação intencional, a lógica formal mostrou-se insuficiente (van EEMEREN; GROOTENDORST, 2004), tendo sido, então, complementada pela dialética pragmática, noção importante para a análise do discurso crítica.

O meme multimodal será aqui focado sob três modos: língua, imagem e cor. O texto multimodal é um desafio para analistas do discurso, particularmente para os que trabalham com ferramentas linguísticas moldadas para o texto verbal (MACKEN-HORARIK, 2003). Como afirmam Adami e Kress (2014, p. 231), o fenômeno da multimodalidade move-se do centro de gravidade de preocupações linguísticas para as preocupações da semiótica. Eles exploram questões como “o que pensamos sobre ‘texto’, em um mundo em que entidades semióticas multimodais começam a dominar a paisagem semiótica?”.

O termo *meme* surgiu pela primeira vez, em 1976, no livro *The Selfish Gene* (O Gene Egoísta), de Richards Dawkins, que definiu o meme como “uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação” (DAWKINS, 2007, p. 330). Os memes constituem um gênero digital que tem ocupado um papel de destaque no que se refere à difusão de ideias e à disseminação de ideologias vinculadas a discursos propagados via Internet.

A pequena extensão dos memes poderia dificultar a ocorrência da persuasão nesse gênero. Fuertes-Olivera *et al.* (2001) esclarecem a questão, explicando que, os textos possuem muitas (e opostas) interpretações não somente porque usamos a língua indexicalmente – ou seja, ela não só revela apenas parte da realidade, caracterizando-se, assim, pela parcialidade – mas também porque o que significamos não é sempre o mesmo daquilo que dizemos, além de poder incluir, intersubjetivamente, o que o interlocutor pensa a respeito do assunto. Assim, parte do significado de uma palavra fica a cargo do conhecimento partilhado de mundo, ou *frame* de referência dos interlocutores.

O objetivo deste artigo é o exame crítico da persuasão implícita e sua ocorrência em memes multimodais que circulam pelo Facebook, tendo como foco a relação entre metonímia e metáfora.

Metodologicamente, a pesquisa conta com o apoio da Linguística Sistêmico-Funcional e da Gramática Visual Sociossemiótica. A Linguística Sistêmico-Funcional é uma proposta teórico-metodológica (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), que, por meio das escolhas lexicogramaticais feitas no texto, pode revelar a ideologia e as relações de poder no discurso. Quanto à análise do texto visual, a pesquisa tem o apoio da proposta de Kress e van Leeuwen (2006), que adaptam o modelo da Linguística Sistêmico-Funcional, levando em conta os três sistemas para a análise do significado nas imagens interativas, incluindo: contato (ideacional), distância social (interpessoal) e atitude (textual).

A pesquisa responde às seguintes perguntas: (a) Como é feita a persuasão implícita em memes verbo-visuais? (b) Qual é o papel da metonímia e da metáfora nesse processo? (c) Como pode a LSF, por meio da transitividade e da avaliatividade, contribuir no processo persuasivo dos memes?

A seguir, são apresentadas as propostas teóricas que apoiam a análise da persuasão implícita em memes multimodais.

1 Apoio teórico

A seguir, iniciamos a apresentação das teorias em que se apoia a análise crítica dos memes: a proposta teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e da Gramática Visual Sociossemiótica (GVS) (KRESS; van LEEUWEN, 2006), além das noções de metonímia, metáfora e sua relação, envolvidas no processo da persuasão implícita.

1.1 Metonímia

Enquanto as metáforas conceptuais estiveram no centro do interesse de linguistas cognitivistas, afirma Feng (2017), em especial desde a publicação de *Metaphors we live by* (LAKOFF; JOHNSON, 1980), a metonímia conceptual, hoje considerada como sendo um instrumento fundamental da cognição humana, atraiu a atenção dos pesquisadores somente mais tarde.

Na linguística cognitiva, a metonímia é “um processo cognitivo que evoca um *frame*” (PANTHER; RADDEN, 1999, p. 9). Nessa perspectiva, “uma metonímia consiste em um conceito fonte, que, via uma pista no modo comunicativo (língua, imagens, música, som, gesto etc.), permite ao endereçado da metonímia inferir o conceito alvo com base em seu *frame*” (FORCEVILLE, 2009, p. 58).

Painter *et al.* (2013, p. 58) referem-se à natureza parcial da construção do significado visual, isto é, à impossibilidade de reproduzir todos os aspectos da realidade tridimensional estática ou em movimento, mas apenas capturar fragmentos do processo inteiro. Esse processo de redução e de abstração é explicado, segundo os autores, da perspectiva da recepção e da produção.

Na recepção, teóricos cognitivistas explicam que nosso conhecimento é estocado na memória na forma de *frames* (BARTLETT, 1932; SCHANK; ABELSON, 1977), e a nossa habilidade de inferir um *frame* inteiro a partir da menção de uma parte apenas do todo torna possível fazer sentido de afirmações aparentemente concisas, anômalas e desconexas. Da mesma forma, segundo Feng (2017), diante da impossibilidade de representar todos os membros de uma categoria em imagens visuais, todas as representações visuais são necessariamente parciais e, portanto, metonímicas. Essa questão está de acordo com a

proposta de que “na medida em que não dispomos de outros meios para significar e comunicar nossos conceitos a não ser pelo uso de formas, a língua, bem como outros sistemas de comunicação, é necessariamente metonímica” (KÖVECSES; RADDEN, 1999, p. 24). Quanto à produção, Norrick (1981), apoiando-se no princípio da parte-todo em sistemas de signos, afirma que não só um único momento pode fazer recuperar o todo, mas também que esse momento é pertinente sob uma perspectiva especial, o que faz o receptor concentrar a atenção a essa parte.

Tendo em vista essas considerações, Feng (2017) modela a realização visual da metonímia com base na teoria sociosemiótica de Halliday (HALLIDAY, 1978; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e na gramática visual inspirada em Kress e van Leeuwen (2006). De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a imagem visual, assim como a língua, preenche três metafunções, ou seja, a representação do mundo da experiência (significado representacional), a interação entre os participantes representada pelo design visual e por seus espectadores (significado interativo) e os arranjos composicionais dos recursos visuais (significado composicional). Pode-se, portanto, segundo Feng, de modo semelhante à metonímia PALAVRAS PELOS CONCEITOS QUE EXPRESSAM (LAKOFF; TURNER, 1989, p. 108), estender o recurso das palavras aos recursos visuais (por exemplo, a aparência, as expressões faciais, as roupas dos personagens) e conseguir a metonímia geral de signo de RECURSOS VISUAIS POR SIGNIFICADO.

1.2 Metáfora

A metáfora e a metonímia são hoje consideradas artifícios cognitivos pragmáticos básicos e úteis da língua (PANTHER; THORNBURG, 2003). Elas são encontradas tanto no domínio do significado linguístico (semântica) quanto no domínio do uso linguístico (pragmática). Contudo, segundo Velasco-Sacristán (2010), apesar das reconhecidas funções desses tropos, o *status* da metáfora e da metonímia nem sempre tem sido o mesmo.

Para a linguística cognitiva, uma metáfora-chave para a transferência do significado é o mapeamento de um domínio fonte para o domínio alvo (LAKOFF, 1993). A estrutura de domínios da fonte concreta é mapeada no domínio do alvo abstrato, fato que traduz “a tendência humana de expressar noções abstratas por extensões metafóricas de

o alvo), a metáfora não é apenas uma questão de língua, mas também um conceito intimamente ligado ao pensamento e ao raciocínio, que leva a consequências sociopolíticas.

As metáforas conceituais e a coesão lexical influem em nossas experiências cognitivas e nos predispõem a ver aspectos da realidade de um certo modo, continua o autor. A análise da coesão lexical enfoca as repetições de itens lexicais relacionadas colocacionalmente, orientadas por metáforas dominantes, funcionam como temas organizacionais que criam um determinado entendimento de um evento.

Os “itens lexicais relacionadas colocacionalmente” (LI, 2010, p. 3454) são também conhecidos como “expressões metafóricas”. Charteris-Black (2004), mencionando o trabalho clássico *Metaphors We Live By*, de Lakoff e Johnson (1980), explica a diferença entre as noções de metáfora e de expressões metafóricas, cuja proposta básica é de que as expressões metafóricas seriam sistematicamente motivadas por metáforas subjacentes (ou conceituais), ou seja, que uma única ideia explicaria várias expressões metafóricas. Isso significa que muitas expressões metafóricas, como, por exemplo, “estar em uma encruzilhada”, “extraviar-se do caminho” em que o domínio da experiência (VIDA) é sistematicamente conceptualizada em termos de outro (VIAGEM), são motivadas pela metáfora conceptual, que tem a forma A é B (e.g. A VIDA É UMA VIAGEM).

Porém, mais recentemente, com o crescente interesse que a pesquisa sobre a metonímia tem atraído, algumas noções sofreram modificações ao menos em sua metalinguagem. No caso, o termo “expressões metafóricas” tem sido substituído por “metonimizacões” (VELASCO-SACRISTÁN (2010).

Voltando à proposta de Li, que analisa o editorial do The New York Times, referente aos protestos chineses contra o bombardeio da Embaixada Chinesa pelas forças da OTAN, vemos como a metáfora da ENCHENTE, motiva os itens em negrito, conforme mostra o Quadro 1.

QUADRO 1 – Metáfora da enchente

- | | |
|---|--|
| 1 | Amplos e raivosos protestos irromperam nas proximidades dos escritórios do governo americano em diversas cidades. |
| 2 | Os protestos marcaram um extraordinário momento em um país controlado em que essas explosões são normalmente proibidas. |
| 3 | Um grupo de 50 manifestantes invadiram as cercas policiais. |
| 4 | Eles estavam provavelmente despreparados diante da explosão de raiva que durou o dia todo. |
| 5 | Uma violenta onda de sentimento anti-americano foi desencadeada após o bombardeio. |

Fonte: Li (2010, p. 3454)

1.3 A relação metonímia-metáfora

Há uma relação importante para a análise dos memes, que diz respeito à relação entre metonímia e metáfora, do ponto de vista conceptual. As metáforas conceituais podem ser casos especiais da interação conceitual entre metonímia e metáfora, segundo Velasco-Sacristán (2010), com base em Taylor (1995, p. 138), para quem, todas as metáforas precisam necessariamente de metonimizacões subjacentes. Essa visão também apoia as ideias de Dirven (1993), Croft (1993), Barcelona (2000a, 2000b), Radden (2000) e Geeraerts (2003), sobre a existência de um *contínuum* metonímia-metáfora.

De acordo com Velasco-Sacristán (2010), o domínio (ou qualquer outro termo usado na literatura semântica-cognitiva, como *frame*), as relações contíguas, ou melhor, as relações conceitualmente associativas nesses domínios e as feições pragmáticas de inferência e de relevância são igualmente importantes e necessárias para demarcar a metonímia. Nesse sentido, a metonímia tem sido considerada um tipo fundamental do modelo cognitivo (i.e., um mapeamento intradomínio), baseado na relação conceitualmente contígua entre dois referentes – texto e *frame* – que podem ser usados para fins pragmáticos imediatos.

Assim, segundo Kövecses e Radden (1998) e Kövecses (2002), o valor pragmático da metonímia conceitual só pode ser apreciado, se aceitarmos uma visão conceitual de metonímia, que a livre de ser necessariamente referencial, levando em conta as abordagens tanto de domínio e de contiguidade semântica quanto de abordagens cognitiva-pragmática para a metonímia (BARCELONA, 2003a, 2003b).

Para Lakoff (1987, p. 79), “estereótipos sociais são casos de metonímia – em que uma subcategoria tem um status socialmente reconhecido como representativo de uma categoria como um todo, em geral objetivando o julgamento rápido sobre fatos”. Esses estereótipos servem como um modelo metonímico dentro de um domínio (i.e., PARTE PELO TODO) e são subsequentemente mapeados através de domínios por meio da metáfora.

Assim, com base em Velasco-Sacristán (2010), na publicidade da lâmina de barbear da Gillete, que teve Kaká como protagonista, a persuasão se fez pela metáfora conceptual *GILLETE É KAKÁ*,⁴ que, para tanto, dependeu da contiguidade metonímica (VELASCO-SACRISTÁN, 2010): Kaká = jovem de sucesso, bom moço, bonito, rico etc. Nesse sentido, a publicidade da cerveja DEVASSA, com Sandy, não obteve sucesso, pois a imagem da cantora não condizia, na comunidade a que se dirigiu, com a ideia transmitida pela palavra “devassa” (na metáfora *DEVASSA É SANDY*).

1.4 Linguística Sistêmico-Funcional

A análise dos memes conta com o apoio da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), uma proposta teórico-metodológica de Halliday (1985, 1994) e Halliday e Matthessen (2004) e seus colaboradores, cujas características fundamentais, que alistamos a seguir, possibilitam uma abordagem semântico-pragmática de textos. Por outro lado, como já fizemos ver, a LSF é adotada por Kress e van Leeuwen (2006), para a análise da imagem.

A LSF parte do princípio de que o uso da língua é funcional; sua função é construir significados; os significados são influenciados pelo contexto social e cultural em que são intercambiados; e o processo de uso da língua é um processo semiótico, um processo de fazer significado por meio de escolhas (EGGINS, 2004, p. 3). É por essas razões que a LSF é descrita como uma teoria que procura entender como as pessoas usam a língua em diferentes contextos sociais, para fazer sentido do mundo e de cada um (EGGINS, 2004, p. 20). Para classificar os tipos e significados gerados pelos atores sociais, a LSF concebe a língua como a expressão de três significados – ou metafunções – simultâneos: ideacional, interpessoal e textual (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; MARTIN, 2000).

⁴ http://suapele.terra.com.br/interna.php?id_conteudo=135&pagina=3.

Metafunção interpessoal – A oração, além de informar (metafunção ideacional), está organizada como um evento interativo, envolvendo as relações sociais com respeito à função da oração no diálogo, o que inclui as ações de dar ou pedir informação ou bens & serviços. A metafunção interpessoal abrange os sistemas gramaticais de: *mood*⁵ (sujeito e finito – este envolvendo o tempo primário e a modalidade) além do resíduo (constituído por predicador, complemento e adjunto). O *mood* estabelece as relações entre papéis de falante e ouvinte, por meio de verbos modais ou adjuntos modais, além do tempo primário e da modalidade, conforme Quadro 3.

QUADRO 3 – Metafunção Interpessoal

<i>Mood</i>		Resíduo
Sujeito	Finito	
(a) João	precisa (<u>modalidade</u>)	estudar a lição
(b) João	-va (<u>tempo primário</u>)	estuda- a lição

Fonte: Adaptado de Halliday (1994)

A modalidade expressa a avaliação dos interlocutores sobre o conteúdo da mensagem, bem como do interlocutor, conforme Quadro 4.

QUADRO 4 – Modalidade (Entre o SIM e o NÃO)

Modalidade	
Modalização	<u>Probabilidade</u> (epistêmica): <i>talvez</i>
	<u>Frequência</u> : <i>geralmente, sempre</i>
Modulação	<u>Obrigação</u> (deôntica): <i>deve, precisa</i>
	<u>Desejabilidade</u> : <i>quero</i>

Adaptado de: Halliday (1994)

Metafunção textual – A metafunção textual organiza as metafunções ideacionais e interpessoais de uma oração, trabalhando os significados advindos da ordem das palavras na oração, para que

⁵ Mantivemos o termo original *mood*, já que sua tradução como “Modo” com inicial maiúscula, como tem sido proposto, pode causar confusão com “Modo”, variável de registro quando em início de oração.

a informação possa ser compartilhada pelo falante e seu interlocutor, proporcionando os recursos para guiar a permuta dos significados no texto. Assim, as condições textuais, tais como, tematicidade, novidade, continuidade, contraste e recuperabilidade são designadas por sistemas textuais.

Importante para a LSF é a noção de escolhas. Assim, quando se faz uma escolha no sistema linguístico, o que se escreve ou o que se diz adquire significado contra um fundo em que se encontram as escolhas que poderiam ter sido feitas, mas que não o foram, fato importante na análise crítica do discurso. Imprescindível também é a consideração da relação entre língua e contexto. Os contextos que afetam a língua, para os sistemicistas, são sociais: (a) gênero (contexto cultural), (b) registro (contexto situacional) e (c) contexto ideológico.

1.4.1 Avaliatividade explícita e implícita

A metafunção interpessoal tem recebido muitas contribuições que ampliaram seu campo de atuação. Assim, para Martin (2000), a interação envolve mais que uma simples troca de bens e serviços ou de informação, como propõe a LSF, pois é possível detectar, na interlocução, outros elementos que evidenciam a maneira como as pessoas estão se sentindo, como elas julgam outras pessoas ou como apreciam determinado objeto. Assim, o autor propõe o sistema da avaliatividade (tradução de *appraisal*) para mapear os recursos usados para avaliar a experiência social (MARTIN, 2000; MARTIN, 2003; WHITE, 2003), recursos esses que são realizados por meio de várias estruturas lexicogramaticais. A avaliatividade comporta três subsistemas: atitude, engajamento e graduação, a seguir explicitados.

A atitude inclui: afeto, julgamento, apreciação e avaliação social. O afeto envolve um conjunto de recursos linguísticos para avaliar a experiência em termos afetivos, para indicar o efeito emocional positivo ou negativo de um evento; o julgamento: envolve significados que servem para avaliar eticamente o comportamento humano com referência a normas que regem o modo como as pessoas devem ou não agir; a apreciação: constrói a qualidade estética das coisas, dos processos semióticos do texto; e, finalmente, a avaliação social, incluída na apreciação (COFFIN; O'HALLORAN, 2006), refere-se à avaliação positiva ou negativa de produtos, atividades, processos ou fenômenos sociais.

O engajamento é um conjunto de recursos que capacita o escritor (ou o falante) a tomar uma posição pela qual sua audiência é construída como: ou partilhando a mesma e única visão de mundo – monoglossia – ou a adotar uma posição que explicitamente reconhece a diversidade de outras vozes – heteroglossia. A graduação envolve um conjunto de recursos para aumentar ou diminuir a intensidade da avaliação.

A expressão do significado avaliativo pode ser realizada de modo explícito ou implícito, acumulando-se dinamicamente através do texto pelo fenômeno da prosódia (LEMKE, 1998), constituindo as metarrelações (MACKEN-HORARIK, 2003), ou seja, a construção da avaliativa ao longo do texto. Por outro lado, Martin chama a atenção para o que ele denomina de “*token* de atitude”, a avaliatividade que depende de contexto para ser avaliada como positiva ou negativa, fato que possibilita significados ideacionais, que não usam léxico avaliativo, serem usados para evocar a atitude.

A análise dos memes mostra que o *token* marca em geral o uso da ironia, que possibilita ao autor do texto não dizer diretamente seu posicionamento. É assim que a comunicação política usa significados aparentemente neutros, mas que devem ser entendidos como uma mensagem negativa (ou positiva) pela comunidade alvo (MANNING, 2004).

Isso dito, passamos a apresentar uma proposta para a análise multimodal enfocando a imagem e a cor.

1.5 Multimodalidade

A publicidade pode recorrer não só ao texto verbal, mas também à imagem e outros recursos como a cor, a voz, o movimento, em seu intuito persuasivo. Nessa perspectiva, para que a comunicação seja efetivada, o leitor deverá fazer uma leitura conjunta do texto. A propósito, diante da variedade desses recursos, questiona-se, hoje, a própria definição de texto. Assim, Adami e Kress (2014, p. 231), por exemplo, exploram questões que envolvem o significado de “texto” e “o que seria incluído em sua definição em um mundo multimodal”.

Por outro lado, diante da dificuldade que cerca a análise do texto multimodal para quem trabalha com ferramentas linguísticas destinadas para o texto verbal, Macken-Horarik (2004) propõe o desenvolvimento de uma gramática semiótica adequada para a análise do discurso multimodal,

tendo como apoio a LSF, que, segundo a autora, tem-se revelado útil em vários aspectos:

- a) a relação das estruturas linguísticas com os processos sociais faz da LSF um recurso útil para o estudo mais amplo de diferentes modos semióticos;
- b) como uma gramática, a LSF permite mapear não apenas palavras, mas a combinação de palavras, e interpreta esses sintagmas linguísticos em termos funcionais;
- c) a análise de imagens tem se detido em itens de conteúdo, ou “léxico”, e não na estrutura interna das imagens, ou “sintaxe”. Essa é uma tarefa importante se quisermos desenvolver uma “gramática” que nos possibilite a relação entre as estruturas linguísticas e não linguísticas (KRESS *et al.*, 1997, p. 260);
- d) a LSF é uma gramática orientada para escolhas em vez de regras. As escolhas linguísticas são modeladas em termos de sistema de redes – uma gama de opções relacionadas a diferentes significados, que são realizadas por uma seleção lexicogramatical (tipos de oração e frases); e
- e) a LSF incorpora três tipos de significados na análise da comunicação humana, as metafunções que forneceram aos semioticistas categorias abstratas e gerais para a análise de diferentes sistemas semióticos.

Macken-Horarik (2004), na análise do texto verbo-visual, refere-se à proposta de Kress e van Leeuwen (2006), que adaptam o modelo da LSF, também levando em conta os três sistemas para análise do significado nas imagens interativas, incluindo:

- a) o sistema de contato, por meio do qual a imagem age sobre o expectador de alguma maneira (exigindo uma resposta ou oferecendo uma “informação” visual);
- b) o sistema de distância social, por meio do qual o espectador é convidado a aproximar-se dos participantes representados (distância social íntima), mantida a uma distância razoável (distância social) ou na posição de afastamento (distância impessoal);

- c) e dois grupos de sistemas dentro de atitude:
 - (i) dimensão horizontal, que cria envolvimento dos espectadores (por meio da frontalidade) ou do afastamento (por meio da lateralidade);
 - (ii) dimensão vertical, que cria a relação de poder entre o espectador e os participantes representados (hierárquico ou solidário).

1.5.1 O texto multimodal e a cor como recurso semiótico

Na análise multimodal dos memes, a cor completa o significado do texto como um todo. A cor “significa”, afirmam Kress e van Leeuwen (2002, p. 343). Assim, vermelho é para o perigo e verde para a esperança. Na maior parte da Europa, o preto é luto, embora em partes do norte de Portugal, e talvez em outras partes da Europa, as noivas usem vestido preto no dia do casamento. Na China e em outras partes do leste da Ásia, o branco é a cor do luto, mas na maior parte da Europa, branco é a cor da pureza, usada pela noiva em seu casamento. Contrastes como esses confundem nossa confiança na segurança do significado da cor e seus termos. A tarefa é então entender as diferentes motivações e interesses desses produtores de signos em diferentes grupos, sejam eles pequenos ou grandes, locais ou globais.

Kress e van Leeuwen (2002) propõem a LSF para explicar as funções da cor. Começando com a função ideacional, a cor pode claramente ser usada para denotar pessoas específicas, lugares e coisas, bem como classes de pessoas, lugares e ideias gerais. As cores das bandeiras, por exemplo, denotam nações específicas, e as corporações usam cada vez mais cores específicas ou esquemas de cores para denotar suas identidades únicas.

A cor é também usada para expressar o significado interpessoal. Assim como a língua permite realizar atos de fala, também a cor nos permite realizar “atos de cor”. A cor é usada para fazer coisas uns para os outros, como por exemplo, impressionar ou intimidar por meio da “roupa de poder”, para alertar sobre obstruções e outros riscos, para conter as pessoas, ou, ainda descobrir que a cor rosa relaxa indivíduos hostis e agressivos em 15 minutos (KRESS; van LEEUWEEN, 2002, p. 345; LACY, 1996, p. 89).

Finalmente, a cor também pode funcionar no nível da função textual. Assim em muitos edifícios, as diferentes cores das portas e outras características, por um lado distinguem diferentes departamentos, enquanto, por outro lado, criam unidade e coerência dentro desses departamentos, então a cor também pode ajudar a criar coerência nos textos. A coesão textual também pode ser promovida pela “coordenação de cores”, e não pela repetição de uma única cor (KRESS; van LEEUWEEN, 2002, p. 347).

2 Metodologia

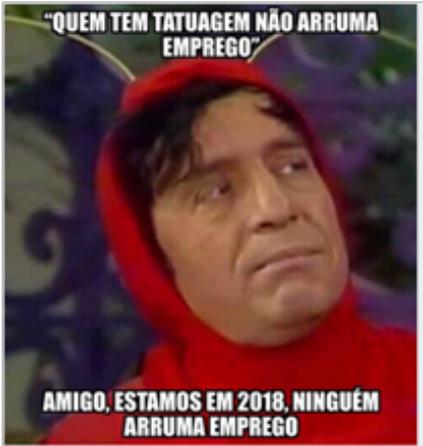
O meme é um texto multimodal, um composto verbo-visual, que se move do centro de gravidade de preocupações linguísticas para as preocupações da semiótica. Assim sendo, para se chegar ao seu significado global, ele exige uma análise em que se considere a união desses modos. Nesse sentido, a análise do texto verbal teve o apoio da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e a análise da imagem, incluindo a cor, o apoio da Gramática Visual Sociosemiótica (GVS).

A partir da LSF, procuramos entender de que modo os autores dos memes utilizaram a língua em cada um dos contextos, examinando as escolhas lexicogramaticais feitas na microestrutura do texto. Complementarmente, foi feita a análise do texto visual, na esteira da proposta da GVS, apoiada na teoria da LSF.

2.1 Dados

Dentre os memes selecionados no Facebook, com variada composição, foram selecionados dois deles para este artigo, ambos multimodais aliando verbal, imagem e cor. Em termos de temática, um dos memes, com Chapolin Colorado, faz referência ao desemprego e o outro com Mun-ha, à reforma da Previdência Social. Apresento a seguir, no Quadro 5, os dois memes escolhidos:

QUADRO 5 – Memes Analisados

1. Chapolin Colorado	2. Chapeuzinho Vermelho e Mun-ha
 <p data-bbox="174 745 565 794">https://www.facebook.com/ChapolinSincero/posts/1855601434525319 (12.4.2018)</p>	<p data-bbox="609 327 1036 475">Alguns vão dizer que este é o Mun-ha, personagem do anime Thundercats, mas a verdade que esta é a Chapeuzinho Vermelho dando entrada em sua aposentadoria de acordo com as novas regras da previdência social.</p>  <p data-bbox="616 745 1032 794">http://www.facebook.com/professoressofredores (11.1.2018)</p>

2.2 Procedimentos de análise

Para responder às perguntas de pesquisa – (a) Como é feita a persuasão implícita em memes verbo-visuais? (b) Qual é o papel da metonímia e da metáfora nesse processo? (c) Como pode a LSF por meio da transitividade e da avaliatividade contribuir no processo persuasivo implícito dos memes? –, foram adotados os seguintes procedimentos:

- a) na tentativa diminuir a subjetividade da análise da avaliatividade (GOATLY, 1997), foi feito o exame do registro (contexto situacional) em suas variáveis: campo (o assunto), relações (os interactantes) e modo (o significado que advém da ordem dos elementos no texto);
- b) a análise da verbiagem foi feita de acordo com a sinalização seguinte:
 - transitividade (da metafunção ideacional) (HALLIDAY, 1994): a análise é feita na 1ª. linha após o trecho focalizado, sendo:

- o processo indicado por letras maiúsculas; participantes e circunstâncias, em minúscula, sublinhados;
- avaliatividade (MARTIN, 2003) e modalidade (da metafunção interpessoal): os elementos analisados são negritados e têm sua análise expressa na linha abaixo da análise da transitividade e indicadas por (+) se positiva ou (-) se negativa; a graduação por (↑), se for de força maior, e por (↓), se menor;
 - análise da metáfora na esteira de Li (2010), negritando as repetições de itens lexicais (tanto os expressos quanto os implícitos recuperados com base no contexto situacional) relacionados colocacionalmente, que constroem metáforas dominantes, funcionando como temas organizacionais que criam um determinado entendimento de um evento.
- c) a análise da imagem (KRESS; van LEEUWEN, 2006), examinando o significado das imagens e das cores que compõem o meme, na seguinte ordem:
- contato;
 - distância social;
 - dimensão (horizontal e vertical);
 - cor.
- d) discussão geral dos resultados da análise do meme, examinando a relação metonímia metáfora, tendo em conta a presença dos recursos persuasivos de implicitude.

3 Análise dos recursos verbais, imagéticos e de cor

Iniciamos as análises dos meme Chapolin Colorado e de Munhá/Chapeuzinho Vermelho. Os memes serão analisados inicialmente com foco no texto verbal, seguindo-se a análise da imagem e da cor e, finalmente, a relação entre metonímia e metáfora.

3.1 Chapolin Colorado



<https://www.facebook.com/Chapolin Sincero/posts/1855601434525319>
(12.4.2018)

3.1.1 Análise do registro: contexto situacional

O exame de registro analisa as variáveis de campo (informação), relação (Chapolin e leitores) e modo (significado oriundo da ordem dos modos imagem e verbal), a fim de situar contextualmente o significado do meme.

O **campo** traz Chapolin Colorado, conhecido personagem de seriado infanto-juvenil – um herói atrapalhado, medroso, mas dotado de muita inteligência, senso de heroísmo e de responsabilidade social – e trata da crítica referente à alienação de alguns brasileiros que não percebem a seriedade do problema do desemprego no país, ludibriados que são pelos governantes. Nesse sentido, a escolha de Chapolin é feliz, pois implica sem dizer, os vários preenchimentos de significado que o meme deixa a cargo do leitor.

A **relação** traz Chapolin e sua visão crítica da realidade. O herói dirige-se ao leitor chamando-o de “amigo”, dando a entender que estamos “nós” fora do mercado de trabalho, enquanto “eles” não conhecem essa amarga realidade, uma visão dicotômica entre “nós” e “eles” (FOWLER, 1991).

O **modo** traz como tema – o primeiro elemento da oração bem como o sujeito psicológico que guia o leitor através do texto, influenciando na sua interpretação – o espectador: “quem tem tatuagem”, “Amigo” e “ninguém”, ou seja, “todos”, de alguma forma, sofrerão a tragédia do desemprego.

3.1.2 Análise e discussão do texto verbal

Para facilitar o acompanhamento da análise, repetimos a seguir a codificação.

Codificação da análise

Na primeira linha após o texto, é feita a análise da transitividade, marcando processo com maiúscula; participantes em minúscula, sublinhados;

Na segunda, é feita a análise da avaliatividade, marcando: com negrito os termos avaliados; com (+) ou com (-) as atitudes positivas ou negativas respectivamente; e com os sinais ↑ para graduação forte e ↓ para fraca.

“ <u>Quem</u> TEM <u>tatuagem</u> não ARRUMA <u>emprego.</u> ”		
Portador* RELACIONAL Atributo MATERIAL Meta		
Apreciação (-) <i>token</i>		Avaliação Social (-)
Amigo, ESTAMOS em 2018.		
Vocativo RELACIONAL Circunstância		
Afeto (-) <i>token</i>		Avaliação Social (-) <i>token</i>
ninguém ARRUMA emprego		
Ator MATERIAL Meta		
(↑)	Avaliação Social (-)	

* Quem tem tatuagem = Ator

A primeira ocorrência de texto verbal está entre aspas (“Quem tem tatuagem não arruma emprego”), sugerindo que a afirmação não é de Chapolin. O texto verbal não informa seu autor, mas, nesse contexto, o

ano de “2018”, o meme espera que o leitor, graças ao seu *frame*, complete esse vão implícito. A segunda ocorrência traz a contra-fala de Chapolin, para quem não apenas “quem tem tatuagem”, mas “ninguém” arruma emprego. Eis o alerta de Chapolin, que, entre a crítica e a preocupação, tenta mostrar à população que – de alguma forma – toda a população será afetada pela crise. E, aqui, via metonímia, pode-se supor que essa crise econômica, em muito se deve às falcatruas cometidas por várias figuras que cotidianamente circulam pelas páginas da mídia, enfrentando prisão por roubo, peculato e acusação de todas as naturezas.

A análise da transitividade mostra dois processos: relacionais e materiais. Os relacionais têm como portador ora o leitor com um atributo, “tatuagem”, ora o leitor situado “em 2018”, reunindo características que levam a “ninguém”. Esse “ninguém” é ator no processo material, mas em processo negativedo “ninguém arruma”, fato que inverte sua atuação como autor e o coloca como vítima/meta do desemprego. O tom irônico que parece transparecer em “Amigo”, sugere também o desalento de quem tenta em vão persuadir o leitor: “Como pode você não perceber a gravidade da situação?”, uma manifestação de julgamento ético negativo para quem acredita em justificativas sem nenhum sentido.

Aliás, a análise mostra que todas as avaliatividades são negativas, marcadas como *tokens* de atitude (no caso, de afeto, de apreciação e de avaliação social), indicando que os termos assim marcados são negativos no contexto que situa o meme. Por meio desses *tokens*, o meme espera denunciar o fato de que, infelizmente, qualquer desculpa irracional é válida nessa crise econômica que o Brasil atravessa. O meme é irônico e monoglóssic, e tenta, em ua concisão, conscientizar o leitor sobre a desfaçatez das justificativas que têm sido usadas para desviar o rumo do discurso, na tentativa de ocultar a verdade da atual grave situação de desemprego, que atinge 13 milhões de brasileiros.

Os significados recuperados – desde o efeito das aspas, indicando a fala de provável autor e incluindo a justificativa hipócrita aí inserida, mostram o efeito metonímico, que realiza a relação entre as escolhas linguísticas do texto com o conhecimento de mundo do leitor. Este gênero discursivo, ao evocar um *frame*”, possibilita a inferência de um texto inteiro a partir da menção de uma parte apenas do todo o que torna possível fazer sentido de afirmações aparentemente anômalas e desconexas (PANTHER; RADDEN, 1999, p. 9). Nesse contexto, é possível recuperar a premissa não-impressa, ou entimema (LAUERBACH, 2007), em que

o texto menciona a segunda premissa, e o receptor completa o silogismo com a primeira premissa e a conclusão, com o apoio de seu *frame*:

1ª. premissa: Toda justificativa hipócrita de desemprego engana o povo.

2ª. premissa: As autoridades justificam com hipocrisia o desemprego.

Conclusão: As autoridades enganam o povo.

3.1.3 Análise e discussão da imagem e da cor

A análise da imagem segue amparada em Kress e van Leeuwen (2006), que adaptam o modelo da LSF – (a) ideacional (informação), (b) interpessoal (relação) e (c) textual (disposição das palavras para expressar as demais metafunções), para o exame do significado das imagens e das cores, analisando, respectivamente: (a) contato; (b) distância social; (c) dimensão (horizontal e vertical).

Contato: O meme apresenta o herói cômico Chapolin, que, sem encarar o receptor, tem seu olhar direcionado lateralmente, como que profundamente absorto, com o pensamento longe, após entrar em contato com os dizeres da oração entre aspas. Essa reação é comum no personagem, quando enfrenta situações absurdas, tal como nesta em que os patrões utilizam subterfúgios infames para anunciar a demissão ou a recusa de pedido de emprego. A escolha de Chapolin nesse meme é feliz porque permite dizer o não-dito, por conta da personalidade do conhecido personagem.

Distância social: O enquadramento da cena traz uma imagem retratada em plano fechado, mostrando apenas a cabeça e os ombros do Chapolin. Sua posição, com o olhar longínquo, não significa que ele esteja distanciando-se do leitor, mas, sim, que ele pensa no destino do povo brasileiro, envolvido em futuro incerto. Assim, instigado pelas palavras que ouve, responde de modo consciente e irônico na tentativa de, através da junção dos modos verbo-visual, persuadir o leitor sobre a real causa do desemprego no país.

Dimensão: No plano horizontal, o herói aparece com a cabeça virada para a direita do leitor, como se o convidasse a olhar para o outro lado da realidade, para um futuro não tão longínquo, que parece incerto e difícil. Em relação ao ângulo vertical, a ordem de surgimento no meme é significativa em termos da metafunção textual: inicia-se com a justificativa dada para o desemprego, entre aspas, para mostrar como as

autoridades têm agido diante da crise, seguido da reação de Chapolin ante o absurdo dessa esquiva sem sentido, para, finalmente, apresentar a verdade ditada pelo nosso herói. O *close* focalizando o rosto de Chapolin aproxima a imagem na altura do espectador, ocupando praticamente toda tela de modo a aumentá-la, o que sugere a ampla sabedoria que o herói manifesta em relação ao seu interlocutor, fato que o capacita a persuadi-lo a aderir à sua crítica social.

Cor: Kress e van Leeuwen (2002) propõem a LSF para explicar as funções da cor, também por meio das três metafunções ideacional, interpessoal e textual. No caso, a começar pela função ideacional, vê-se indistintamente uma grade acinzentada, em que sobressai a figura de Chapolin. Ele se veste de vermelho, cor que pode sugerir várias interpretações, mas considerando a escolha desse personagem, que é também conhecido pelo seu lado de palhaço – o que faz lembrar Chaplin/palhaço e sua consciência social – a tendência é ver o vermelho sugerindo essa faceta.

Em termos interpessoais, o meme deixa uma advertência para o espectador: Somos os palhaços enganados pelos governantes com desculpas sem sentido, mas, felizmente, há pessoas como Chapolin, que, conscientes da verdade, faz-nos abrir os olhos para evitar um trágico porvir.

Em termos textuais, que examina o texto pela ordem em que se colocam as figuras, a cor vermelha faz sobressair a imagem de Chapolin, no fundo cinza difuso das grades. O vermelho ilumina o herói, como se sua percepção da realidade fosse uma luz a iluminar o país, enquanto o cinza vago e indistinto representaria a incompetência e a hipocrisia das lideranças do país.

3.1.4 Análise da metáfora – A metáfora da MENTIRA

“Quem tem **tatuagem não arruma emprego**”

Amigo, estamos **em 2018, ninguém** arruma emprego

Segundo Li (2010), a análise da coesão lexical enfoca as repetições de itens lexicais relacionadas colocacionalmente que constroem metáforas dominantes, funcionando como temas organizacionais que criam um determinado entendimento de um evento.

No caso do meme em discussão, os itens lexicais negritados acima surgem na seguinte ordem no texto: “**tatuagem**” (desculpa do governo)

→ “**em 2018**” (contexto da desculpa) → “**ninguém**” (verdade), ou seja, a desculpa das autoridades não se justifica: é mentirosa, ela tenta enganar o povo e, mais, tenta jogar a culpa do desemprego na tatuagem e, por extensão, ao seu usuário, o povo.

Essas interpretações baseadas no verbal são favorecidas pela imagem e pela cor: a imagem de Chapolin vestido de vermelho, o palhaço querido do público, confere confiança às suas palavras, facilitando a persuasão implícita. Ou seja, o significado do meme é a soma de três modos e é dessa forma que ajuda a recuperar o conteúdo implícito dos itens negritados, as metonimizicações, sistematicamente motivadas pela metáfora subjacente ou conceptual, a metáfora da MENTIRA dos governantes, expressando a essência da mensagem do meme.

3.2 Chapeuzinho Vermelho e Mun-ha



<http://www.facebook.com/professoressofredores>

(11.1.2018)

3.2.1 Contexto situacional – Análise do registro

A análise de registro, constituído por campo, relação e modo, desenha o contexto em que o meme foi construído e ajuda a diminuir o subjetivismo da análise (GOATLY, 1997).

No caso, o **campo** (assunto) refere-se à crítica ao projeto de reforma da Previdência Social (2017), assunto sobejamente conhecido e lamentado pelo povo brasileiro, proposto no governo de Michel Temer, e mostra Mun-ha, uma múmia, o demônio das trevas, representando a

Chapeuzinho Vermelho no fim dos seus dias, se depender das novas regras da Previdência para se aposentar.

Em termos de **relação** (tendo em vista o leitor), o meme insinua que Chapeuzinho Vermelho é a representação de todo brasileiro jovem, enquanto Mun-ha é Chapeuzinho, mais tarde, na época que recorrer à aposentadoria, sob as novas regras da Previdência Social. O meme recorre a personagens cujas características são conhecidas pelo espectador, esperando persuadir o espectador sobre os maus efeitos da reforma.

Em termos de **modo**, vê-se Mun-ha/Chapeuzinho Vermelho sozinho, contra um fundo incolor, vazio, que sugere a falta de recursos, o nada, tal como estará o trabalhador brasileiro ao ter direito, finalmente, à aposentadoria via novas regras da Previdência Social.

3.2.2 Análise e discussão do texto verbal

Alguns vão dizer que este é o Mun-ha, personagem do anime Thundercats, mas a verdade que esta é a Chapeuzinho Vermelho dando entrada em sua aposentadoria de acordo com as novas regras de previdência social.

Alguns vão DIZER que este É o Mun-ha, Dizente VERBAL Identificado RELACIONAL Identificador
Julgamento (-)
personagem do anime Thundercats, mas <u>a verdade</u> É que Atributo Circunstância (na realidade).
Avaliação Social (-)
que esta É a Chapeuzinho Vermelho Identificado RELACIONAL Identificador
Julgamento (-) <i>token</i>
DANDO ENTRADA em sua aposentadoria MATERIAL (=Pleiteando) Meta
Avaliação Social (-) <i>token</i> Avaliação Social (-) <i>token</i>
de acordo com as novas regras da previdência social. Circunstância
Avaliação Social (-) <i>token</i>

A análise do texto verbal revela que, em termos ideacionais, processos relacionais de identificação anunciam dois personagens, convertidos em um só, Mun-ha, espírito do mal e personagem vilão da série de animação *ThunderCats*, popular na década de 1980, e Chapeuzinho Vermelho, conhecida personagem de histórias infantis. A menina representa o brasileiro, jovem, em plena atividade, contribuindo com a cota mensal de seu trabalho, esperando ser recompensado em sua velhice pela Previdência Social. Daí Chapeuzinho ser marcada com *token* de julgamento negativo, porque, aqui, ela simboliza, ironicamente, o brasileiro jovem desprevenido e despreocupado. Outros *tokens*, estes de avaliação social negativa, da mesma forma recorrem à ironia para, implicitamente, sugerir o ridículo da esperança do brasileiro em relação à reforma.

Assim, quando já idosa, Chapeuzinho/Mun-ha “dá entrada”. Esse “dar” é um processo material em que Chapeuzinho seria seu ator; porém, a realidade é bem outra: ela é vítima/meta, já que foi enganada pela reforma, esta sim o ator. Ao fim de longa luta diária, o que espera o contribuinte brasileiro não é a aposentadoria merecida, mas sim Mun-ha, a múmia, ponto final para qualquer esperança. Aqui o meme lança mão, com vistas à persuasão implícita, da falácia do futuro hipotético (REYES, 2017), recorrendo a uma previsão aterrorizante, na tentativa de conchamar o público a não aceitar a reforma.

Em termos interpessoais, o meme dirige-se ao leitor, de maneira indireta, referindo-se com um irônico “alguns”, quando, na realidade, a mensagem refere-se a todos os trabalhadores brasileiros dependentes da Previdência Social. Essa realidade é recuperada pela contiguidade metonímica: assim, não serão “alguns”, mas “todos”: todos serão Mun-ha, uma caquética múmia presente no *frame* do leitor, sugere o meme, se aceitarem as novas regras da Previdência Social. A intenção do meme traduz-se no fato de que não é o Mun-ha, que deve assustar o leitor, mas, sim, a transformação da Chapeuzinho em Mun-ha.

Em termos textuais, a presença de Mun-ha, encarando o espectador, cria um contexto de trevas e horror, que envolve igualmente a Chapeuzinho Vermelho, a linda e inocente menina – “nós” na juventude. Esse efeito de oposição traduz a persuasão via emoção de medo, que cria um panorama eficiente no processo persuasivo construído pelo meme.

3.2.3 Análise e discussão da imagem e da cor

A análise é feita na esteira de Kress e van Leeuwen (2006), que adaptam o modelo das metafunções da LSF, conforme se segue.

Contato: O meme mostra uma figura que une duas imagens contrastantes: uma horrenda múmia vestindo uma capa vermelha. A capa lembra a Chapeuzinho Vermelho, presente no *frame* da maioria dos brasileiros, mas ao mesmo tempo a imagem mostra as ataduras em trapos da múmia, esvoaçando pelo ar. Este contraste diz sem dizer em que se transformarão os trabalhadores, quando, finalmente, após longos anos de trabalho puderem solicitar a merecida aposentadoria.

Distância social: Os braços abertos da Mun-ha mostram a proximidade da múmia com o leitor, sugerindo que seu triste fim não está longe. Nenhum trabalhador escapará desse encontro fatal, ninguém conseguirá esperar até o momento da obtenção dos benefícios previdenciários, pois a lei os obrigará a trabalhar até a morte. A capa vermelha, apenas jogada nas costas de Mun-ha, facilmente será descartada: longe estará a Chapeuzinho quando esse fim chegar.

Dimensão: A mista figura coloca-se, horizontalmente, na altura em que se encontra o leitor, sugerindo a quase intimidade que une Mun-ha disfarçado e o espectador. Assim, não se há de imaginar que o triste fim esteja longe: o desamparo, a doença, a fome, tudo atingirá a todos, muito mais rapidamente do que se imagina. Convicção (via lei da reforma) e sedução (via temor do fim), fatores que têm receptividade no *frame* do leitor, unem-se no meme para persuadir o povo brasileiro. De alguma forma, todos serão atingidos.

Cor: A múmia veste uma capa em vermelho vivo e luminoso, tal qual a vida dos que, inconscientes, não se importam com o futuro previdenciário. Em fulminante contraste, a múmia ostenta um cinza, cor que sugere tristeza e abandono, um cinza que se destaca no negro do interior da capa, tons depressivos de luto e morte. Este seria o fim daqueles que aceitam a reforma da Previdência. Não se deixem enganar, parece dizer o meme, Chapeuzinho Vermelho e Mun-ha representam as pontas de uma única realidade para quem confiar na reforma que se aproxima.

3.2.4 Análise da metáfora – A metáfora da MORTE

Alguns vão dizer que este é o **Mun-ha**, personagem do anime Thundercats, mas a **verdade** que esta é a **Chapeuzinho Vermelho dando entrada** em sua **aposentadoria** de acordo com as **novas regras de previdência social**.

Na esteira de Li (2010), as escolhas lexicogramaticais do meme, relacionam-se colocacionalmente em termos de avaliatividade negativa. Segundo o autor, esses itens são produzidos por metáforas conceptuais, que funcionam como temas organizacionais, para assim criarem um determinado entendimento de um evento. Esses itens são as metonimizações ou expressões metafóricas, sistematicamente motivadas por metáforas subjacentes (ou conceptuais), ou seja, uma única ideia – a metáfora – explicaria várias expressões metafóricas.

No caso do meme em discussão, os itens negritos – marcados com avaliatividade negativa nesse contexto – recuperam por contiguidade realizada no *frame* do espectador, outros itens lexicais a eles relacionados. Assim, “alguns” refere-se a **desprecaivos**; “Mun-há” lembra **maldade**; “Chapeuzinho Vermelho”, a **imagem linda e fresca de uma menina**; “dando entrada em sua aposentadoria” mostra o contraste entre **hoje e amanhã**; “novas regras da PS”, a **negação de direito**.

Essas interpretações têm o apoio feliz de imagens que intensificam a força do texto verbal, formando um todo, aliando o meme ao *frame* do leitor. A ação desse conjunto, segundo espera o autor do meme, deve persuadir de maneira implícita o leitor, pela metáfora conceptual subjacente da MORTE, que motivou as metonimizações marcadas em negrito na análise, para anunciar a essência da mensagem mêmica.

3.3 Discussão geral dos resultados das análises

Para persuadir o leitor, os memes analisados associam os modos verbal e visual, em texto multimodal, recorrendo ou *à* imagem de Chapolin Colorado, conhecido pela sua inteligência em interpretar fatos da vida cotidiana, a fim de garantir credibilidade e empatia; ou *à* imagem aterrorizante da múmia Mun-há, o demônio das trevas, tendo nos ombros a capa vermelha que traz Chapeuzinho Vermelho ao contexto. Este contraste entre juventude e morte *é feliz* em sua *eficácia* persuasiva, tornando visível a transformação do leitor incauto em um cadáver, caso acredite na reforma da Previdência Social.

A análise do meme com o Chapolin revela duas visões opostas acerca das causas do desemprego. A primeira ideia vem exposta na fala preconceituosa daqueles que insistem em justificar o desemprego, apontando, por exemplo, para o visual “fora do padrão” (a tatuagem) das pessoas. Por outro lado, a segunda ideia vem retratada na fala consciente do Chapolin, apontando para um problema muito mais sério, que não se resume à atitude de quem busca uma colocação no mercado, mas à grave crise econômica e social, que leva empresas à falência fechando postos de trabalho por todo o Brasil, igualmente vítimas da situação.

Nesse sentido, a análise do meme com o Mun-há mostra uma realidade cruel sem retorno e da qual ninguém escaparia. Triste é o fato de que no *frame* do brasileiro há a certeza de que alguns privilegiados não terão esse fim, aqueles que podem desfrutar de uma vida saudável, graças à boa situação financeira e à saúde que lhe proporciona a ciência, enquanto que outros, se chegarem à aposentadoria, estarão doentes ou estarão na rua. Sabe-se que 55 milhões de brasileiros vivem situação de pobreza extrema.

Notemos como o diminuto meme pode suscitar no leitor, via metonímia, um significado muito mais amplo do que ocorre de maneira explícita. Quantas empresas fecharam suas portas, quantas famílias ficaram sem condições de atender necessidades de educação e saúde devido ao desemprego. Mas esses são problemas tornados invisíveis pela pompa de uma Copa do Mundo e seus estádios monumentais construídos Brasil a fora além de outros desmandos das autoridades, fartamente revelados pela mídia. É esse conteúdo que as metonimizadas fazem passar o meme, expressando a metáfora conceptual da MENTIRA.

Por seu lado, Mun-ha/Chapeuzinho tenta alertar o público para as consequências da reforma da Previdência Social, que protela o momento do direito à aposentadoria, o que representa no *frame* do leitor a sentença trágica: esse momento virá tarde demais, pois estaremos velho e doente para desfrutar desse direito ou já teremos morrido. Assim, a análise mostra que as escolhas verbo-visuais do meme, as metonimizadas, são sistematicamente motivadas pela metáfora da MORTE.

O meme, um gênero aparentemente divertido e sem grandes consequências, pode encerrar em sua subjacência questões sérias para a vida da população, ao mostrar a existência de interesses obscuros que impedem o povo de enxergar a verdadeira realidade. Tal é o processo de menção e ocultação, cuja distinção é importante na interpretação de um meme.

Infelizmente, como dizem Luchjenbroers e Aldridge (2007), não se pode esperar que o público seja crítico e analítico a respeito do que ouvem, o que o torna presa fácil de manipulações, como mostram as escolhas lexicais feitas nos memes, obviamente para isso.

Considerações Finais

Nos casos analisados, percebe-se que o sucesso do meme é o resultado de um texto cujo significado é a soma de três modos, não se podendo dizer qual deles é superior ou mais eficaz em termos de persuasão. Tentamos responder às perguntas: (a) Como é feita a persuasão implícita em memes verbo-visuais? (b) Qual é o papel da metonímia e da metáfora nesse processo? (c) Como pode a Linguística Sistêmico-Funcional por meio da transitividade e da avaliatividade contribuir no processo persuasivo dos memes?

A persuasão nos memes verbo-visuais fez-se de maneira implícita, por conta de várias intervenções metonímicas, que fizeram o leitor recorrer ao seu *frame* a fim de recuperar o significado pretendido pelo autor. Nesse sentido, percebe-se que, em ambos os memes, há forte presença não só do intersubjetivismo, em que o produtor do meme tenta ir ao encontro das crenças do leitor, mas também da relação entre imagens, cor e texto verbal, que fazem resultar metáforas conceptuais no processo persuasivo do meme. A metáfora, em cada um dos memes, assegura, de maneira ao mesmo tempo penetrante e difusa, a compreensão do texto dentro de uma certa perspectiva ideológica. Esta perspectiva é construída pela relação entre a metáfora construída, de um lado, e as interpretações metonímicas possibilitadas pelo *frame* do leitor.

A análise da transitividade (metafunção ideacional), da avaliatividade (metafunção interpessoal) e do modo (metafunção textual) examinaram as funções e as avaliações das escolhas verbais do texto, o que permitiu revelar a realidade subjacente sob as palavras do texto na forma ou *tokens* de atitude ou de inversão dos papéis dos participantes.

Esses recursos permitem ao diminuto meme – com o apoio de imagens de apelo popular e mensagens concisas, porém convincentes – persuadir o espectador a respeito de problemas muito abrangentes e extremamente sérios que, de alguma maneira, atingirá a população muito brevemente. Para tanto, esse processo persuasivo é feito de maneira implícita o que possibilita incluir não só a mensagem explícita no meme, mas também o conteúdo do *frame* do leitor.

Como mostra a linguística crítica (FOWLER, 1991, p. 4), “*qualquer* aspecto da estrutura linguística carrega significação ideológica - seleção lexical, opção sintática, etc. – todos têm sua razão de ser. Há sempre modos diferentes de dizer a mesma coisa, e esses modos não são alternativas acidentais. Diferenças em expressão trazem distinções ideológicas (e assim diferenças de representação).”

Nesse sentido, o que se salienta nessa análise multinivelada é a preponderância de certas suposições de natureza ideológica, que, embora não formem parte da estrutura formal do texto, são aspectos de interpretação sub-repticiamente insinuados no subtexto do texto. Assim, ao mesmo tempo em que prestamos atenção às estruturas verbo-visuais do texto, considerando essas estruturas dentro de um contexto sociocultural, revela-se uma metáfora que não só permeia e domina todo o meme, mas também forma a espinha dorsal da sua estrutura argumentativo-persuasiva.

Agradecimentos

Aos pareceristas o nosso reconhecimento pelas sugestões construtivas e valiosas referentes à primeira versão deste artigo.

Contribuição dos Autores

Leila Cristina Silva: concepção da pesquisa, obtenção dos dados, análise e interpretação dos dados. Marcelo Saporas: aplicação de teorias cognitivistas como a relação metonímia-metáfora e redação do manuscrito. Sumiko Nishitani Ikeda: orientação da pesquisa, teorias cognitivistas aplicadas à análise multimodal e revisão do manuscrito.

Referências

ADAMI, E.; KRESS, G. Introduction: Multimodality, Meaning Making, and the Issue of Text. *Text & Talk*, Aalborg, Denmark, v. 34, n. 3, p. 231-237, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1515/text-2014-0007>

BARCELONA, A. Introduction. The Cognitive Theory of Metaphor and Metonymy. In: _____ (org.). *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003a. p. 1-28. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110894677>

BARCELONA, A. The case for a metonymic basis of pragmatic inferencing: Evidence from Jokes and Funny Anecdotes. In: PANTHER, K.; THORNBURG, L. L. (org.). *Metonymy and pragmatic inferencing*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2003b. p. 81-102. DOI: <https://doi.org/10.1075/pbns.113.07bar>

BARCELONA, A. Introduction. The Cognitive Theory of Metaphor and Metonymy. In: _____. (org.). *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2000a. p.1-28. (Topics in English Linguistics 30). DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110894677.1>

BARCELONA, A. On the Plausibility of Claiming a Metonymic Motivation for Conceptual Metaphor. In: _____. (org.) *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2000b. p. 31-58. (Topics in English Linguistics 30).

BARTLETT, F. C. *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1932.

CHARTERIS-BLACK, J. *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*. New York: Palgrave Macmillan, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1057/9780230000612>

COFFIN, C.; O'HALLORAN, K. The Role of Appraisal and Corpora in Detecting Covert Evaluation. *Functions of Language*, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 77-110, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1075/fo1.13.1.04cof>

CROFT, W. On Explaining Metonymy: Comment on Peirsman and Geeraerts, "Metonymy as Prototypical Category". *Cognitive Linguistics*, Birmingham, v. 17, n. 3, p. 31-326, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1515/COG.2006.008>

CROFT, W. The Role of Domains in the Interpretations of Metaphor and Metonymies. *Cognitive Linguistics*, Birmingham, v. 4, n. 4, p. 335-370, 1993. DOI: <https://doi.org/10.1515/cogl.1993.4.4.335>

DAWKINS, R. *O gene egoísta*. Tradução de Rejane Rubino. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

DIRVEN, R. Metonymy and Metaphor: Different Mental Strategies of Conceptualization. *Leuvense Bijdragen*, Leuven, v. 82, p. 1-28, 1993.

DUCROT, O. *Dire et ne pas dire*. Paris: Hermann, 1972.

EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter, 2004.

FENG, W. D. Metonymy and Visual Representation: Towards a Social Semiotic Framework of Visual Metonymy. *Visual Communication*, [S.l.], v. 16, n. 4, p. 441-466, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/1470357217717142>

FENG, W. D.; O'HALLORAN, K. Representing Emotion in Visual Images: A Social Semiotic Approach. *Journal of Pragmatics*, [S.l.], v. 44, n. 14, p. 2067-2084, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.10.003>

FORCEVILLE, C. Metonymy in Visual and Audiovisual Discourse. In: VENTOLA, E.; GUIJARRO, A. (org.). *The World Told and the World Shown: Multisemiotic Issues*. London: Palgrave Macmillan, 2009. p. 56-74.

FOWLER, R. *Language in the News*. New York: Routledge, 1991.

FREGE, G. Über Sinn und Bedeutung. *Zeitschrift für Philosophie und Philosophische Kritik*, Leipzig, v. 100, p. 25-50, 1892.

FUERTES-OLIVERA, P. A.; VELASCO-SACRISTÁN, M.; ARRIBAS-BAÑO, A.; SAMANIEGO-FERNÁNDEZ, E. Persuasion and Advertising English: Metadiscourse in Slogans and Headlines. *Journal of Pragmatics*, [S.l.], v. 33, n. 8, p. 1291-1308, 2001. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(01\)80026-6](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(01)80026-6)

GEERAERTS, D. The Interaction of Metaphor and Metonymy in Composite Expressions. In: DIRVEN, R.; PÖRINGS, R. (org.). *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2003. (Serie Cognitive Linguistic Research, 20). p. 435-468. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110219197>

GOATLY, A. *The Language of Metaphors*. New York: Routledge, 1997. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203210000>

GRICE, P. Logic and Conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. L. (org.). *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press, 1975. p. 41-58.

HALLIDAY, M. A. K. *Language and a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K. *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. *Introduction to Functional Grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN C. M. I. M. *An Introduction to Function Grammar*. 3. ed. London: Routledge, 2004.

KITIS, E.; MILAPIDES, M. Read It and Believe It: How Metaphor Constructs Ideology in News Discourse. A Case Study. *Journal of Pragmatics*, [S.l.], v. 28, p. 557-590, 1997. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(97\)00075-1](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(97)00075-1)

KÖVECSES, Z. *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford University Press, 2002.

KÖVECSES, Z.; RADDEN, G. Metonymy: Developing a Cognitive Linguistic View. *Cognitive Linguistics*, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 37-77, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1515/cogl.1998.9.1.37>

KRESS, G.; LEITE-GARCIA, R.; van LEEUWEN, T. Discourse Semiotics. In: van DIJK, T. (org.). *Discourse as Structure and Process: Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. Greater Kailash: Sage Publications, 1997. p. 257-291. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781446221884.n10>

KRESS, G; van LEEUWEN, T. Colour as a Semiotic Mode: Notes for a Grammar of Colour. *Visual Communication*, [S.l.], v. 1, n. 3, p. 343-368, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1177/147035720200100306>

KRESS, G; van LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge, 2006. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203619728>

LACY, M. L. *O poder das cores*. 3. ed. São Paulo: Pensamento, 1996.

LAKOFF, G. The Contemporary Theory of Metaphor. In: ORTONY, A. (org.). *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 202-251. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173865.013>

LAKOFF, G. Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind. Chicago University Press, 1987. DOI: <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226471013.001.0001>

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, G.; TURNER, M. *More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: Chicago University Press, 1989. DOI: <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226470986.001.0001>

LATOUR, B.; WOOLGAR, S. *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*. Princeton: Princeton University Press, 1979.

LAUERBACH, G. Argumentation in Political Talk Show Interviews. *Journal of Pragmatics*, [S.l.], v. 39, n. 8, p. 1388-1420, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.04.004>

LEMKE, J. L. Resources for Attitudinal Meaning: Evaluative Orientations in Text Semantics. *Functions of Language*, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 33-56, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1075/fol.5.1.03lem>

LI, J. Transitivity and Lexical Cohesion: Press Representations of a Political Disaster and its Actors. *Journal of Pragmatics*, [S.l.], v. 42, n. 12, p. 3444-3458, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.04.028>

LUCHJENBROERS, J.; ALDRIDGE, M. Conceptual Manipulation by Metaphors and Frames: Dealing with Rape Victims in Legal Discourse. *Text & Talk*, Aalborg, Denmark, v. 27, n. 3, p. 339-359, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1515/TEXT.2007.014>

MACKEN-HORARIK, M. Appraisal and the Special Instructiveness of Narrative. *Text*, Queensland, Australia, v. 23, n. 2, p. 285-312, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1515/text.2003.012>

MACKEN-HORARIK, M. Interacting with the Multimodal Text: Reflections on Image and Verbiage in ArtExpress. *Visual Communication*, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 5-26, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1177/1470357204039596>

MANNING, P. *Dog Whistle Politics and Journalism*. Sydney: Australian Centre for Independent Journalists, 2004.

MARTIN, J. R. Beyond exchange: APPRAISAL systems in English. In: HUNSTON, S. (org.). *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 142-175.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. *The Appraisal Framework and Discourse Analysis*. New York: Routledge, 2003.

MINSKY, M. Frame-System Theory. In: WASON, P. C.; JOHNSON-LAIRD, P. (org.). *Thinking, Readings, in Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. p. 355-376.

NORRICK, N. R. *Semiotic Principles in Semantic Theory*. Amsterdam: John Benjamins, 1981. DOI: <https://doi.org/10.1075/cilt.20>

PAINTER, C.; MARTIN, J. R.; UNSWORTH, L. *Reading Visual Narrative*. London: Equinox, 2013.

PANTHER, K-U.; RADDEN, G. *Metonymy in Language and Thought*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1075/hcp.4>

PANTHER, K-U.; THORNBURG, L. L. Introduction: On the Nature of Conceptual Metonymy. In: _____. (org.). *Metonymy and Pragmatic Inferencing*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2003. p. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.1075/pbns.113.03pan>

PEIRCE, C.S. Logic and Semiotic: Theory of Signs. In: BUCHLER, J. (ed.). *Philosophical Writings*. New York: Dover, 1955. p. 98-119.

RADDEN, G. How Metonymic Are Metaphors? In: BARCELONA, A. (org.). *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective*. New York: Mouton the Gruyter, 2000. p. 93-108.

REYES, A. Strategies of Legitimization in Political Discourse: From Words to Actions. *Discourse & Society*, [S.l.], v. 22, n. 6, p. 781-807, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/0957926511419927>

SCHANK, R.; ABELSON, R. *Scripts, Plans, Goals, and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1977.

SLOBIN, D. I. *Psicolinguística*. São Paulo: EDUSP, 1980.

STRAWSON, P. F. Identifying Reference and Truth-Values. *Theoria*, [S.l.], v. 30, n. 2, p. 96-118, 1964. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1755-2567.1964.tb00404.x>

TAYLOR, K. A. Meaning, Reference and Cognitive Significance. *Mind and Language*, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 129-180, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.1995.tb00008.x>

VALLAURI, E. L.; MASIA, V. Implicitness Impact: Measuring Texts. *Journal of Pragmatics*, [S.l.], v. 61, p. 161-184, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.09.010>

van DIJK, T. A. *News as Discourse*. Hillsdale: Laurence Erlbaum Associates, 1988.

van EEMEREN, F.; GROOTENDORST, R. *A Systematic Theory of Argumentation. The Pragma-Dialectical Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511616389>

VELASCO-SACRISTÁN, M. Metonymic Grounding of Ideological Metaphors: Evidence from Advertising Gender Metaphors. *Journal of Pragmatics*, [S.l.], v. 42, p. 64-96, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2009.05.019>

WHITE, P. R. R. Beyond Modality and Hedging: A Dialogic View of the Language of Intersubjective Stance. *Text*, Queensland, Australia, v. 23, n. 2, p. 259-284, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1515/text.2003.011>



Orthographic effects in speech production: A psycholinguistic study with adult Brazilian-Portuguese English bilinguals

Efeitos ortográficos na produção da fala: um estudo psicolinguístico com adultos bilíngues falantes de Português Brasileiro e Inglês

Alison Roberto Gonçalves

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná / Brazil

alisonrobertogoncalves@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0959-7053>

Rosane Silveira

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/CNPq), Florianópolis, Santa Catarina / Brazil

rosanesilveira@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0329-0376>

Abstract: The present study inquired whether orthography affects phonological processing of English as an L2. To do so, a lexicon that simulated opaque and transparent grapho-phonetic English relations in nuclear position was developed (e.g., *keet*, *deit*, *toud*). Bilingual speakers of Brazilian Portuguese and English were compelled to learn this new lexicon through a repeated-exposure training paradigm in which they were introduced to the lexicon phonological forms associated with their visual forms, and then to the phonological forms associated with their visual and orthographic forms. After undergoing training, subjects were tested with a Timed Picture Naming task to investigate orthographic recruitment in spoken production. Results suggested that orthography influenced naming of the trained words, indicating that the process of converting a visual input into its phono-articulatory representations for production involves orthographic activation. Such a finding was interpreted as a frequency effect of the grapho-phonetic combination, which resulted in lack of skill to compute this operation in the sublexical route. Overall, the presence of orthographic effects in this task can be interpreted as evidence for such a system to function as a strategic mechanism that

aids lexical encoding and, consequently, influences lexical access in initial stages of instructed language acquisition.

Keywords: phonological acquisition; orthography; psycholinguistics.

Resumo: Este estudo investigou se a ortografia afeta o processamento fonológico do inglês como L2. Para tal, um léxico que simulava as relações grafo-fônicas opacas e transparentes do inglês em posição nuclear (e.g., *keet*, *deit*, *toud*) foi desenvolvido. Bilíngues falantes de português brasileiro e de inglês participaram de um treinamento para adquirir este novo léxico com o paradigma de exposição repetida, através do qual foram introduzidas as formas fonológicas deste léxico associadas às suas formas visuais e, depois, as formas fonológicas associadas às suas formas visuais e ortográficas. Após a fase de treinamento, os participantes foram testados com uma tarefa temporalizada de nomeação de figuras para investigar efeitos do recrutamento ortográfico na produção da fala. Os resultados sugeriram que a ortografia influenciou a nomeação das palavras aprendidas no treinamento, indicando que o processo de conversão de uma representação visual para suas representações fonoarticulatórias na produção da fala em L2 envolve a ativação ortográfica. Este resultado foi interpretado como um efeito de frequência da combinação grafo-fônica, que resultou em inabilidade para executar esta operação na rota sublexical. Assim, a presença de efeitos ortográficos nessa tarefa pode ser interpretada como evidência de que o sistema ortográfico pode funcionar como um mecanismo estratégico que auxilia na codificação lexical e, conseqüentemente, influencia o acesso lexical nos estágios iniciais da aquisição da linguagem em meios instrucionais.

Palavras-chave: aquisição fonológica; ortografia; psicolinguística.

Submitted on January 20th, 2020

Accepted on April 04th, 2020

1 Preliminary remarks

Research in the realm of psycholinguistics long ago made a strong case for investigating the effects of orthography on word processing abilities, both on the auditory and on the visual domains of language (FROST; KATZ, 1989). In this vein, studies have also looked into how orthography poses a major influence to speech perception and production (DAMIAN; BOWERS, 2003, 2009; QU; DAMIAN, 2019a; RASTLE *et al.*, 2011; ZIEGLER; FERRAND, 1998; ZIEGLER; FERRAND; MONTANT, 2004) in the light of the effects that literacy impinges on human cognition (KOLINSKY; PATTAMADILOK; MORAIS, 2012).

When it comes to acquiring an additional language later in life, it has been well documented that many learning hurdles arise from the fine-grained similarities and dissimilarities between different sound systems in contact that impinge on the perception of non-native sounds, leading to miscategorization and difficulties in production (ESCUADERO, 2011; SMILJANIC, 2011). More recently, orthography also started to be modeled as part of the knowledge that underlies L2 speech acquisition and processing (BASSETTI; ATKINSON, 2015; ESCUDERO, 2011; QU; DAMIAN, 2019b; VEIVO; JÄRVIKIVI, 2013; VEIVO *et al.*, 2018).

In language teaching, researchers have conceded that orthographic input should be treated as an empirical variable in the study of L2 phonological acquisition (BASSETTI; ESCUDERO; HAYES-HARB, 2015; SILVEIRA, 2012), as various traits of learners' phonological development, as observed in perception and production, can be traced back to their L1 orthography, thus rendering orthographic input to "filter" aural input (YOUNG-SCHOLTEN; LANGER, 2015). Hence, it is paramount to note that orthography, a cultural artifact resulting from human creation, plays a significant role in the constitution of phonological representations in the lexicon when subjects are schooled (VENTURA *et al.*, 2001), and introduced to L2 instructional contexts, being constantly exposed to copious amounts of written input (VEIVO; JÄRVIKIVI, 2013). Research has also revealed that new words are lexicalized, that is, they are integrated into the lexicon in functional manner, after exposure to their orthographic forms (SALETTA; GOFFMAN; BRENTARI, 2016), attesting to the powerful influence of orthographic knowledge on the adult lexicon.

The scope of the present investigation arises from the scenario described above. To observe whether orthography is recruited for L2 speech production with a sample of adult Brazilian-Portuguese bilinguals speakers of English as an additional language, our study employed an exposure-based training paradigm, which consisted of study and verification blocks as exposure to an artificial lexicon that simulated English graphophonemic relations. Research subjects initially learned the phonological forms of a new lexicon through associations composed by pictures and their auditory forms to subsequently be introduced to their orthographic information. The new lexicon contained single-syllable words that compose experimental and control items, which differ in the consistency of the spelling-to-sound association in syllable nuclear

position. To observe whether orthographic effects arose in production, subjects completed a Timed Picture Naming task.

In the following section, the influence of orthography on phonological development is accounted for and studies investigating the role of orthography in L2 speech production with alphabetic languages are reviewed. Next, the complete study method is presented, including all criteria considered for stimuli preparation and the instruments and procedures involved in the data collection. Finally, results are presented and discussed.¹

2 The role of orthography in phonological development

According to Veivo and Järvikivi (2013), there have been two main explanations to account for the activation of orthography during speech processing. One is regarded as the on-line *co-activation account*, which posits that orthographic and phonological representations co-exist and are strongly linked at both pre-lexical and lexical levels. As representations are linked, they can be activated automatically. The other account is the *restructuring account*, which claims that there are no separate representations for each of the systems. Instead, phonological representations that are pre-existing fundamentally change when one learns to read an alphabetic script. Thus, these representations, in nature, are abstract and

[...] amalgamate both orthographic and phonological information. As a consequence, orthographic effects during spoken word processing are taken as arising within the phonological system and resulting from these abstract phonological representations influenced by orthography (VEIVO; JÄRVIKIVI, 2013, p. 865).

Notwithstanding, Veivo and Järvikivi (2013) argue that a more plausible account is the *co-structuration account*, in which orthographic information contributes in parallel to the formation of lexical categories, along with phonological information. These representations then become co-structured with orthographic information because a functional link is established between orthographic and phonological representations with the attainment of literacy (KOLINSKY, 2015).

¹ The present study reports on the results of one of the experiments carried out by the first author in his PhD study (GONÇALVES, 2017).

Veivo and Järvikivi's (2013) claim can also be extended to the case of learning an L2. Their postulate allows one system to dominate over the other in specific cases, as with early learners in instructional settings, when orthography is believed to be more robust due to great amounts of written input, leading orthography to be regulatory over phonological encoding. Especially with an L2, the orthographic forms are learned either before or simultaneously to phonological forms, hence both of these systems are able to contribute to the formation of lexical entries, even if one is less autonomous than the other.

In this vein, Cutler (2015) argues that phonological representations in the lexicon are not compiled only from experience with speech perception. These representations are also distinguished by nonspeech, metalinguistic information such as visual-articulatory information (BERTELSON; VROOMEN; GELDER, 2003). The author has argued that "L2 learners exploit every type of help they can get with the language-learning task, and one result is that they set up phonological representations in the lexicon that include information that they have not extracted from the input" (CUTLER, 2008, p. 1607).

Another source of metalinguistic information is the recruitment of orthography to aid the construction of separate entries in the lexicon. Cutler (2015) posits that auditory perception of spoken items is not the only source for the storage of lexical distinctions, as some contrasts that are indistinguishable in perception can be recognized with the assistance of orthographic information, prompting learners to attempt a distinction in production. Relatedly, Saletta *et al.* (2016) attested for Cutler's claim when submitting that orthography induces the process of lexicalization of word forms because participants produced pseudowords more accurately after reading them, but not after just hearing them. This would show that new words would be integrated into the lexicon after subjects' repeated exposure to their written forms.

However, when lexical representations are implemented without their bondage to speech perception, the use of orthography can also represent a hindrance. Cutler (2015, p. 120) discusses that "incorporating a distinction at the lexical level without being able to perceive it in the lexicon works substantially against the learner's interest, in that it increases competition". For instance, when presented with novel auditory information that has not been previously mapped onto orthographic forms, the word <deaf> [dɛf] can compete with the prefix def- [dɛf]

and with daff- [dæf], giving rise in activation to a number of words that begin with such structures.

In general lines, orthographic effects can both benefit and hinder the formation of the lexicon. In perception, if distinctions are implemented in the lexicon solely based on orthographic information without a functional link to perception, this might hinder processing by increasing competition in processes of word recognition. However, orthography may also be advantageous for it compels the learner to attempt a developmental distinction in production that later may also aid the perception of that specific distinction.

3 Orthographic effects on L2 speech production

Many studies have documented orthographic influences of different types in the domain of perception (CUTLER; DAVIS, 2012; ESCUDERO; WANROOIJ, 2010; ESCUDERO; SIMON; MULAK, 2014; ESCUDERO, 2015; HAYES-HARB; NICOL; BARKER, 2010; PYTLYK, 2011; SIMON; CHAMBLESS; ALVES, 2010) and little attention has been cast on production (ERDENER; BURNHAM, 2005; HAN; KIM, 2017) from a psycholinguistic perspective. Both studies that looked at cross-linguistic influences in production, with learners from alphabetic languages, are reviewed below.

Erdener and Burnham (2005) tested for the influence of auditory-visual stimuli on speech production by examining the production of pseudowords in a transparent² (Spanish) and in an opaque language (Irish) by Australian English and Turkish speakers. Native speakers of the tested languages recorded the stimuli and had their facial expressions video-recorded for the experiment. These participants were asked to repeat words as quickly as possible. They were tested within four conditions, including audio only, audio-visual (facial expressions), and audio plus orthography. In the conditions including orthography, they were also asked to write down the target item. The addition of visual information

² Orthographic systems can be classified either as transparent, when connections are isomorphic, i.e., a graphemic node is connected to only one phonological node, or as opaque, when a graphemic node is connected to several phonological alternatives (KATZ; FROST, 1992, 2001). Other terms have been employed, such as 'deep' and 'shallow', but we opted for 'transparent' and 'opaque' to guarantee consistency.

decreased the number of phoneme errors, irrespective of language background. However, such a result was only possible in the absence of orthography. One of the reasons for such a finding is, as Erdener and Burnham (2005) claim, the fact that the gesture is redundant enough to facilitate speech production, as they consider auditory-visual speech perception an ecologically valid process. On the other hand, the symbolic representations that connect speech to orthography are powerful enough that they affect basic auditory processes.

Erdener and Burnham (2005) also found that Turkish participants made fewer errors when the orthographic information presented to them was transparent. Yet, when such information was opaque, they were outperformed by their Australian English counterparts. This was also corroborated by their findings with the writing task in which Turkish participants made fewer spelling errors when they were presented with Spanish words than when they were shown Irish words. This suggests that these participants tend to process this type of input on the basis of grapheme-to-phoneme conversions. In contrast, the Australian participants, speakers of English, performed better with the Irish words, as both of these languages share opaque orthographies. Overall, these results show that participants from a transparent language background are likely to be misled when the orthographic information displayed does not match phonology straightforwardly. The authors conclude by saying that “when the target language has an opaque orthography, it seems better not to provide the learners with orthographic input, at least in the initial stages of exposure [...], and especially if they themselves have experience only with a transparent orthography” (ERDENER; BURNHAM, 2005, p. 219-220).

Han and Kim (2017) investigated the effect of orthography on the production of Korean allophones by Mandarin learners of the language. Sixty participants, who were paid to participate, were trained with 20 nonwords that contained /h/ in the syllabic onset of the second syllable where it can be produced similarly to [h̥] (a voiced fricative), [w] (a labial-velar approximant), or deleted. Training consisted of sound-picture associations split into nine sessions in four days. In each session, each target word was heard 10 times in randomized order, eight of which were realized with a deleted /h/, and the other two being the variants [h̥] and [w]. After the end of training, the orthographic representations of the nonwords were introduced in a single session in which participants would be exposed to the spellings along with the corresponding pictures.

Participants were grouped into three different groups that were exposed to specific spellings. The ‘ø-letter’ group was exposed to the deletion case in which the spelling <∅> corresponded to the null consonant; the ‘h-letter’ group were exposed to the spelling corresponding to the segment [h], <h>, and the other group was the ‘no-letter’ group, which received auditory input only. Stimulus presentation in this session was not timed, thus participants could spend as much time as they needed looking at the spellings. Testing took place with a picture naming task and a spelling recall task in which participants were required to write the spelling of each nonword.

For the analyses, participants were grouped differently according to two proficiency levels (beginner and advanced), which was measured through their experience studying Korean (length of learning). Results from picture naming demonstrated that participants tended to produce tokens influenced by the spelling they had been exposed to. The deletion group produced the novel words with allophonic variation only 10% of times, regardless of proficiency level. On the other hand, in the ‘no-letter’ group, participants with lower proficiency produced the nonwords with allophones only 5% of times, whereas participants of higher proficiency were able to reproduce allophonic variation in their speech 19% of times. However, the group which received exposure to the symbols that represented the allophones produced the novel words with the greatest allophonic variation, 20% of time - 23.5% for the beginners and 22% for advanced learners. Therefore, the spellings reinforced the allophonic variation that was presented auditorily during the training phase, thus influencing such a group of participants to produce it more often. This also shows that orthography can reinforce recently acquired phonological representations, as in the case of the allophones in their study. Bearing in mind the effects that orthography might pose to spoken production, we shall move on to the next section where the complete method of the present study will be presented.

4 Method

The guiding objective of the present study was to investigate whether speech production evokes orthographic knowledge, bearing in mind that the bilinguals’ first language consisted of a transparent script (Brazilian Portuguese), whereas their L2 was a language of an opaque

script (English). If orthography is recruited for naming, the study will be able to demonstrate that linguistic systems can act in an encapsulated manner, thus working strategically to assist speech production in naming. Therefore, we inquired: *Does orthography influence speech production?* If so, we hypothesized that response latencies from the Timed Picture Naming task would be affected by the level of orthographic transparency of the pseudowords used. Hence, to conduct the data analysis, the statistical model created included a continuous variable (response latencies from the naming task) and a categorical variable, orthographic consistency, with two levels (consistent and inconsistent).

The method in this study is a conceptual replication of previous studies which employed training with an artificial lexicon (ESCUDEIRO *et al.*, 2014; HAN; KIM, 2017; TAMMINEN; DAVIS; RASTLE, 2015; TAYLOR; DAVIS; RASTLE, 2017; RASTLE *et al.*, 2011), but specially that of Rastle *et al.* (2011), given that the design of their training tasks is replicated here. In this section, we explain all the criteria involved in the creation of the stimuli, both auditory and visual. Also, we present the study design and discuss the development of the experiments.

4.1 Stimuli: The criteria to create the pseudowords

This section explains in detail the factors that were taken into account for the creation of the words in this study, namely, the phonotactics, the target percepts and their spellings, and the phonological and orthographic neighborhood density of the words. Furthermore, the section presents the criteria and the steps used to create the picture and the auditory stimuli.

4.1.1 Phonotactics and word length

In the present study, all pseudowords created adhere to English phonotactics (BAUER, 2015) and have the same underlying syllabic structure, CVC. As previous research found no effects in naming latencies for mono and disyllabic words (DAMIAN *et al.*, 2010), the experimenters decided not to include word length as a factor to be tested. However, this factor is considered to be balanced in the stimuli, as words range from 3 to 5 letters in their written register, and all the targets have 3 phonemes. Moreover, the metric of orthographic depth is manipulated at the nucleus of these pseudowords. This was done so because English vowel sounds at

nucleus position may be spelt with a number of digraphs, thus enabling manipulations with different graphophone combinations to guarantee orthographic transparency or opacity, and also to guarantee the study reliability regarding its main focus of analysis.

4.1.2 The target percepts and their spellings

To choose the percepts that integrate the nucleus of the target pseudowords, likely graphophonetic mappings that each vowel may have in English were considered. Two percepts were chosen: /i/, a vowel that can be mapped onto <ee>, <ea>, <ei>, and <eo>; and /ʌ/, which can be mapped onto <u>, <ou>, and <oo>. As the digraph <ee> is frequently associated with the tense high front vowel, it was considered a consistent pattern, therefore, a dominant spelling (ZIEGLER *et al.*, 2004), which is used as a control. It has been attested that the doubling <ee> reinforces duration as an acoustic trait that aids the detection of this vowel in English words by learners of different backgrounds (ESCUADERO, 2015; RAUBER, 2006). Thus, this digraph would give learners an advantage. The phoneme /ʌ/ is tested as control when it is consistently mapped onto a single grapheme, <u>.

To manipulate the consistency metric, the digraphs <ei> and <eo> for the percept /i/ were selected as the experimental opaque mappings, as these are less frequently associated with the target percept (ZIEGLER *et al.*, 2004). The digraph <ea> was not included for being also very frequently mapped onto /i/. As for /ʌ/, <ou> and <oo> were selected as the opaque experimental mappings. All of these four experimental digraphs can normally be mapped onto different vowels, which adds up to their degree of opacity in the experiment. As argued by Schmalz *et al.* (2016), multi-letter rules slow down sublexical processing because of a conflict between single-letter and grapheme pronunciations.

The acoustic proximity of the two vocalic categories in nuclear position assigned to the pseudowords was also considered. Selecting two percepts that were positioned close in the vocalic space of these learners and could somehow resemble each other would certainly make the learning experiment more difficult and would likely hinder the acquisition of the trained lexicon. Therefore, a high front vowel and a mid-central vowel were selected. The level of difficulty that these vowels generally pose for Brazilian learners was also observed. Rauber (2006) claims that the high front vowel pair (/i-/) is the best distinguished in perception,

and the second best in production. Thus, at least when tested without its orthographic information, the tense high front vowel is a percept that generally poses little difficulty to Brazilians who hold a certain level of proficiency in the language. As in the case of the mid central vowel, Baptista (2006) explains that this category was the one that was most difficult for Brazilian learners to acquire in a target-like fashion when learning English in a naturalistic environment.

All words were presented in a balanced lexical environment. Each percept was orthographically represented by three different combinations of graphemes. Each combination was used in three different words, adding up to a total of 18 target items. Other four items containing the vowel /ɔ/ in nuclear position were used as distractors.³ Thus, 22 items composed the stimuli in the learning phase, which can be seen in Appendix A. In order to guarantee that these were not actual English words, CLEARPOND⁴ (MARIAN; BARTOLOTTI; CHABAL; SHOOK, 2012) was used. CLEARPOND is a user-friendly, access-free database, available in five languages, that allows for the identification of densities for both real words and pseudowords. Therefore, all pseudowords had their “non-word” status confirmed by searches on this database.

4.1.3 Phonological and Orthographic Neighborhood density

All words that are phonologically similar to a certain item integrate their phonological neighborhood. Words with larger cohorts take longer to retrieve or might be recognized with more delay, given that many competitors might be activated by their phonological similarity. According to Fernández and Cairns (2011, p. 196), such a mechanism of retrieval is delayed as “more phonological information is required to specify uniquely a word from a dense neighborhood than from a sparse neighborhood”. No pseudowords used in training are homophones⁵ to real words in order to avoid inadequate lexical selection and not to trigger direct lexical competition between two items that carry the same pronunciation.

³ To know in more detail about the creation of the stimuli and piloting of the experiments, refer to Gonçalves (2017).

⁴ Cross-Linguistic Easy-Access Resource for Phonological and Orthographic Neighborhood Densities: <http://clearpond.northwestern.edu/>

⁵ Homophony refers to words that have the same pronunciation, but differ in spelling and meaning (e.g., pair – pear).

Orthographic neighborhood is also controlled for. Any word integrates the orthographic neighborhood of a target word when it differs from it by a single letter, respecting length and letter position (VAN HEUVEN; DIJKSTRA; GRAINGER, 1998). During word recognition, different words can be activated non-selectively across languages in the lexicon when they share orthographic similarities, but not necessarily the same phonological characteristics. To identify phonological and orthographic neighbors, CLEARPOND was used.⁶ Measures of lexical frequency are also available in CLEARPOND, as provided by the Subtlex⁷ databases.

4.1.4 Picture stimuli

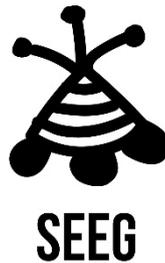
Previous studies that grappled with orthographic effects have also successfully employed training paradigms in which subjects are compelled to associate pictures to pseudowords (BARTOLOTTI; MARIAN, 2017; ESCUDERO *et al.*, 2014; HAYES-HARB *et al.*, 2010; RASTLE *et al.*, 2011; SIMON *et al.*, 2010). Such a technique is advantageous for enabling testing without any sort of written exposure, thus providing an unbiased environment for observing the influence of orthography.

For the development of the visual stimuli that represent the pseudowords used in the experiments, initially three factors were taken into account. First, the drawings could not be so abstract in a way that remembering them would become too effortful. Second, the picture could not easily remind the learner of any other existing object, thus it should be something new. If any picture directly resembled any existing object, it would prompt learners of a clue for that specific word. Last, pictures could not be colored, as colors may lead to better memory performance with certain items, specially due to the fact that certain color combinations can produce higher levels of contrast, which influences memory retention (DZULKIFLI; MUSTAFAR, 2013). Figure 1 below is an example of a picture developed for the present study.

⁶ For further details on how neighborhood density values were obtained, see Gonçalves (2017).

⁷ Available at <http://crr.ugent.be/programs-data/subtitle-frequencies>

FIGURE 1 – The visual representation of the word “seeg”



Source: Gonçalves (2017, p. 87).

4.1.5 Auditory stimuli

The auditory stimuli used in training and testing phases were recorded by a female native speaker of English who was invited to do the recordings, for which no compensation was involved. She was a 25-year-old from Herndon, Virginia (USA), who had been living in Brazil on a federal internship program. The recording session took place in the acoustic booth at *Laboratório de Fonética Aplicada* (FONAPLI). All stimuli were digitally recorded by using OCENAUDIO⁸ version 2.0.14, at a sampling frequency of 44100 Hz in mono channel, with 16 bits resolution. The microphone was a dynamic, unidirectional SHURE (model SM48-LC). The computer used was an iMac 9.1.

The informant was instructed to read in natural speaking style. She was also explicitly instructed on how each set of words should be read in order to guarantee phonetic consistency in the recordings. Along with the words for reading aloud, the computer screen presented a note that informed real words to which the targets would be analogous, e.g., “geib” and “seeg” were analogous to “beat” and “beet”. She was allowed to rehearse before reading. To make sure phonetic consistency was guaranteed, each target word underwent an auditory and visual inspection on PRAAT carried out by the experimenters. If the word was appropriately produced by the speaker, the stimulus was edited on the same software and saved separately from other words.

⁸ Cf. Ocenaudio.com.br.

4.2 The study design

This study consists of two phases: a training and a testing phase. The training phase introduces participants to new spoken and written words that encompass transparent and opaque graphophonic mappings, before the testing phase. The testing phase consists of a timed picture naming experiment to measure orthographic effects in spoken production.

4.2.1 The training phase

In this phase, participants took part in study and verification blocks in which they were introduced to the study stimuli. Stimuli presentation was controlled with DMDX (FORSTER; FORSTER, 2003), version 5.1.3.6. (April 2016). Participants took the study and verification blocks in a quiet room, while sitting in front of a computer with a headset on.

The training session consisted of eight study and eight verification blocks. Each study block presented the stimuli three times, in three different sets. Among each set, participants were offered a short break. A verification block presented the stimuli twice, in two different sets, between which participants were offered a short break. The design of this scheme can be visualized in Table 1 below.

TABLE 1 – Study experimental design

Type of exposure	Design of treatment	
	Phase 01: Training	
Auditory only	Part 1: Study block 1 (three training sets)	Verification block 1 (two testing sets)
	Part 2: Study block 2 (three training sets)	Verification block 2 (two testing sets)
	Part 3: Study block 3 (three training sets)	Verification block 3 (two testing sets)
	Part 4: Study block 4 (three training sets)	Verification block 4 (two testing sets)

Auditory + orthographic	Part 5: Study block 5 (three training sets)	Verification block 5 (two testing sets)
	Part 6: Study block 6 (three training sets)	Verification block 6 (two testing sets)
	Part 7: Study block 7 (three training sets)	Verification block 7 (two testing sets)
	Part 8: Study block 8 (three training sets)	Verification block 8 (two testing sets)
Phase 2: testing		
No input offered	Timed Picture Naming Task	

Source: Gonçalves (2017, p. 89-90)

In study blocks, participants were shown a picture of a novel object while listening to its spoken form over headphones. They needed to repeat the object’s name after each trial. This was to guarantee articulatory encoding of the new lexical representations and to observe whether participants were paying attention to the stimuli presentation. In order to familiarize the participant with the procedure, three trials were provided as a familiarization block. The stimuli consisted of the 22 new words (Appendix A) which were presented twelve times each, adding up to a total of 264 trials split into eight different study blocks during training.

A participant firstly took part in three training sets in one study block, with a total of 66 trials, which were then followed by a verification block with two testing sets. Each trial presentation in a study block lasted 2000ms to allow for object recognition and phonological encoding. This duration is comparable to previous research involving training on new lexical items (2000ms: BARTOLOTTI; MARIAN, 2017; ESCUDERO, 2015; SIMON *et al.*, 2010). The participants were explicitly instructed to repeat each spoken form while paying attention to the visual form that was presented simultaneously on the computer screen. For the final data collection, no response was registered from study blocks.

After each study block, each subject took part on two testing sets in a verification block. Verification blocks consisted of a Picture Identification Task in which participants needed to choose, from two pictures displayed on the computer screen, the one that matched the stimuli heard. Feedback was given immediately for wrong responses with the message “*Wrong response! Try harder!*”. Each trial was available for

5000ms before time out occurred in case the participant did not respond. In such a case, the message “No response” was displayed on the screen before the next trial came up. Four practice trials were provided to familiarize the participant with the experiment before the presentation of the verification block started. Each verification block in the Picture Identification Task contained 44 trials, divided into two testing sets.

Beginning with the fifth study block, participants were exposed to the lexicon written forms in conjunction with the spoken forms and the picture in study blocks. The procedure was very similar to the protocol followed with the first four study blocks. Each trial lasted 2200ms to allow for picture recognition, and orthographic and phonological encoding. These extra 200ms were allowed to present orthographic input, thus entailing in one additional process that was not present in the first four parts of training. After three study sets in a study block, participants were required to take the Picture Identification Tasks with two testing sets in a verification block in which they needed to select the target, from two pictures displayed on the screen, which matched the stimulus heard. Feedback was given immediately for wrong responses with the message “*Wrong response! Try harder!*”. Each trial was available for 5000ms, before time out occurred in case the participant did not respond. In such a case, the message “No response” was displayed on the screen before the next trial came up.

Responses from the Picture Identification Tasks were used to observe how well participants performed in each stage of the training phase. Participants were informed of their progress as soon as they completed each Picture Identification Task and were explicitly told that they needed to reach at least 80% of correct responses in order to move to the testing phase.

4.2.2 The testing phase: Timed picture naming task

In picture naming, participants are required to generate a matching spoken form to the picture presented on the computer screen. Any delay or wrong responses might be due to intervening factors that influenced the retrieval and encoding of that word form from long-term memory. Jiang (2012) states that picture naming involves three major cognitive processes, namely: object recognition, conceptual activation, and lexical access and production. The author also claims that this task has been used “to examine common and unique properties of lexical

access in L2” (p. 148), as is the case of the present study. Accordingly, participants are instructed to name all 22 pictures seen in training as rapidly and as accurately as possible. Stimuli presentation and recording of voice responses is done with DMDX, which takes .rtf script files as input.

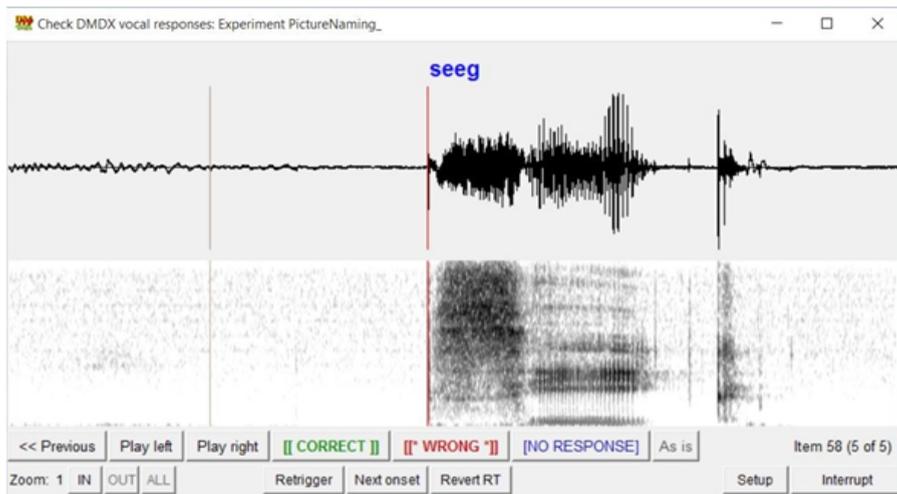
To familiarize the participant with the procedure, this experiment consists of a practice block, with six trials, each with a word from the study. In sequence, there are four different blocks, with 22 trials each, when the 22 words used in the study are presented in the automatic randomized order DMDX applies. After each block, the participant might choose to take a short break. A trial consists of a fixation point and a target picture. The fixation point lasts for 500ms, which is then followed by a target stimulus that stays on screen for 2500ms, when the time out occurs. Pictures are positioned to the center of the screen. The recording of voice responses is done by the headset the participant wears while taking the experiment. As Jiang (2012) advises, sensitivity of the voice key is adjusted to a medium level because normal vocalization can provide enough energy to trigger the voice key. If the sensitivity is too high, low-volume noise may stop the timer, causing RTs to be very short.

To analyze naming data, the oral responses were scored offline with CheckVocal (PROTOPAPAS, 2007). This is a software developed to help process the results of naming tasks from DMDX. It checks for accuracy (correct, wrong or no responses) and timing (to see if the voice key is properly triggered). The program takes three different files as input. The .azk file that DMDX generates with the RTs from a given participant, along with a previously prepared .txt file containing the answers in written form for each trial number. For instance, if the picture naming has four blocks with 22 trials each, the answer file needs to present 88 answers, each in a different line, properly numbered according to the trial to which it belongs. The last input file CheckVocal takes is the DMDX script that is written to run the naming experiment.

As shown in Figure 2 below, CheckVocal displays each naming waveform and spectrogram with the voice-key mark. On the top of the screen, it also shows the expected answer for any trial in written form. The experimenter needs to observe if the timing mark is properly placed on the onset of the voice response. If not, in case it has been mistriggered to a premature onset because of lip smacking, or late-triggered because of low-volume in the oral response, the experimenter can click on the

waveform to reset the voice-key trigger. The software also presents an option that automatically re-triggers the mark to a subsequent onset. Figure 2 displays the inspection of the word “seeg” on CheckVocal.

FIGURE 2 – Inspection of “seeg” on CheckVocal



Source: Gonçalves (2017, p. 96)

After inspecting the placing of the timing mark, the experimenter needs to check for the accuracy of the participant’s response. The software displays three buttons on the bottom of its screen, for “correct”, “wrong” and “no response” options. When the response is wrong, a negative mark is assigned to that RT. When there is no response, that RT is automatically set to -2500ms in the data list answer-file it generates. In order to define for correctness of voice responses, all phonemes of a given word need to be correct in initial, medial, and final position. Slips of the tongue are to be considered as wrong responses. When this inspection is over, the output of CheckVocal is a data list .txt file that shows different rows with each trial number followed by its corrected RT.

4.3 Participants

Thirty-six participants took part of the final data collection for this study. They all volunteered and were mostly recruited from undergraduate classes of the *Letras* program at Universidade Federal de

Santa Catarina. Some participants were also recruited through personal contacts of the experimenters. In this phase, participation consisted of one data collection encounter which, consecutively, started with a training phase whose objective consisted of participants' learning the artificial lexicon, followed by a testing phase.

The participants were thirteen men and twenty-three women, whose ages varied from 18 to 47 ($M: 26,1$). They all had normal speech and hearing, and normal or corrected-to-normal vision. Participants spoke Brazilian Portuguese as their first language and learned English as an additional language. They all self-reported to have a minimum intermediate proficiency level in the additional language. It was also required that participants were right-handed, given that response times were registered by using particular keys for the dominant hand across a series of different tasks. More detailed information about participants has been provided in Appendix B.

4.4 Procedures

This study was approved by the Ethics Research Board of the university where it was conducted.⁹ Participants encountered individually with the experimenter. The data collection took place in a quiet room, with participants sitting in a comfortable chair. The headset volume was adjusted to a comfortable listening level. A Microsoft LifeChat headset was used for auditory presentation and the recording of oral responses, and an Avell notebook was used to administer all the experiments. Firstly, participants were given the Consent Form and took part in the first training session. Next, they moved onto the second training session. Finally, participants were tested with Timed Picture Naming task, besides being given a questionnaire that gathered some information on how they learned English and other additional foreign languages. At the beginning of all encounters, it was emphasized that answers should be given as quickly and as accurately as possible for when they were tested. Data collection sessions varied from 100 to 140min, depending on the amount of breaks

⁹ This research was certified in *Sistema Nacional de Informações sobre Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos* (SISNEP) under the register 54197716.5.0000.0121. It was approved by UFSC Ethics Committee as attested by the register 1.518.285 issued on April 26th, 2016.

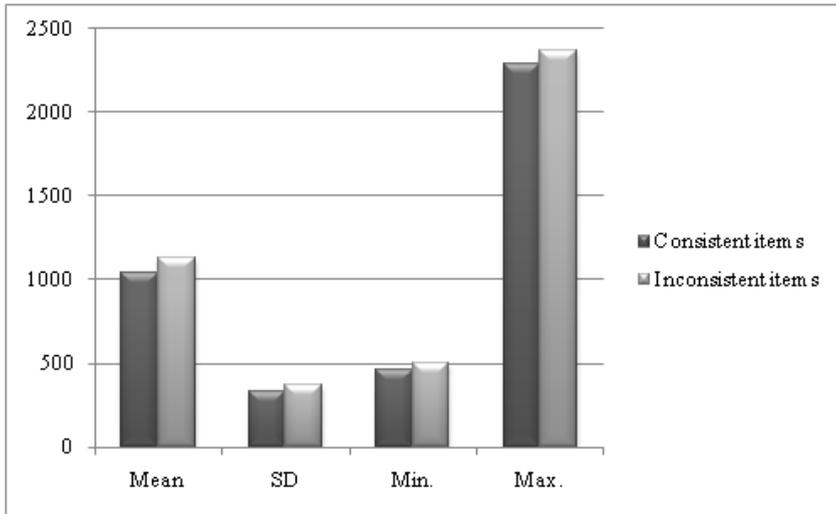
participants decided to take. All participants received a certificate for hours of participation.

5 Results and discussion

To conduct the data analysis for the Timed Picture Naming task, the statistical model included a continuous variable (response latencies), along with orthographic consistency, with two levels (consistent and inconsistent). The data spreadsheets were inspected for any data cases with negative and “no response” latencies (latencies that are automatically set to 2500ms by CheckVocal), which were excluded. Participants scored 68% of valid responses (N : 2141 data cases containing correct responses with no time out values). Participants timed out on 13% of trials (4,29% with consistent items and 9,62% with inconsistent items). Missing values were unchanged, and the data were analyzed with multi-level statistical models, which are better equipped to analyze missing values (LACHAUD; RENAUD, 2011).

Results displayed in Figure 3 below show that participants scored a mean time of 1085ms to produce oral responses, with latencies ranging from 464 to 2366ms in response time. The average standard deviation reached 354ms. To inspect any differences in performance according to orthographic condition, data were analyzed separately for control (consistent) or experimental (inconsistent) items. Figure 3 demonstrates that items from the control condition, were named faster than items from the experimental condition (consistent: 1038ms; inconsistent: 1134ms), as seen in previous studies with naming (CORTESE; SIMPSON, 2000). Moreover, standard deviation values did not vary as much in the control condition when compared to the experimental condition, attesting that participants varied to a lesser extent when producing consistent words (consistent: 332ms; inconsistent: 370ms).

FIGURE 3 – Descriptive statistics for the Timed Picture Naming task (in ms)



Source: Authors

Tests of normality indicated that response latencies did not achieve normal distribution across the two conditions ($p: .000$). Thus, a Man-Whitney U test was run to observe whether orthographic consistency was affecting subjects' performance in naming the lexicon learned during training. The probability value achieved significance ($Z: -6,343$; $p: .000$), thus demonstrating that orthography influenced picture naming with this sample of subjects. Therefore, as inquired by our research question, it can be argued that the process of converting the visual input into its phono-articulatory representations for production, which is mediated by lexical selection, involves the activation of orthographic codes, corroborating the hypothesis that for second language learners, orthography acts as a compensatory mechanisms that assists lexical selection in speech production. By calling it a compensatory mechanism, we argue that it compensates for lack of skill in computing the graphophonic combinations used in the inconsistent lexicon in the present study.

In this vein, it is important to note that these orthographic effects might be due to a frequency effect caused by the graphophonic combinations used in the stimuli. Once that a new graphophonic combination was encoded by the subject, the orthographic information of this combination would be recruited in tandem with the phonological

information as a way of “assisting” lexical access for recently established lexical categories that might still be unstable. This echoes previous research that claimed that inconsistent mappings would affect subjects’ performance in phonological tasks (ESCUADERO *et al.*, 2008; ESCUADERO *et al.*, 2014; HAYES-HARB *et al.*, 2010). However, the reason for this effect might not rely on the inconsistency of the graphophonic combination, considering that this sample of subjects is highly literate, but on the infrequency of such a combination. This could be regarded as an effect of lack of skill for computing such associations in the sublexical route. The degree of activation of orthography in this particular case is rendered higher because of the low graphophonic frequency, thus motivating an orthographic effect.

Research has argued that idiosyncrasies between languages orthographic depths can highly impact auditory and visual processing (FROST, 1992, 1998, 2005; FROST; ZIEGLER, 2007; ZIEGLER; FERRAND, 1998; ZIEGLER *et al.*, 2004; ZIEGLER; MUNEUX, 2007). Thus, given that Brazilian Portuguese is considered a relatively transparent language if compared to English opacity, graphophonic frequency, that is, the frequency to which a grapheme maps onto a phoneme, affected subjects’ phonological processing. It is paramount to note here that the opaque mappings in this experiment were based on multiple conversion rules with which these participants did not share the same level of experience in operating grapho-phonetic conversions when compared to the same skill in their first language.

In order to analyze the incorrect responses of this task, the number of incorrect oral responses was calculated for each word by using the function “crosstabs” on SPSS. By conducting a visual inspection of the results displayed in Table 2, the pseudowords “geop” (99), “doup” (87) and “pood” (65), all of which present with inconsistent orthography, accounted for the highest number of incorrect responses.

TABLE 2 – Words along with number of errors and neighborhood sizes

Nonword	<i>N</i> of errors in production	Orthographic <i>N</i> -size	Orthographic <i>N</i> -frequency	Phonological <i>N</i> -size	Phonological <i>N</i> -frequency
geesh	28	2	3,000	9	3,000
keet	18	8	3,375	34	3,088
aegg	25	7	2,857	17	3,000
deit	49	5	3,600	26	3,000
geib	52	1	4,000	4	3,000
meip	36	1	1,980	20	3,000
geop	99	1	3,000	15	3,000
teog	72	0	0	11	3,000
teob	43	0	0	11	3,000
bup	48	16	2,938	21	3,048
nup	32	9	0	13	3,000
sud	38	17	3,176	32	3,125
doup	87	2	3,000	22	3,045
soug	36	8	3,375	25	3,120
toud	49	6	3,000	28	3,036
dood	55	10	2,889	32	3,045
pood	65	16	2,938	22	3,045
loob	33	7	2,857	20	3,050

Source: Gonçalves (2017, p. 117-118)

Table 3 also displays orthographic and phonological neighborhood sizes for each tested word. To observe if neighborhood size, both orthographic and phonological, motivated any sort of lexical competition that could result in errors in word retrieval for spoken production, the number of incorrect responses of each word was correlated to all neighborhood measures. Spearman correlations did not achieve significance for any of the correlated variables (orthographic size: ρ : -.253, p : .312; orthographic frequency: ρ : .074, p : .770; phonological size: ρ : -.023, p : .927; phonological frequency: ρ : -.126, p : .618).

Next, in another attempt to observe which variable motivated the errors in production the number of errors in production and the neighborhood sizes were recoded into a total, according to the type of digraph that the lexicon encompassed. Spearman correlations were run again to observe whether the type of digraph in each word could be correlated to the neighborhood sizes and to the number of errors in the naming task. Such correlations did not achieve significance (orthographic

neighborhood size: ρ : -.600, p : .208; phonological neighborhood size: ρ : -.029, p : .967). However, it can be interestingly noted that the graphophonetic combination with the most number of errors in oral production is the one with the smallest orthographic neighborhood (<eo>, which accounts for 214 incorrect responses and only one orthographic neighbor). This shows that the lack of subjects' familiarity with this specific graphemic string resulted in errors in the conversion of such a combination to its phonological components preceding production, which can be interpreted as evidence to the fact that orthographic information actively influenced subjects' generation of spoken responses to this specific item and throughout the task, in general. This also demonstrates that the orthographic effect was resulting of lack of skill in the sublexical route to compute such visual information onto its phonological components.

As concerns subjects' incorrect answers provided for the task, they consist of similar-sounding words or of items that shared orthographic components in the syllable with the target pseudowords. To take a case in point, "calm" is a frequent word that was provided in many answers instead of the target pseudoword "galm", which was used as a distractor in the dataset. Moreover, other frequent words that shared the same onset and coda with the target pseudowords of the study were also provided: "dude" and "dad" instead of the target "dood"; "nap" instead of "nup", "sad" for "sud", "gum" for "galm". Taken together, these results illustrate evidence for the fact that subjects were able to encode the orthographic form of these new lexical items presented over training. However, due to lack of vast experience with the trained items that resulted in unstable lexical categories, or perhaps interference in processing due to lexical competition among the trained items and real words, subjects ended up providing these frequent words as responses for they were more strongly activated for naming.

6 Final remarks

The Timed Picture Naming task indicated that orthographic consistency influenced subjects' latencies in naming the trained lexicon. We argued that lexical selection involved the activation of orthographic codes as if orthography were a compensatory mechanism to assist lexical selection in speech production, at least for recently learned words in

experimental conditions. In such enterprise, we pointed out that this orthographic effect might have been due to a frequency effect because of the infrequency of the graphophonic combinations used in the lexicon so that phonological and orthographic information would be recruited in tandem as a way of assisting lexical access for recently established lexical categories.

To warrant further research, psycholinguists still need to unveil whether the paradigm investigated here reflects a strategic, problem-solving operation or if such a mechanism belongs to long-term knowledge and is invariable to language activation (TAYLOR; DAVIS; RASTLE, 2017). A different study design could be able to track whether the recruitment of orthography is committed to learning conditions, or if it engages in everyday, more naturalistic tasks of language use, in which attention is not so stimulus-driven (such as listening to music, watching TV etc.). Moreover, a control group tested only within the L1 would be able to indicate whether such an effect is language-specific (for example, in picture naming in Brazilian-Portuguese), or motivated by the idiosyncrasies of the two orthographic systems in contact with bilingual speakers. In this vein, an ampler statistical model could factor in participants' individual differences regarding proficiency level and age of acquisition in the L2 to observe whether these are intervening factors in the acquisition of the artificial lexicon and in orthographic activation as a strategic mechanism that aids phonological processing in this type of experimental setting.

Acknowledgements

We would like to thank all participants who took part in the different study phases, since the piloting of experiments to the final data collection sessions. We would also like to express our gratitude to Giovanni Luigi Piazza for creating all the visual stimuli, the FONAPLI staff for providing the equipment for recording the auditory stimuli, and Professor Hanna Kivistö-de Souza for inspecting the pseudowords created and the DMDX scripts. Finally, we thank Professor Mailce Borges Mota for all suggestions with the background literature and the study design as the study was being developed. We also feel indebted to Professor Markus Damian for the guidance with DMDX programming during his stay in Brazil. We are also grateful to CNPq for the research grants awarded to both authors.

Authorship statement

This study reports on data from Alison Roberto Gonçalves' Doctoral dissertation, which was supervised by Professor Rosane Silveira. Both authors worked together to design the experiment and complete the data analysis, including the statistical analysis. The first author was in charge of gathering data, transferring the data to spreadsheets for data analysis, and writing the first draft of the article. Both authors collaborated on interpreting results and revising the article.

References

BAPTISTA, B. O. Adult Phonetic Learning of a Second Language Vowel System. In: BAPTISTA, B. O.; WATKINS, M. A. (org.). *English with a Latin Beat: Studies in Portuguese/Spanish – English Interphonology*. Amsterdam: John Benjamins, 2006. p. 19-40. DOI: <https://doi.org/10.1075/sibil.31.03bap>

BARTOLOTTI, J.; MARIAN, V. Bilinguals' Existing Languages Benefit Vocabulary Learning in a Third Language. *Language Learning*, v. 67, n. 1, p. 110-140, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1111/lang.12200>

BASSETTI, B.; ATKINSON, N. Effects of Orthographic Forms on Pronunciation in Experienced Instructed Second Language Learners. Orthographic Effects in Second Language Phonology. *Applied Psycholinguistics*, Cambridge, v. 36, n. 1, p. 67-91, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0142716414000435>

BASSETTI, B.; ESCUDERO, P.; HAYES-HARB, R. Second Language Phonology at the Interface between Acoustic and Orthographic Input. *Applied Psycholinguistics*, Cambridge, v. 36, n. 1, p. 1-6, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0142716414000393>

BAUER, L. English Phonotactics. *English Language and Linguistics*, Cambridge, v. 19, n. 3, p. 437-475, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1360674315000179>

BERTELSON, P.; VROOMEN, J.; GELDER, B. Visual Recalibration of Auditory Speech Identification: A McGurk Aftereffect. *Psychological Science*, [S.l.], v. 14, n. 6, p. 592-597, 2003. DOI: https://doi.org/10.1046/j.0956-7976.2003.psci_1470.x

CORTESE, M. J.; SIMPSON, G. B. Regularity Effects in Word Naming: What Are They? *Memory & Cognition*, [S.l.], v. 28, p. 1269-1276, 2000. DOI: <https://doi.org/10.3758/BF03211827>

CUTLER, A. Representation of Second Language Phonology. *Applied Psycholinguistics*, Cambridge, v. 36, n. 1, p. 115-128, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0142716414000459>

CUTLER, A. The Abstract Representations in Speech Processing. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, [S.l.], v. 61, n. 11, p. 1601-1619, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1080/13803390802218542>

CUTLER, A.; DAVIS, C. An Orthographic Effect in Phoneme Processing, and Its Limitations. *Frontiers in Psychology*, Brussels, Belgium, v. 3, n. 18, p. 1-7, 2012. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00018>

DAMIAN, M. F. Effects of Orthography on Speech Production in a Form-Preparation Paradigm. *Journal of Memory & Language*, Egham, UK, v. 49, p. 119-132, 2003. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0749-596X\(03\)00008-1](https://doi.org/10.1016/S0749-596X(03)00008-1)

DAMIAN, M. F. BOWERS, J. S.; STADTHAGEN-GONZALEZ, H.; SPALEK, K. Does Word Length Constrain the Spoken Production of Single Words? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, [S.l.], v. 36, p. 892-905, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0019446>

DAMIAN, M. F.; BOWERS, J. S. Effects of Orthography on Speech Production in a Form-Preparation Paradigm. *Journal of Memory & Language*, Egham, UK, v. 49, p. 119-132, 2003. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0749-596X\(03\)00008-1](https://doi.org/10.1016/S0749-596X(03)00008-1)

DAMIAN, M. F.; BOWERS, J. S. Assessing the Role of Orthography in Speech Perception and Production: Evidence from Picture-Word Interference Tasks. *European Journal of Cognitive Psychology*, [S.l.], v. 21, p. 581-598, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/09541440801896007>

DZULKIFLI, M. A.; MUSTAFAR, M. F. The Influence of Colour on Memory Performance: A Review. *The Malaysian Journal of Medical Sciences*, Pulau Pinang, Malaysia, v. 20, n. 2, p. 3-9, 2013.

EDERNER, V. D.; BURNHAM, D. K. The Role of Audiovisual Speech and Orthographic Information in Nonnative Speech Production.

Language Learning, [S.l.], v. 55, n. 2, p. 191-228, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00303.x>

ESCUADERO, P. Orthography Plays a Limited Role when Learning the Phonological Forms of New Words: The Case of Spanish and English Learners of Novel Dutch Words. *Applied Psycholinguistics*, Cambridge, v. 36, n. 1, p. 7-22, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1017/S014271641400040X>

ESCUADERO, P. Speech Processing in Bilingual and Multilingual Listeners: The Interrelation between Sound Perception and Word Recognition. In: COHN, A. C.; FOUGERON, C.; HUFFMAN, M. K. (org.). *The Handbook of Laboratory Phonology*. New York: Oxford University Press, 2011. p. 407-417.

ESCUADERO, P.; HAYES-HARB, R.; MITTERER, H. Novel L2 Words and Assymetric Lexical Access. *Journal of Phonetics*, [S.l.], v. 36, n. 2, p. 345-360, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2007.11.002>

ESCUADERO, P.; SIMON, E.; MULAK, K. Learning Words in a New Language: Orthography Doesn't always Help. *Bilingualism, Language and Cognition*, Cambridge, v. 17, n. 2, p. 384-395, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1366728913000436>

ESCUADERO, P.; WANROOIJ, K. The Effect of L1 Orthography on L2 Vowel Perception. *Language and Speech*, [S.l.], v. 53, n. 3, p. 343-365, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1177/0023830910371447>

FERNÁNDEZ, E. M.; CAIRNS, H. S. *Fundamentals of Psycholinguistics*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2011.

FORSTER, K. I.; FORSTER, J. C. DMDX: A Windows Display Program with Millisecond Accuracy. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, [S.l.], v. 35, p. 116-124, 2003. DOI: <https://doi.org/10.3758/BF03195503>

FROST, R. Orthography and Phonology: The Psychological Reality of Orthographic Depth. In: NOONAN, M.; DOWNING, P.; LIMA, S. (org.). *The Linguistics of Literacy*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1992. p. 255-274. DOI: <https://doi.org/10.1075/tsl.21.19fro>

FROST, R. Towards a Strong Phonological Theory of Visual Word Recognition: True Issues and False Trails. *Psychological Bulletin*,

Washington, v. 123, p. 71-99, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.123.1.71>

FROST, R. Orthographic Systems and Skilled Word Recognition Processes in Reading. In: HULME, C.; SNOWLING, M. (org.). *The Science of Reading: A Handbook*. Malden, Mass: Blackwell, 2005. p. 272-295. DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch15>

FROST, R.; KATZ, L. Orthographic Depth and the Interaction of Visual and Auditory Processing in Word Recognition. *Memory & Cognition*, [S.l.], v. 17, p. 302-311, 1989. DOI: <https://doi.org/10.3758/BF03198468>

FROST, R.; ZIEGLER, J. C. Speech and Spelling Interaction: The Interdependence of Visual and Auditory Word Recognition. In: GASKELL, M. G. (org.). *The Oxford Handbook of Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 107-118. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198568971.013.0007>

GONÇALVES, A. R. *The Orthographic Signature in Second Language Speech Acquisition and Processing*. 2017. 156f. Tese (Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

HAN, J. I.; KIM, J. Y. The Influence of Orthography on the Production of Alphabetic, Second-Language Allophones by Speakers of a Non-Alphabetic Language. *Psycholinguist Research*, [S.l.], v. 46, n. 4, p. 963-982, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10936-016-9474-7>

HAYES-HARB, R.; NICOL, J.; BARKER, J. Learning the Phonological Forms of New Words: Effects of Orthographic and Auditory Input. *Language and Speech*, [S.l.], v. 53, n. 3, p. 367-381, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1177/0023830910371460>

JIANG, N. *Conducting Reaction Time Research in Second Language Studies*. New York: Routledge, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203146255>

KATZ, L.; FROST, R. The Reading Process is Different for Different Orthographies: The Orthographic Depth Hypothesis. In: FROST, R.; KATZ, L. (org.). *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning*. Amsterdam: Elsevier North Holland Press, 1992. p. 67-84. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)62789-2](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)62789-2)

KATZ, L.; FROST, S. Phonology Constrains the Internal Orthographic Representation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, [S.l.], v. 14, n. 3/4, p. 297-332, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1011165407770>

KOLINSKY, R. How Learning to Read Influences Language and Cognition. In: POLLATSEK, A.; TREIMAN, R. (org.). *The Oxford Handbook of Reading*. Oxford: Oxford University Press, 2015. p. 377-393.

KOLINSKY, R.; PATTAMADILOK, C.; MORAIS, J. The Impact of Orthographic Knowledge on Speech Processing. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 63, p. 161-186, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2012n63p161>

LACHAUD C. M.; RENAUD, O. A Tutorial for Analysing Human Reaction Times: How to Filter Data, Manage Missing Values, and Choose a Statistical Model. *Applied Psycholinguistics*, Cambridge, v. 32, p. 389-416, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0142716410000457>

MARIAN, V.; BARTOLOTTI, J.; CHABAL, S.; SHOOK, A. CLEARPOND: Cross-Linguistic Easy-Access Resource for Phonological and Orthographic Neighborhood Densities. *PLoS ONE*, [S.l.], v. 7, n. 8, [s.p.], 2012. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0043230>

PROTOPAPAS, A. CheckVocal: A Program to Facilitate Checking the Accuracy and Response Time of Vocal Responses from DMDX. *Behavior Research Methods*, [S.l.], v. 39, n. 4, p. 859-862, 2007. DOI: <https://doi.org/10.3758/BF03192979>

PYTLYK, C. Shared Orthography: Do Shared Written Symbols Influence the Perception of L2 Sounds? *The Modern Language Journal*, [S.l.], v. 95, n. 4, p. 541-557, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01244.x>

QU, Q.; DAMIAN, M. Orthographic Effects in Mandarin Spoken Language Production. *Memory and Cognition*, [S.l.], v. 47, p. 326-334, 2019a. DOI: <https://doi.org/10.3758/s13421-018-0868-7>

QU, Q.; DAMIAN, M. The Role of Orthography in Second-Language Spoken Word Production: Evidence from Tibetan Chinese Bilinguals. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, [S.l.], v. 72, p. 2597-2604, 2019b. DOI: <https://doi.org/10.1177/1747021819850382>

- RASTLE, K.; MCCORMICK, S. F.; BAYLISS, L.; DAVIS, C. J. Orthography Influences the Perception and Production of Speech. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, [S.l.], v. 37, n. 6, p. 1588-1594, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0024833>
- RAUBER, A. S. *Perception and Production of English Vowels by Brazilian EFL Speakers*. 2006. 218f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.
- SALETTA, M.; GOFFMAN, L.; BRENTARI, D. Reading Skill and Exposure to Orthography Influence Speech Production. *Applied Psycholinguistics*, Cambridge, v. 37, n. 2, p. 411-434, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0142716415000053>
- SCHMALZ, X. *et al.* Unpredictability and Complexity of Print-to-Speech Correspondences Increase Reliance on Lexical Processes: More Evidence for the Orthographic Depth Hypothesis. *Journal of Cognitive Psychology*, [S.l.], v. 28, n. 6, p. 658-672, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/20445911.2016.1182172>
- SILVEIRA, R. L2 Production of English Word-Final Consonants: The Role of Orthography and Learner Profile Variables. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 51, n. 1, p. 15-28, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132012000100002>
- SIMON, E.; CHAMBLESS, D.; ALVES, U. K. Understanding the Role of Orthography in the Acquisition of a Non-Native Vowel Contrast. *Language Sciences*, [S.l.], v. 32, n. 3, p. 380-394, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2009.07.001>
- SMILJANIC, R. Second-Language Speech Learning. In: COHN, A. C.; FOUGERON, C.; HUFFMAN, M. K. (org.). *The Oxford Handbook of Laboratory Phonology*. Oxford: Oxford University Press, 2011. p. 417-425.
- TAMMINEN, J.; DAVIS, M. H.; RASTLE, K. From Specific Examples to General Knowledge in Language Learning. *Cognitive Psychology*, [S.l.], v. 79, p. 1-39, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2015.03.003>
- TAYLOR J. S. H.; DAVIS, M. H.; RASTLE, K. Comparing and Validating Methods of Reading Instruction Using Behavioural and Neural Findings in an Artificial Orthography. *Journal of Experimental*

Psychology, Bethesda, MD, v. 146, n. 6, p. 826-858, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1037/xge0000301>

VAN HEUVEN, W. J. B.; DIJKSTRA, A.; GRAINGER, J. Orthographic Neighborhood Effects in Bilingual Word Recognition. *Journal of Memory and Language*, [S.l.], v. 39, p. 458-483, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1006/jmla.1998.2584>

VEIVO, O.; JÄRVIKIVI, J. Proficiency Modulates Early Orthographic and Phonological Processing in L2 Spoken Word Recognition. *Bilingualism: Language and Cognition*, Cambridge, v. 16, n. 4, p. 864-883, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1366728912000600>

VEIVO, O.; PORRETTA, V.; HYÖNÄ, J.; JÄRVIKIVI, J. Spoken Second Language Words Activate Native Language Orthographic Information in Late Second Language Learners. *Applied Psycholinguistics*, Cambridge, v. 39, n. 5, p. 1011-1032, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0142716418000103>

VENTURA, P.; KOLINSKY, R.; BRITO-MENDES, C.; MORAIS, J. Mental Representations of the Syllable Internal Structure Are Influenced by Orthography. *Language and Cognitive Processes*, [S.l.], v. 16, n. 4, p. 393-418, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1080/01690960042000184>

YOUNG-SCHOLTEN, M.; LANGER, M. Orthographic Input in Second Language German: Evidence from Naturalistic Adult Learners' Production. *Applied Psycholinguistics*, Cambridge, v. 36, n. 1, p. 93-114, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0142716414000447>

ZIEGLER, J. C.; FERRAND, L. Orthography Shapes the Perception of Speech: The Consistency Effect in Auditory Word Recognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, [S.l.], v. 5, p. 683-689, 1998. DOI: <https://doi.org/10.3758/BF03208845>

ZIEGLER, J. C.; FERRAND, L.; MONTANT, M. Visual Phonology: The Effects of Orthographic Consistency on Different Auditory Word Recognition Tasks. *Memory & Cognition*, [S.l.], v. 32, p. 732-741, 2004. DOI: <https://doi.org/10.3758/BF03195863>

ZIEGLER, J. C.; MUNEUX, M. Orthographic Facilitation and Phonological Inhibition in Spoken Word Recognition: A Developmental Study. *Psychonomic Bulletin & Review*, [S.l.], v. 14, p. 75-80, 2007. DOI: <https://doi.org/10.3758/BF03194031>

APPENDICES

APPENDIX A – Words that encompass the artificial lexicon

	Targets	Distractors
	/i/	/ɨ/
Control	geesh / keet / seeg	bup / nup/ sud
Experimental	deit / geib / meip geop / teog/ teob	doup / soug / toud dood/ pood / loob

APPENDIX B – Participants’ general background information

Code	Sex	Age	Occupation	Proficiency	Age of acquisition	Other additional languages
1	F	19	English major	H	6	French, Spanish
2	F	20	Accounting major	I	5	Spanish
3	F	21	English major	H	16	
4	F	18	English major	H	6	
5	M	26	English major	H	13	Italian
6	M	18	English major	m	8	
7	M	32	MA candidate	I	10	
8	F	28	English major	H	22	
9	F	32	English major	I	13	Japanese, Korean, Spanish
10	M	28	English major	H	18	
11	F	25	MA Candidate	I	10	French, Italian
12	M	19	Engineering major	H	10	Italian
13	M	19	English major	H	15	
14	M	24	English major	H	18	French
15	F	46	PhD candidate	H	18	Spanish

16	F	20	English major	H	12	Spanish
17	F	40	MA candidate	H	16	German, Spanish
18	F	27	English major	H	15	
19	M	27	PhD candidate	H	8	French
20	M	27	English major	H	18	
21	F	29	English instructor	H	18	
22	M	22	MA candidate	H	11	
23	F	28	PhD candidate	H	14	
24	F	46	Japanese and Portuguese instructor	H	15	Japanese
25	F	25	English major	H	16	
26	F	23	English major	H	5	
27	M	22	English major	H	17	Spanish
28	F	29	MA candidate	H	15	German
29	F	18	English major	H	11	
30	F	21	English major	H	16	
31	F	26	Philosophy major	H	13	Spanish
32	M	30	PhD candidate	H	10	French
33	F	20	English major	H	17	
34	F	19	English major	H	15	
35	F	47	PhD candidate	H	23	Ukrainian
36	M	20	English major	H	8	Spanish