

**ALFA**  
**Revista de Linguística**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

*Vice-reitor no exercício da reitoria*  
Julio Cezar Durigan

*Pró-Reitora de Pesquisa*  
Maria José Soares Mendes Giannini

Apoio:

**PROPe**  
Pró-Reitoria de Pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

**ALFA**  
**Revista de Linguística**

ISSN 1981-5794 (ON LINE)  
ISSN 0002-5216 (IMPRESSA)

Alfa	São Paulo	v.56	n.1	p.1-360	2012
------	-----------	------	-----	---------	------

Alfa: Revista de Linguística  
UNESP – Univ Estadual Paulista,  
Pro-Reitoria de Pesquisa  
Rua Quirino de Andrade, 215  
01049-010 – São Paulo – SP  
alfa@unesp.br

*Editoria Executiva*  
Cristina Carneiro Rodrigues  
Gládis Massini-Cagliari  
Marize Mattos Dall'Aglio Hattnher  
Roberta Gomes Camacho  
Rosane de Andrade Berlinck

*Editor responsável*  
Arnaldo Cortina

*Capa*  
Adriana Bessa Dammann

*Revisão*  
Sílvia Maria Gomes da Conceição Nasser

*Revisão dos Abstracts*  
Bento Carlos Dias da Silva

*Assessoria Técnica*  
Ana Paula Meneses Alves

*Diagramação*  
Eron Pedroso Januskevictz

*Conselho Editorial*

Ângela Cecília Souza Rodrigues (USP), Ataliba Teixeira de Castilho (USP), Bento Carlos Dias da Silva (UNESP), Christian Hudelot (CNRS), Claudia Maria Xatara (UNESP), Claudia Nivia Roncarati de Souza (UFF), Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran (UNESP), Daniel Leonard Everett (University of Manchester), Dermeval da Hora (UFPB), Diana Luz Pessoa de Barros (USP), Edair Gorski (UFSC), Eduardo Calil (UFAL), Esmeralda Vailati Negrão (USP), Ester Miriam Scarpa (UNICAMP), Fábio Lopes da Silva (UFSC), Freda Indurski (UFRS), Helena Hatsue Nagamine Brandão (USP), Ieda Maria Alves (USP), Ingedore G. V. Koch (UNICAMP), Jacques Fontanille (Université de Limoges), Jacyntho Luís Brandão (UFMG), João Azenha Júnior (USP), João Wanderlei Geraldi (UNICAMP), John Robert Schmitz (UNICAMP), José Borges Neto (UFPR), Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP), Laurent Danon-Boileau (Paris V – CNRS), Leda Bisol (PUC-RS), Leonor Scliar Cabral (UFSC), Lúcia Teixeira (UFF), Luís Antônio Marcuschi (UFPE), Luís Carlos Travaglia (UFU), Maria Beatriz Nascimento Decat (UFMG), Maria Bernadete M. Abaurre (UNICAMP), Maria Helena de Moura Neves (UNESP), Maria Helena Vieira Abrahão (UNESP), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Margarida Martins Salomão (UFJF), Maria Marta Pereira Scherre (UnB), Mariangela Rios de Oliveira (UFF), Mary Aizawa Kato (UNICAMP), Pedro de Souza (UFSC), Renata Coelho Marchezan (UNESP), Roberta Pires de Oliveira (UFSC), Roberto Gomes Camacho (UNESP), Rosa Virgínia Barretto de Mattos Oliveira e Silva (UFBA), Rosemary Arrojo (State University of New York), Seung Hwa Lee (UFMG), Sírio Possenti (UNICAMP), Vera Lúcia Paredes Pereira da Silva (UFRJ), Zélia de Almeida Cardoso (USP).

Publicação semestral/*Bi-annual publication*

Alfa: Revista de Linguística / UNESP – Universidade Estadual Paulista – v.1 (1962) – v.23 (1977); v.24 (1980) – São Paulo, UNESP, 1962-1977; 1980 –

Semestral  
Publicação suspensa de 1978-1979

ISSN 0002-5216 (Impressa) 1981-5794 (On line)

Os artigos publicados na Alfa: Revista de Linguística são indexados por:  
*The articles published in Alfa: Revista de Linguística are indexed by:*

BLL – Bibliography of Linguistic Literature

CLASE – Cich-Unam – Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades

Francis Database

IBZ – International Bibliography of Periodical Literature in the Humanities and Science Galé

LLBA – Linguistic and Language Behavior Abstracts

MLA – International Bibliography.

## APRESENTAÇÃO

O ano de 2012 começa e logo sai o primeiro número do volume 56 da **Alfa: Revista de Linguística**. Há muita coisa a dizer nesta apresentação, que assume um tom de despedida deste que foi seu editor nos últimos três anos... Mas, antes que ela se instaure, começarei pela referência ao conteúdo deste número.

Como nos demais apresentados por mim, não vou fazer um resumo de cada artigo, porque isso pode, às vezes, falsear as intenções dos autores e, além do mais, interferir no olhar do leitor que se interessa pela revista. O que talvez seja interessante ressaltar aqui é o perfil que este número adquire, quando verifico quais são as questões por ele abordadas e as perspectivas teóricas que assume para tratar seus objetos de estudo. Dos treze artigos ora publicados, oito examinam aspectos gramaticais da língua, a partir do ponto de vista semântico, sintático, morfológico, fonológico ou da inter-relação dos quatro, ou de três, ou de dois deles. O que se observa, portanto, é que há, entre a comunidade brasileira de pesquisadores sobre as questões de linguagem, uma preocupação atual em refletir sobre aspectos que se poderiam chamar mais propriamente linguísticos, quando contrapostos aos discursivos ou semióticos. Os cinco outros artigos, que, com esses oito referidos, compõem este número, examinam questões discursivas. Três deles se voltam para a problemática do ensino de língua portuguesa e de língua estrangeira; os outros dois examinam a problemática da enunciação. Eis aí, portanto, o resultado da seleção realizada pelo Conselho Editorial da *Alfa*, juntamente com os avaliadores *ad hoc*, para compor o primeiro número do volume de 2012, que tem duas razões para vir a público sob o som e as luzes dos fogos de artifício.

A primeira razão é que a *Alfa* chegou ao seu cinquentenário. São, portanto, cinco décadas ininterruptas de divulgação dos diferentes trabalhos produzidos pelos mais diversos estudiosos e pesquisadores dos estudos linguísticos. Esta revista cinquentona nascia em 1962, pela iniciativa de um pequeno grupo de professores da UNESP de Marília, tendo como primeiro editor o Prof. Dr. Ataliba Teixeira de Castilho. A segunda razão para a comemoração é que, exatamente no ano de seu cinquentenário, a *Alfa* faz sua entrada na Coleção SciELO Brasil da FAPESP.

Por esses motivos, este editor se despede com alegria, pois está certo de que esta revista ocupa um lugar importante entre os diferentes periódicos da comunidade acadêmica brasileira, tendo em vista sua história e sua proposta de continuar contribuindo positivamente para o desenvolvimento dos estudos linguísticos. A partir do próximo número do volume deste ano, passará a ocupar a função de editor da *Alfa* o Prof. Dr. Roberto Gomes Camacho, que, com toda certeza, será um excelente editor da revista, dada a experiência que já teve em épocas anteriores ao exercer essa mesma função.

Antes, porém, de encerrar a apresentação deste número do volume 56 da *Alfa*, gostaria de deixar aqui uma menção especial à memória de uma colega do Conselho Editorial, que muito contribuiu com a revista, quer na emissão de pareceres quer na indicação de pareceristas *ad hoc*. Trata-se de Cláudia Nívea Roncarati que, infelizmente, tão cedo nos deixou no final do ano passado.

Arnaldo Cortina

## SUMÁRIO / CONTENTS

### ARTIGOS ORIGINAIS / ORIGINAL ARTICLES

- Padrões de inversão do sujeito na escrita brasileira do século 19: evidências empíricas para a hipótese de competição de gramáticas  
Patterns of subject inversion in Brazilian writing during the 19th century: empirical evidence for the hypothesis of competing grammars  
*Izete Lehmkul Coelho, Marco Antônio Martins* ..... 11
- Restrições à posição de Spreps temporais na modalidade falada  
Position constraints of temporal prepositional phrases in speech  
*Maria da Conceição Paiva* ..... 29
- Relações retóricas estabelecidas por orações gerundiais adverbiais  
Rhetorical relations held by adverbial gerund clauses  
*Juliano Desiderato Antonio* ..... 55
- História de uma completiva: origem e desenvolvimento do complemento oracional introduzido por “se” do português  
History of a complement clause: the origin and development of the clausal complement introduced by se in Portuguese  
*Gisele Cássia Souza* ..... 81
- Representação lexical de classes verbais do PB  
Lexical representation of verb classes in Brazilian Portuguese  
*Márcia Cançado, Luisa Godoy* ..... 109
- Denominal verbs in Brazilian Portuguese: distinguishing between diachronic and synchronic structures with a distributed morphology approach  
Verbos Denominais no Português Brasileiro: diferenciando estruturas diacrônicas e sincrônicas com uma abordagem em Morfologia Distribuída  
*Indaiá de Santana Bassani* ..... 137
- A multifuncionalidade do advérbio “realmente” na língua portuguesa sob a perspectiva da gramaticalização de construções  
The multifunctionality of the Portuguese adverb realmente from the perspective of construction grammaticalization  
*Patrícia Fabiane Amaral da Cunha Lacerda* ..... 169

▪ Ordem de adição de afixos no português brasileiro: dados de unidades lexicais neológicas Order of affix addition in Brazilian Portuguese: evidence from neological lexical items <i>Bruno Oliveira Maroneze</i> .....	201
▪ Refletindo sobre a Provinha Brasil a partir das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva da leitura Thinking through Provinha Brasil from the sociocultural, linguistic, and cognitive dimensions of reading <i>Carla Cristofolini</i> .....	217
▪ Ensino de Língua Portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de Português e a aula (de Português) como gênero discursivo Portuguese language teaching and theoretical-methodological concerns: discourse genres in Portuguese classes and (Portuguese) classes as a discourse genre <i>Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti</i> .....	249
▪ Relação poder-saber e formas de resistência em documentos educacionais governamentais sobre ensino de língua estrangeira Power-knowledge relation and resistance forms in government educational documents on foreign language teaching <i>Sandra Mari Kaneko-Marques</i> .....	271
▪ O sujeito porta-voz é sempre um nós em construção? Is the spokesagent always a “we” in construction? <i>Maria Cleci Venturini</i> .....	293
▪ A gramática de Damourette e Pichon com Lacan: uma problemática da enunciação Damourette and Pichon’s grammar, and Lacan’s psychoanalysis: an utterance act issue <i>Bruno Focas Vieira Machado</i> .....	309

#### RESENHA/REVIEW

▪ Linguagem, sociedade e poder <i>Mercia Santana Flannely</i> .....	327
▪ ÍNDICE DE ASSUNTOS.....	345
▪ <i>SUBJECTS INDEX</i> .....	347
▪ ÍNDICE DE AUTORES / <i>AUTHORS INDEX</i> .....	349
▪ ÍNDICE DE RESENHA / <i>REVIEW INDEX</i> .....	351
▪ NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS.....	353



**ARTIGOS ORIGINAIS /  
*ORIGINAL ARTICLES***



# **PADRÕES DE INVERSÃO DO SUJEITO NA ESCRITA BRASILEIRA DO SÉCULO 19: EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS PARA A HIPÓTESE DE COMPETIÇÃO DE GRAMÁTICAS**

Izete Lehmkuhl COELHO\*  
Marco Antonio MARTINS\*\*

- **RESUMO:** Este artigo apresenta resultados de uma análise dos padrões de inversão do sujeito, restrita a orações em que há um constituinte em posição pré-verbal (em contextos XV(S)), em uma amostra extraída de cinco peças de teatro escritas por brasileiros nascidos no curso do século 19, no litoral de Santa Catarina. A perspectiva teórica assumida buscará conciliar a gradação observada entre formas em variação em textos escritos e uma interpretação gramatical (estrutural) da mudança sintática (KROCH, 1989). Os resultados atestam a recorrência de diferentes padrões de inversão: (i) construções com inversão inacusativa, que são encontradas tanto nas gramáticas do Português Antigo (PA), quanto na do Português do Brasil (PB) (ou mesmo do Português Europeu (PE)); (ii) construções XVS, com inversão do sujeito (pronominal) em construções com verbos não inacusativos – inversão germânica – que parecem superficializar estruturas geradas pela gramática do PA; e (iii) construções YXV, em que o sujeito ocupa sempre a posição pré-verbal (XSV ou SXV), associadas a estruturas geradas pela gramática do PB (ou mesmo do PE). Interpretamos esses padrões empíricos como construções geradas por estruturas que refletem nos textos a competição de diferentes gramáticas do português.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Ordem. Inversão do sujeito. Competição de gramáticas. Século 19.

## **Introdução**

Este artigo<sup>1</sup> se propõe a reunir reflexões que vimos fazendo ao longo dos últimos dois anos sobre a correlação que existe entre ordem do sujeito e construções V2 (verbo em segunda posição superficial)/construções V3 (verbo em terceira posição superficial) no intuito de (re)discutir uma das mudanças sintáticas atestadas pelo Português do Brasil (PB): a de ordem variável do sujeito de construções

---

\* UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão - Departamento de Língua e Literatura Vernáculas. Florianópolis. Santa Catarina – SC - Brasil. 88040-970 - izete@cce.ufsc.br

\*\* UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Natal –RN - Brasil. 59078-970 - marcomartins@ufmet.br

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no *VII Congresso Internacional da ABRALIN*, Curitiba/PR, de 09 a 12 de fevereiro de 2011. Agradecemos comentários e sugestões feitos pela querida amiga Edair Maria Görski, pelos colegas da sessão de comunicação do evento e pelos pareceristas da Revista ALFA.

não inacusativas em direção a um enrijecimento da ordem sujeito-verbo-objeto (SVO). Tencionamos, em especial, perseguir três objetivos: (i) descrever e analisar a natureza do constituinte pré-verbal em construções V2/V3 não dependentes, em textos escritos por brasileiros nascidos no século 19, considerando as ordens sujeito-verbo e verbo-sujeito (SV/VS); (ii) descrever e analisar a forma de realização do sujeito e a natureza do verbo em orações não dependentes, nesses mesmos textos, considerando as ordens SV/VS – e cabe colocar que esses dois primeiros objetivos são propostos no sentido de verificar os padrões de inversão germânica e inacusativa; e (iii) verificar se as construções (Y)XV (que podem superficializar (X)SV, SXV ou (Y)XVS) da amostra investigada refletem um processo de mudança sintática, via competição de diferentes gramáticas do português.

A perspectiva teórica deste trabalho leva em consideração postulados teórico-metodológicos de Weinreich, Labov, Herzog (1968) para explicar a gradação observada entre formas em variação em textos de escritores catarinenses nascidos no curso do século 19, e a hipótese de competição de gramáticas, proposta por Kroch (1989), que busca associar a variação atestada nos textos a uma interpretação gramatical (estrutural) da mudança sintática. Com esse propósito, abrimos nossa discussão trazendo algumas questões:

- 1) Qual a natureza (e a recorrência) do constituinte pré-verbal nas construções (Y)XV na escrita brasileira do século 19?
- 2) Qual a correlação entre as construções (Y)XV, ordem e forma de realização do sujeito?
- 3) Qual a correlação entre as construções (Y)XV e tipo de verbo?
- 4) É possível dizer que as diferentes estruturas sintáticas ((X)SV, SXV ou (Y)XVS) são indícios de propriedades de diferentes padrões de inversão, nos termos de Kato *et al* (2006)?
- 5) Os padrões empíricos de (Y)XV podem ser reflexos de um processo de mudança sintática, via competição de diferentes gramáticas do português?

Para responder às questões 1 a 3, valemo-nos de amostra empírica e tratamento estatístico. E, para as questões 4 e 5, pretendemos trazer reflexões sobre os resultados encontrados na empiria, não como respostas prontas, mas sim como possibilidades de discussão e análise.

Feita esta introdução, passamos à organização do trabalho. Na primeira seção serão apresentadas algumas notas sobre os padrões de inversão do sujeito (inacusativa e germânica) na história do Português. Faremos, então, a sistematização de algumas hipóteses, para, em seguida, apresentarmos

a metodologia deste trabalho. E, por fim, descreveremos nossos resultados estatísticos e traremos algumas reflexões teóricas, seguidas das considerações finais.

## Notas sobre os padrões de inversão do sujeito na história do Português

Estudos mostram que há diferentes tipos de estruturas envolvidas na ordem XVS e diferentes condições sintáticas envolvidas no licenciamento dessa ordem (ver Kato e Tarallo (1988, 2003), Moraes (1993), Ribeiro (2001), Sousa (2004), Kato et al. (2006), entre outros). Essas construções podem ser resultado de estruturas com movimento do verbo, conhecidas na literatura como inversão germânica, ou sem movimento do verbo (inversão inacusativa).

A ordem XVS de verbos não inacusativos, em geral, resulta de uma estrutura com movimento do verbo para uma posição que antecede o sujeito. São construções denominadas de fronteamento do verbo ou de inversão germânica. Além do fronteamento do verbo, esse tipo de construção também é conhecido pela possibilidade de deslocamento de um outro constituinte X para a posição inicial da sentença, gerando estruturas do tipo OVS, SPVS (com SP argumental ou não argumental) ou AdvVS, como os exemplos em (1), retirados da nossa amostra, ilustram.

- (1) a. “Tal lhe disse eu: mas ela riu-se” – *Raimundo*, 1868, de Álvaro Augusto de Carvalho (1829-1865).<sup>2</sup>
- b. “mas nisto mesmo venceu-me o diabo do Chico Hyppolito” – *Brinquedos de cupido*, 1898, de Antero Reis Dutra (1855-1911).
- c. “Bem dizia eu!” – *Os ciúmes do capitão*, 1880, de Arthur C. do Livramento (1853-1897).

Sobre o padrão de inversão na gramática do Português Europeu (PE), Raposo (1994 apud RIBEIRO, 2001) diz que, na ordem XVS, X é um tipo de operador que desencadeia o movimento do verbo para o domínio de uma categoria funcional mais alta na estrutura da sentença. Nessas construções, o sujeito está em posição pós-verbal e o verbo está antecedido imediatamente por um (e apenas um) complemento ou advérbio. Esse tipo de construção, segundo Morais (1993), é encontrado em línguas como o alemão e o francês antigo, que não admitem V3 ou V>2 como em XSV – ver também Ribeiro (2007).

---

<sup>2</sup> Os exemplos que seguem foram retirados de peças de teatro de Santa Catarina, disponíveis para empréstimo na agência do Projeto VARSUL da UFSC. Informações sobre o Projeto VARSUL podem ser obtidas no *site*: <<http://www.varsul.org.br/>>. Os exemplos doravante citados, retirados da amostra, serão seguidos do título da peça de teatro, do ano de publicação, do autor seguido das datas de nascimento e morte.

Em relação ao estudo de Moraes (1993), tendo em vista peças de teatro escritas por brasileiros nascidos nos séculos 18, 19 e 20, o aumento de construções SV ou XSV encontrado na escrita de brasileiros pode evidenciar que essa língua estaria perdendo a restrição V2 e reanalizando as declarativas como estruturas (X)SVO. Parece que esse movimento de perda de V2 (com VS) e de aparecimento de V3 foi atestado também na história do francês, segundo Roberts (1993, apud MORAIS, 1993). O autor mostra que o francês, ao perder a restrição V2, estava reanalizando as declarativas SVO como IP e não mais como CP.

A progressiva tendência à ordem (Y)SVX com o sujeito em posição pré-verbal parece evidenciar, segundo Moraes (1993), que, a partir do século 18, as novas gerações de falantes estavam atribuindo uma diferente análise a essas construções XV.

Ribeiro (2001, p.93) apresenta uma análise segundo a qual a alegada “perda” da inversão germânica na gramática do português escrito no Brasil “[...] não deve ser tratada nos termos de mudança gramatical em termos de língua-I.” Segundo a autora, a inversão germânica é um padrão que parece não estar associado à gramática do Português Clássico (PC) ou à gramática do PB, mas à gramática do Português Antigo (ou mesmo do PE). Para a autora, os dados com inversão germânica encontrados em textos de brasileiros dos séculos 18 e 19 são opções estilísticas disponíveis na escrita de letrados. São reflexos do padrão do PA, associados a opções de língua-E e não necessariamente uma estrutura gerada pela língua-I, em termos chomyskianos.

A ordem XVS também pode ser o resultado de uma inversão com verbos ergativos (ou inacusativos). Esses verbos permitem que o sujeito permaneça em posição pós-verbal, ou seja, em posição de base no VP. Estudos mostram que as declarativas (Y)XV com verbos inacusativos e posposição do sujeito são muito frequentes no PB atual, mas refletem um fenômeno totalmente diferente da inversão germânica (BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2009).

Kato et al. (2006, p.421), em um estudo em que apresentam resultados da análise de diferentes fenômenos na diacronia do português, considerando textos dos séculos 19 e 20 na virada do milênio, encontram três padrões de inversão em textos do século 19, sendo que as inversões germânica e românica<sup>3</sup> são “pouco comuns nos dados”. Segundo as autoras, a ausência do padrão de inversão germânica nos dados é ainda mais evidente em textos do século 20, que apresentam um padrão de inversão basicamente restrito a construções inacusativas e copulativas.

---

<sup>3</sup> Segundo Kato et al. (2006), a inversão românica é aquela em que o sujeito posposto não vem contíguo a um verbo transitivo, intransitivo, cópula ou inacusativo, como no exemplo em (i), retirado do nosso *corpus*:

(i) “Em toda a parte são innumeros os batalhadores magicos Chicos Hypollitos” – *Brinquedos de cupido*, 1898, de Antero Reis Dutra (1855-1911). Neste trabalho, não trataremos desse tipo de inversão.

Ao analisar contextos de inversão do sujeito, em peças de teatro escritas por catarinenses nos séculos 19 e 20, Coelho e Martins (2009) também encontram os três padrões de inversão (germânica, românica e inacusativa) em amostras do século 19 e um acentuado enrijecimento da ordem SV(O) no final do século 20, principalmente em construções transitivas e intransitivas. Tendo em vista os resultados lá apresentados, tudo indica que a inversão não inacusativa ainda seria uma alternativa comum nos dados do início do século 19. Esses resultados serviram de base para o presente trabalho e nos impulsionaram a investigar em outras peças do século 19 as construções prototipicamente de inversão germânica XVS. Importante referir que o padrão de inversão inacusativa em PB já foi atestado empiricamente em estudos em *corpus* de diferente natureza, e em perspectivas sincrônica e diacrônica, por Berlinck (1988, 1995) e Coelho (2000, 2006).

Na amostra extraída de peças de teatro catarinense e analisada por Coelho e Martins (2009), encontram-se dados com VS inacusativa, sem elemento à esquerda do verbo (V1) e com um elemento deslocado do tipo localizador espacial ou temporal (XVS – V2 superficial). Os resultados desse trabalho mostram que os casos de VS inacusativa aumentam do século 19 para o século 20, principalmente em construções de verbo em segunda posição (XVS), em contextos de sujeito contíguo a um verbo inacusativo. Considerando apenas a ordem verbo-sujeito, verifica-se uma acentuada preferência desse tipo de construção, ao longo de três períodos investigados (45%, 54% e 73%)<sup>4</sup>. Esses resultados atestam que chegamos ao final do século 20 com possibilidades irrestritas de inversão inacusativa em contextos XVS.

Considerando os resultados descritos e analisados em Coelho e Martins (2009), neste trabalho, vamos olhar para construções de inversão germânica e inacusativa em textos escritos por catarinenses nascidos no século 19, encontradas em uma amostra extraída do mesmo conjunto de peças analisadas no referido trabalho.<sup>5</sup> Nosso foco será, agora, apenas os contextos em que há algum elemento à esquerda do verbo XV (V2) – realizado ou não por um sujeito gramatical, e também construções com mais de um constituinte, em contextos YXV (V3).

---

<sup>4</sup> Os três períodos investigados por Coelho e Martins (2009) foram: tempo 1 (peças de autores nascidos entre 1800 a 1899); tempo 2 (peças de autores nascidos entre 1900 a 1949); e tempo 3 (peças de autores nascidos entre 1950 a 1969).

<sup>5</sup> No trabalho de 2009, analisamos dados extraídos das seguintes peças de teatro escritas por catarinenses nascidos no século 19: *Raimundo* (1868) de Álvaro Augusto de Carvalho (1829-1865); *Um cacho de mortes* (1881), de Horácio Nunes (1855- 1919); *Brinquedos de cupido* (1898) de Antero Reis Dutra (1855-1911). Para o presente trabalho, além das três peças lá consideradas, incluímos mais três peças: *O Idiota* (1890), de Horácio Nunes (1855-1919); *A engeitada* (1895), de Joaquim Antônio de S. Thiago (1856-1916) e *Os ciúmes do capitão* (1880), de Arthur Cavalcanti do Livramento (1853-1897). Nas referências, as informações sobre as obras estão completas, vide: Carvalho (1994), Dutra (1898), Livramento (1882), Nunes (1999) e Thiago (1930).

## Hipóteses

Voltando às nossas questões levantadas na introdução deste trabalho, nossa expectativa com relação à questão 1) é a de que vamos encontrar construções (Y)XV em que a presença de um elemento do tipo advérbio ou complemento preposicionado (argumental ou não argumental) na posição imediatamente antes do verbo parece aumentar a possibilidade de ocorrência de sujeitos pós-verbais (Y)XVS. Estruturas dessa natureza podem estar relacionadas a dois tipos de construção sintática: (i) inversão germânica, em que X é tratado como um operador que desencadeia o movimento do verbo para uma posição mais alta (nos domínios de uma categoria funcional do tipo CP) e o sujeito vai para a posição de especificador de IP (cf. hipótese de RAPOSO, 1994 apud RIBEIRO, 2001); e (ii) inversão inacusativa, em que o sujeito fica na posição de base do VP (*in situ*) e o sintagma não argumental se move para uma posição mais alta dentro dos domínios do IP. Com a ordem VS cada vez mais restrita a monoargumentais, na gramática do PB, acredita-se que, em construções transitivas XVY, X seja preferencialmente um constituinte argumental (como o sujeito). Na ausência de um elemento argumental antes do verbo, X aparece como um localizador temporal ou espacial ou como um elemento discursivo.

Com relação às questões 2), 3) e 4), nossa expectativa é de que vamos encontrar, em textos do século 19, ocorrências de inversão inacusativa mas também de inversão germânica. Kato et al. (2006) dizem que, nas inversões do tipo germânica (V2), frequentemente, o sujeito posposto é um pronome pessoal adjacente a um verbo não inacusativo, como em (2), diferentemente do padrão de inversão inacusativa, como em (3).

- (2) “Lá por isso respondo eu: aquilo era uma boa alma.” – *Raimundo*, 1868, de Álvaro Augusto de Carvalho (1829-1865).
- (3) “Não. Já jantei. Além d’isso alli vem a posteridade dos palitos.” – *Brinquedos de cupido*, 1898, de Antero Reis Dutra (1855-1911).-

Partindo de resultados empíricos sobre a mudança da ordem do sujeito em construções não inacusativas (de VS para SV) atestada por Berlinck (1988, 1995), Coelho (2000, 2006) e Coelho e Martins (2009), acreditamos que vamos encontrar, no curso do século 19, (considerando o ano de nascimento dos autores, conforme nota 4) evidência empírica para um decréscimo de XVS (de inversão germânica) e um aumento gradativo de (X)SV(Y), conforme dados em (4), ou mesmo SXV(Y), especialmente em construções em que X é realizado pela construção clivada “é que”, conforme dados em (5).



(4) Construção XSV

- a. “Também eu não posso esperar mais tempo.” – *Os ciúmes do capitão*, 1880, de Arthur C. do Livramento (1853-1897).
- b. “Certamente eu sei de tudo.” – *Os ciúmes do capitão*, 1880, de Arthur C. do Livramento (1853-1897)]

(5) Construção SXV

- a. “O Sñr. é que precisa sujeitar-se agora á cama” – *Os ciúmes do capitão*, 1880, de Arthur C. do Livramento (1853-1897).
- b. “Tu que ficaste em casa durante a minha ausência, deve saber tudo, não é verdade?” – *Os ciúmes do capitão*, 1880, de Arthur C. do Livramento (1853-1897).

Em relação à possibilidade de entender a variação atestada nos textos como reflexo de diferentes gramáticas do português (questão 5), há diferenças estruturais associadas às construções XVS com não inacusativos e às construções (X)SVY, refletidas nos dados da nossa amostra. Tais construções, muito possivelmente, são geradas por diferentes gramáticas do português: PA e PB. Em síntese, nossa hipótese para este trabalho é a de que a escrita de brasileiros nascidos, principalmente, na primeira metade do século 19 superficializa estruturas geradas por diferentes gramáticas do português: construções (X)SV(Y) geradas pela gramática do PB e construções XVS (de inversão germânica) geradas pela gramática do PA, de modo que se observa nos textos a competição entre esses diferentes padrões gerados pelas gramáticas do PA e do PB.

## Metodologia do trabalho

Como já referido, nossa amostra empírica constitui-se de seis peças de teatro escritas por brasileiros nascidos no litoral de Santa Catarina no curso do século 19 (conforme descrito na nota 6, a seguir). Essas peças, desde 2009, passaram a compor o acervo da agência do projeto Variação Linguística da Região Sul (VARSUL, 2011) da Universidade Federal de Santa Catarina e foram coletadas como parte do Projeto *Estudo Diacrônico do Estatuto da Ordem Verbo-Sujeito em duas Variedades do Português (PE e PB)*,<sup>6</sup> coordenado pela Professora Izete Lehmkuhl Coelho, com a colaboração de Marco Antonio Martins e de Isabel Monguilhott.

Para este trabalho, especificamente, foi controlada a variável dependente “ordem do sujeito”, considerando a influência das seguintes variáveis independentes:

---

<sup>6</sup> O acervo de peças de teatro conta com amostras escritas em Santa Catarina e em Lisboa e faz parte, desde agosto de 2009, do Projeto *Para a História do Português de Santa Catarina*, coordenado também pela Professora Izete Lehmkuhl Coelho.

1. Tipo de construção sintática (XV ou YXV);
2. Natureza do X que antecede imediatamente o verbo<sup>7</sup> (advérbios, argumento topicalizado (DP ou PP)/ deslocamento à esquerda clítica), elementos em CP (complementizador/sintagma OJ), elementos em CP (quantificadores), sentença relativa, clivada (é que), vocativos, apostos e elementos discursivos, constituintes focalizados);
3. Forma de representação do sujeito (sujeito nulo e preenchido: pronomes pessoais, pronomes indefinidos; pronomes demonstrativos, nome próprio, SN simples, SN composto (ou SN+ relativa), pronomes relativos (interrogativos indefinidos) e SN indeterminado);
4. Natureza do Adv no contexto AdvV (focalizadores, quantificadores, de localização espacial e temporal dêiticos, de localização espacial e temporal não-dêiticos, de atitude proposicional, orientados para o sujeito agente e modais);
5. Tipo de verbo (verbo intransitivo, verbo inacusativo não-existencial, verbo inacusativo existencial, verbo transitivo direto, verbo transitivo indireto, verbo bitransitivo, cópula, cópula + particípio e verbo + se);
6. Autores das peças: Álvaro de Carvalho (1829-1865), Arthur C. do Livramento (1853-1897), Horácio Nunes (1855-1919), Antero dos Reis Dutra (1855-1911) e Joaquim Antônio de S. Thiago (1856-1916).

Foram feitas várias rodadas estatísticas utilizando-se o pacote Goldvarb2001 (ROBINSON; LAWRENCE; TAGLIAMONTE, 2001). Em todas elas, encontramos nos resultados muitos *knockouts*,<sup>8</sup> o que nos impossibilitou de trabalhar com pesos relativos. Para observar com mais detalhamento o que a frequência de uso estava mostrando, preferimos fazer apenas rodadas unidimensionais (até o arquivo de células) e alguns cruzamentos com os resultados percentuais mais significativos (variáveis “tipo de construção sintática”, “natureza do X que antecede imediatamente o verbo”, “tipo de verbo” e “forma de representação do sujeito”). A seção, a seguir, traz a descrição e análise dos resultados encontrados.

### **O que revelam os padrões empíricos (ou o que os padrões empíricos revelam)**

Do total de 575 dados investigados de construções V2/V3 não dependentes do século 19, encontramos 522 na ordem sujeito-verbo (91%) e 53 na ordem verbo-sujeito (9%). Dessas construções com sujeito posposto, 11% são de XV, como a Tabela 1 mostra.

<sup>7</sup> Não consideramos, neste trabalho, o clítico e a negação (não) que antecedem o verbo como X, por entendermos que são elementos cliticizados ao verbo.

<sup>8</sup> Por *knockouts* entendem-se contextos categóricos.

**Tabela 1** – Frequência de SV e VS, segundo a variável construções XXV e XV

Variável posição do sujeito	Ordem SV		Ordem VS	
Construção YXV	178/190	93%	12/190	6%
Construção XV	344/385	89%	41/385	11%
<b>Total</b>	522/575	91%	53/575	9%

**Fonte:** elaboração própria.

Os resultados revelam que a ordem SV é de longe a mais frequente no século 19, com uma tendência bem acentuada de construções YXV e XV (93% e 89%, respectivamente), atestando o que disse Morais (1993). Os dados da amostra em (6), a seguir, dão rosto aos números.

- (6) Construções sem inversão – XSV/SXV e SV
- “Decididamente estes criados antheptação commigo” – *Brinquedos de cupido*, 1898, de Antero Reis Dutra (1855-1911).
  - “eu também vou fazer uma saúde” – *Raimundo*, 1868, de Álvaro Augusto de Carvalho (1829-1865).
  - “Eu bem lhe disse” – *Um cacho de mortes*, 1881, de Horácio Nunes (1855-1919).
  - “o fidalgo tem as goelas forradas de veludo” – *Raimundo*, 1868, de Álvaro Augusto de Carvalho (1829-1865).

No entanto, os padrões empíricos revelam, ainda, resquício (significativo) de XVS (11%), conforme dados em (7), que pode não estar associado à gramática do PB, o que se apresenta como um resultado relevante para esta discussão, tendo em vista que buscamos nos textos evidências empíricas para a hipótese de competição de gramáticas.

- (7) Construções com inversão – (Y)XVS
- “mas nisto mesmo venceu-me o diabo do Chico Hyppolito” – *Brinquedos de cupido*, 1898, de Antero Reis Dutra (1855-1911).
  - “Grosseirão, grosseirão; ora a quem o dizes tu” – *Raimundo*, 1868, de Álvaro Augusto de Carvalho (1829-1865).
  - “Atrás dela ando eu” – *Um cacho de mortes*, 1881, de Horácio Nunes (1855-1919).
  - “Destas vez não te fará elle companhia!” – *Os ciúmes do capitão*, 1880, de Arthur C. do Livramento (1853-1897).

É como se de fato esse século apresentasse um período de transição em que as construções (Y)XVS e (X)SV convivessem lado a lado e se refletissem, portanto, na escrita, uma diglossia literária com padrões gerados por uma variedade inovadora e uma conservadora. Cabe lembrar, no entanto, que o padrão XVS com verbos inacusativos é ainda atestado na gramática no PB, assim como na história do português. Vejamos, pois, nos resultados apresentados na Tabela 2, a relação entre XVS e tipo de verbo.

**Tabela 2** – Frequência de SV e VS, segundo o cruzamento entre as variáveis construções YXV e XV e tipo de verbo

Variável tipo de verbo	Tipo de construção	Ordem SV		Ordem VS	
Verbo inacusativo	Construções YXV	16/20	80%	04/20	20%
	Construções XV	39/56	70%	17/56	30%
Verbo intransitivo	Construções YXV	13/13	100%	00/13	0%
	Construções XV	19/20	95%	01/20	5%
Verbo T D	Construções YXV	73/75	97%	02/75	3%
	Construções XV	131/140	94%	09/140	6%
Verbo T I	Construções YXV	12/12	100%	00/12	0%
	Construções XV	30/32	94%	02/32	6%
Verbo bitransitivo	Construções YXV	15/17	88%	02/17	12%
	Construções XV	12/13	92%	01/13	8%
Verbo cópula	Construções YXV	49/52	94%	03/52	6%
	Construções XV	112/121	93%	09/121	7%
Verbo+se+SN	Construções YXV	00/01	0%	01/01	100%
	Construções XV	01/03	33%	02/03	67%

**Fonte:** elaboração própria.

Os resultados ficam ainda mais interessantes. Na tabela 2, percebemos uma espécie de distribuição complementar entre os resultados de XV, considerando a ordem do sujeito. Na ordem SV, a frequência de uso de verbos vai na seguinte direção: verbo intransitivo (95%)>verbo TD (94%)>verbo TI (94%)> verbo cópula (93%)> verbo bitransitivo (92%)>verbo inacusativo (70%)>verbo+se+SN (33%). Já na ordem XVS, a direção é oposta: construções verbo+se+SN (67%)>verbo

inacusativo (30%)> verbo bitransitivo (8%)>verbo cópula (7%)> verbo TI (6%)>verbo TD (6%)>verbo intransitivo (5%).

Esses resultados atestam parte de nossa segunda hipótese, uma vez que a recorrência de VS com inacusativos é bastante alta (31%) na escrita de brasileiros nascidos no século 19, conforme dados em (8), e, nesse caso, a ordem VS pode ser resultado de propriedades específicas do verbo. Mas atestam-se, ainda, ocorrências de VS com verbos não inacusativos, conforme dados já apresentados em (7).

(8) VS com inacusativos

- a. “desde então principiou a fortuna a ajudar-me” – *Raimundo*, 1868, de Álvaro Augusto de Carvalho (1829-1865).
- b. “Pois morro eu de uma apoplexia fulminante” – *Um cacho de mortes*, 1881, de Horácio Nunes (1855-1919).
- c. “Só faltava o Snr. nesta casa. (vai fechar as portas)” – *Os ciúmes do capitão*, 1880, de Arthur C. do Livramento (1853-1897).
- d. “Ahi vêm D. Clarinda e sua filha” – *Brinquedos de cupido*, 1898, de Antero Reis Dutra (1855-1911).

Os exemplos em (7) e (8) ilustram que a construção XVS na escrita brasileira do século 19 pode revelar inversão inacusativa, mas também (e ainda), inversão germânica (XVS). É importante notar que aos dados com inversão não inacusativa, que dão rosto aos 5%, 7%, 8% e 8% de ordem VS apresentados na tabela 2, não está associada uma estrutura disponível na gramática do PB (RIBEIRO, 2001). Conforme apontamos na seção anterior, muitas análises defendem que o padrão de inversão do sujeito com verbos não inacusativos não pertence a essa gramática em termos de Língua-I. Considerando a realidade sociolinguística em que os textos analisados foram escritos (no tumultuado século 19, por intelectuais da sociedade catarinense), assumimos que há, nos textos, o reflexo de um padrão sociolinguisticamente marcado. Um padrão associado, nesse sentido, a resquícios de uma outra gramática, em que a inversão com verbos não inacusativos era ainda licenciada. Se tal padrão é aquele associado à gramática do PA ou à gramática do PE, não temos condições de responder agora. Mas o que fica claro, desde já, é que tais construções não estão associadas à gramática do PB.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Somado a isso, considere-se que os textos apresentam construções que estão necessariamente associadas à gramática do PB, tal como, por exemplo, a sintaxe de colocação dos pronomes clíticos. Sobre esse aspecto, Martins (2009), em uma análise das peças que compõem o *corpus* em análise neste artigo, encontra padrões empíricos associados apenas à gramática do PB, tais como a próclise em primeira posição absoluta e próclise ao verbo temático em estruturas verbais complexas, conforme dados em (i) e (ii) no que segue. Tal resultado evidencia que, na escrita dos brasileiros nascidos na Santa Catarina do século 19, autores dos textos analisados, a gramática do PB, para retomar Tarallo (1993), já escorria sua tinta.

(i) Próclise a V1

a. “ME chamaste, meo coração?” – *Os ciúmes do capitão*, 1880, de Arthur C. do Livramento (1853-1897).

Defendemos aqui, portanto, que a escrita de brasileiros nascidos no século 19 revela padrões associados a diferentes gramáticas do português: ao PB e ao PE e/ou PA. Na linha de argumentação defendida por Anthony Kroch (1989, 2011), entendemos que formas variáveis observadas em textos históricos podem ser o reflexo de diferentes gramáticas: uma forma conservadora e uma forma inovadora. A gradação empírica observada nos textos no curso do tempo, nessa perspectiva, seria o reflexo da competição entre diferentes estruturas geradas por diferentes gramáticas. É essa a interpretação que damos para a variação atestada em relação aos padrões de inversão encontrados nos textos analisados neste artigo.

Nossos resultados mostram, ainda, que a preferência é de que X que antecede imediatamente o verbo, na construção (Y)XV, seja realizado como sujeito (71%), como a Tabela 3 mostra. Mas a escrita de brasileiros nascidos no século 19 apresenta, ainda, uma significativa frequência (29%) de (Y)XV, em que o X que antecede imediatamente o verbo é um não sujeito.

**Tabela 3** – Frequência de material imediatamente antes de V (sujeito ou não sujeito), considerando o tipo de construção.

Variável material imediatamente antes do verbo	Tipo de construção	Apl/Total		Total geral	
Sujeito	Construções YXV	83/407	21%	405/575	71%
	Construções XV	322/407	79%		
Não sujeito	Construções YXV	107/168	64%	167/575	29%
	Construções XV	60/168	36%		

**Fonte:** elaboração própria.

b. “Ai! Que eu estou sufocado! ME largue!” – *Os ciúmes do capitão*, 1880, de Arthur C. do Livramento (1853-1897).

c. “TE recordas se Valentim era ruivo?” – *Os ciúmes do capitão*, 1880, de Arthur C. do Livramento (1853-1897).

(ii) Próclise ao verbo temático em complexos verbais

a. “*Silvério* – Diz-ME uma cousa, Turibia; como é que este menino sahio assim ruivo, sendo eu tão moreno?

*Turibia* – Não posso TE explicar! Caprichos da natureza!” – *Os ciúmes do capitão*, 1880, de Arthur C. do Livramento (1853-1897).

b. “Pois bem, minha boa Clarinda. Estamos pobres. Não tenho TE dito para poupar te desgostos. Perdoa-me se é erro occultar a desgraça a quem amamos.” – *Brinquedos de cupido*, 1898, de Antero Reis Dutra (1855-1911).

c. “Mas toma cuidado. Em vez de ires para o bilhar, não vás TE meter por aí...” – *Um cacho de mortes*, 1881, de Horácio Nunes (1855-1919).

Com o intuito de verificar que material é esse antes de V, fizemos mais um cruzamento, agora excluindo da rodada o X realizado como sujeito. Os resultados podem ser observados na Tabela 4, a seguir.

**Tabela 4** – Frequência de SV e VS, segundo o cruzamento entre as variáveis construções YXV e XV e material imediatamente antes de V diferentemente do sujeito

<b>Variável material imediatamente antes do verbo (não sujeito)<sup>1</sup></b>	<b>Tipo de construção</b>	<b>Ordem SV</b>		<b>Ordem VS</b>	
SN/SP argumental	Construções YXV	05/07	71%	02/07	29%
	Construções XV	02/13	15%	11/13	85%
SP não argumental	Construções YXV	06/07	86%	01/07	14%
	Construções XV	02/07	29%	05/07	71%
Advérbio	Construções YXV	56/61	92%	05/61	8%
	Construções XV	01/20	5%	19/20	95%
Clivada (é que)	Construções YXV	11/12	92%	01/12	8%
	Construções XV	02/02	100%	00/02	0%

**Fonte:** elaboração própria.<sup>10</sup>

Os resultados mostram que o material imediatamente antes de V (XV), nas construções XV, diferentemente do sujeito, também está em distribuição complementar nas ordens SV e VS. Na ordem SV, o material encontrado com mais frequência foi a clivada (100%), seguido de SP não argumental (29%)>SN/SP argumental (15%)>Advérbio (5%). Enquanto que, na ordem VS, a escolha é oposta: o material mais usado antes de V foi o advérbio (95%), seguido de SN/SP argumental (85%)>SP não argumental (71%)>clivada (0%). Atente-se para o fato de que os percentuais de material antes de V (na ordem VS) só não são altos para a clivada.

Observem-se agora os resultados relacionados às construções YXV. Sobre a ordem SV (em contextos SXV), X é prioritariamente uma clivada (92%) ou um advérbio (92%), seguido de SP não argumental (86%) > SP/SN argumental (71%). Na ordem VS, construções YXV são pouco frequentes. O X antes do verbo é um SP/SN argumental em 29% dos casos, um SP não argumental em 14%, e um advérbio ou um expletivo em 8% dos dados. Tudo indica que as construções

<sup>10</sup> Para esta discussão, consideramos apenas os constituintes imediatamente à esquerda do verbo mais significativos (SN/SP argumental, SP não argumental, Advérbio e clivada).

YXV e XV se comportam diferentemente. Com relação às construções YXV (em que X não é o sujeito), SXV é a ordem preferencial e, nas construções XV, a ordem VS é a preferencial.

Os resultados da Tabela 4 atestam a nossa primeira hipótese de que, na ausência de sujeito na posição imediatamente antes do verbo (em XV), a presença de um X do tipo advérbio ou complemento preposicionado permitirá (ou talvez condicionará) a ocorrência de sujeitos pós-verbais. E quanto à frequência significativa de construções em que X é a clivada é que, predominantemente em SXV (92%), parece já apontar para um aumento das construções V3, na ordem SV; estrutura que, provavelmente, está na base da gramática do PB.

Investigamos agora, com mais vagar, as construções de inversão do sujeito. Na sequência, apresentamos uma tabela com resultados do cruzamento feito entre tipo de verbo e forma de realização do sujeito, com o propósito de verificar, em especial, as inversões não inacusativas em que o sujeito seja um pronome.

**Tabela 5** – Frequência de XVS, segundo o cruzamento entre as variáveis tipo de verbo e forma de realização do sujeito

Variável tipo de verbo	Sintagma nominal	Pronome pessoal	Pronome indefinido	Pronome interrogativo
Verbo inacusativo	15/47 32%	04/22 18%	01/04 25%	00/01 0%
Verbo intransitivo	00/19 0%	01/11 9%	00/01 0%	00/01 0%
Verbo T D	08/94 9%	02/106 2%	00/09 9%	00/04 0%
Verbo T I	01/20 5%	01/22 5%	00/02 0%	Sem dados
Verbo B	00/13 0%	03/15 20%	00/01 0%	Sem dados
Verbo cópula	08/130 6%	02/35 6%	01/04 25%	00/01 0%
Verbo+se+SN	02/03 67%	Sem dados	01/01 100%	Sem dados

**Fonte:** elaboração própria.

A Tabela 5 mostra que a escrita de brasileiros nascidos no século 19 apresenta uma frequência significativa de sujeito pronominal em XVS não inacusativa, como em (1a/c), (2) e (7b/c/d). Esse tipo de construção ilustra uma inversão germânica prototípica, em que o verbo e um elemento sintático não



sujeito (diferentemente do expletivo) devem ter se movido para uma posição mais alta deixando o sujeito pronominal na posição de especificador de IP. Essas construções não são frequentes na escrita de brasileiros, como os resultados de Berlinck (1988, 1995), Coelho (2000, 2006) e Coelho e Martins (2009) atestam, corroborando a hipótese de Ribeiro (2001). Se aparecem em determinado contexto no final do século 20 são em geral cristalizadas, vistas como fósseis linguísticos.

Como já dito, assumimos que a análise de materiais históricos, num determinado período de tempo, pode evidenciar que a gradação entre formas variantes que se vê refletida nos textos reflete a tensão entre uma gramática inovadora e uma gramática conservadora. Essa tensão é captada pela observação empírica de alterações na frequência de uso de formas que instanciam, por sua vez, diferentes estruturas gramaticais. Essas alterações significativas atestadas nos textos são reflexos de uma alteração na fixação de um parâmetro gramatical, resultando no que Kroch (1989, 2001) define como Hipótese da Taxa Constante (HTC). Segundo essa hipótese, o que aparece refletido nas amostras de Língua-E é apenas o efeito da mudança sintática na Língua-I chomyskiana; ou seja o que é observável na mudança relacionada à alteração na fixação de um parâmetro gramatical é o reflexo que essa alteração traz ao uso das formas/gramáticas em competição.

Ressaltamos, no entanto, que, para que a HTC seja validada em nossos dados, necessário se faz observar um maior número de dados, considerando um período de tempo também maior. Analisamos aqui textos de um século apenas. Necessário também se faz observar a variação atestada em demais fenômenos sintáticos para além daquele associado à inversão do sujeito.

## **Voltando às hipóteses; sistematizando resultados**

Nesta análise, tendo em vista a escrita de brasileiros nascidos no curso do século 19 atestam-se: (i) construções com inversão inacusativa, que são encontradas tanto nas gramáticas do PA, quanto na do PB (e do PE); (ii) construções XVS, com inversão do sujeito (pronominal) em construções com verbos não inacusativos – inversão germânica –, que parecem superficializar estruturas geradas pela gramática do PA; e, ainda, (iii) construções YXV, em que o sujeito ocupa sempre a posição pré-verbal (XSV ou SXV), associadas a estruturas geradas pela gramática do PB (ou mesmo do PE). Interpretamos esses padrões como o reflexo nos textos de padrões gerados pelas gramáticas do PA e do PB (PE), de modo que, a escrita de brasileiros nascidos no século 19 evidencia um processo de mudança sintática que pode ser entendido com o reflexo de diferentes gramáticas do português.

O esquema a seguir sistematiza a análise:

PA (PE)<sup>11</sup> e PB: construções XVS (com inversão inacusativa)

PA (e PE): construções XVS (com inversão germânica)

PB (e PE): construções YXV (XSV e/ou SXV)

COELHO, I. L.; MARTINS, M. A. Patterns of subject inversion in Brazilian writing during the 19th century: empirical evidence for the hypothesis of competing grammars. *Alfa*, Araraquara, v.56, n.1, p.11-28, 2012.

- **ABSTRACT:** *This paper presents the results of a study of the subject inversion patterns in clauses with a pre-verbal constituent in XV(S) contexts, in a sample of five plays written by Brazilian playwrights born during the 19<sup>th</sup> century on the coast of Santa Catarina, Brazil. Our theoretical basis is an attempt to conciliate the gradation observed in forms exhibiting variation in written texts and a grammatical (structural) interpretation of syntactic change (KROCH, 1989). Our results show recurrence of different inversion patterns: (i) constructions with an unaccusative inversion, which may be found both in the Old Portuguese (OP) and Brazilian Portuguese (BP) grammars (and even in the European Portuguese (EP) grammar); (ii) XVS constructions, with an inversion of (pronominal) subject in constructions with non-unaccusative verbs – Germanic inversion – which seem to surface structures generated by the grammar of OP; and (iii) constructions YXV, where the subject always takes a pre-verbal position (XSV or SXV), associated with structures generated by the BP grammar (or even EP grammar). We interpret these empirical patterns as constructions generated by different structures that reflect, in the analyzed texts, a competition between different grammars of Portuguese.*
- **KEYWORDS:** *Order. Subject inversion. Competing grammars. 19<sup>th</sup> century.*

## REFERÊNCIAS

BERLINCK, R. *A ordem V SN no português do Brasil: sincronia e diacronia*. 1988. 265p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1988.

\_\_\_\_\_. *La position du sujet en portugais: etude diachronique des variétés brésilienne et européenne*. 1995. 512p. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculteit Letteren, Katholieke Universiteit Leuven, Leuven, 1995.

BERLINCK, R.; DUARTE, M. E. L.; OLIVEIRA, M. de. Predicação. In: KATO, M. A.; NASCIMENTO, M. do (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2009. v.3. p.97-188.

---

<sup>11</sup> Não nos voltamos à análise do PE neste artigo. Para uma análise sobre essa variedade do português ver Moraes (1995).

CARVALHO, A. A. de. *Raimundo*. Florianópolis: FCC: Ed. da UFSC, 1994.

COELHO, I. L. Variação na sintaxe: estudo da ordem do sujeito no PB. In: RAMOS, J. (Org.). *Estudos sociolinguísticos: quatro vértices do GT da ANPOLL*. Belo Horizonte: FALE: Ed. da UFMG, 2006, p.84-99.

\_\_\_\_\_. *A ordem VNP em construções monoargumentais: uma restrição sintático-semântica*. 2000. 245p. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

COELHO, I. L.; MARTINS, M. A. A diacronia em construções XV na escrita catarinense. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v.6, n.1, p.73-90, jan.-jun. 2009.

DUTRA, A. R. Brinquedos de Cupido. In: \_\_\_\_\_. *Miscellanea*. Desterro: Editora própria, 1898.

KATO, M.; TARALLO, F. The loss of VS syntax in Brazilian Portuguese. In: SCHLIEBE-LAMNE, B.; KOCH, I. V.; JUNGBLUTH, K. (Org.). *Dialog zwischen den Schulen*. Münster: Nodus Publikationen, 2003. p.101-129.

\_\_\_\_\_. *Restrictive VS syntax in Brazilian Portuguese: its correlation with invisible clitics and visible subjects*. Trabalho apresentado em *Georgetown RoundTable in Languages and Linguistics*. Washington DC, 1988.

KATO, M. et al. Português brasileiro no fim do século XIX e na virada do milênio. In: CARDOSO, S. et al. (Org.). *Quinhentos anos de história linguística do Brasil*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006. p.413-438.

KROCH, A. Syntactic Change. In: BALTIN, M.; COLLINS, C. (Ed.). *The handbook of contemporary syntactic theory*. Massachusetts: Blackwell, 2001. p.699-729.

KROCH, A. Reflexes of grammar in patterns of language change. *Language Variations and Change*, Cambridge, v.3, n.1, p.199-244, 1989.

LIVRAMENTO, A. C. do. Os ciúmes do capitão. In: \_\_\_\_\_. *Theatro moderno: coleção de comédias apropriadas à cena brasileira*. Porto Alegre: Typographia de Gundlach & Cia, 1882.

MARTINS, M. A. *Competição de gramáticas do português na escrita catarinense dos séculos 19 e 20*. 2009. 326p. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MORAIS, M. A. T. Aspectos diacrônicos do movimento do verbo, estrutura da frase e caso nominativo no português do Brasil. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (Org.) *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993. p.263-306.

NUNES, H. Um cacho de mortes. In: JUNKES, L. (Org.). *Teatro selecionado*. Florianópolis: FCC: Ed. da UFSC, 1999. p.197-216.

PROJETO VARSUL: Variação Linguística na Região Sul do Brasil: banco de dados. Disponível em: <<http://www.varsul.org.br>>. Acesso em: 27 fev. 2011.

RIBEIRO, I. As mudanças sintáticas do PE: questões sobre periodização. In: CASTILHO, A. de et al. (Org.). *Descrição, história e aquisição do português brasileiro*. Campinas: Pontes, 2007, p.513-528.

\_\_\_\_\_. Sobre a perda da inversão do sujeito no português brasileiro. In: SILVA, R. V. M. e (Org.). *Para a história do português brasileiro*. São Paulo: Humanitas, 2001. v.2, p.91-126.

ROBINSON, J.; LAWRENCE, H; TAGLIAMONTE, S. *GoldVarb: a multivariate analysis application for Windows*. Heslington: University of York: Department of Language and Linguistic Science, 2001. Disponível em: <<http://www.york.ac.uk/depts/lang/webstuff/golvarb/>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

SOUSA, M. C. P. de. *Língua barroca: sintaxe e história do português nos 1600*. 2004. 365p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2004.

TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além-mar no final do século XIX. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (Org.) *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. 2.ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993. p.69-105.

THIAGO, J. A. de S. *A engeitada*. São Francisco, SC: Editora própria, 1930.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. Empirical foundations for a theory of language change. In: LEHMAN, W. P.; MALKIEL, Y. (Ed.). *Directions for historical linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968. p.95-199.

Recebido em março de 2011.

Aprovado em setembro de 2011.

## RESTRIÇÕES À POSIÇÃO DE SPREPS TEMPORAIS NA MODALIDADE FALADA

Maria da Conceição de PAIVA\*

- **RESUMO:** Diversos estudos sobre ordem de palavras atestam a importância do princípio **peso final**, segundo o qual constituintes mais pesados se situam na posição final da oração. Neste artigo, trazemos algumas evidências de que esse princípio explica a posição variável de sintagmas preposicionais temporais no português brasileiro falado. A ordem desses constituintes é analisada sob duas perspectivas: consideramos, inicialmente, sentenças que contêm apenas o Sprep temporal em diferentes posições; num segundo momento, estendemos a análise às sentenças em que Spreps temporais pós-verbais coocorrem com circunstanciais de lugar e de modo. Por meio de uma análise quantitativa, mensuramos o efeito da variável extensão do Sprep temporal, considerada em termos de número de palavras, sobre a posição que esse constituinte ocupa na oração. A análise mostra que o efeito do princípio peso final (*end weight*) é particularmente notável nas orações em que o Sprep temporal coocorre com outros circunstanciais, como os de lugar e de modo, superando restrições de natureza sintática e semântica.
- **PALAVRAS- CHAVE:** Spreps temporais. Posição. Variação. Peso.

### Introdução

A maioria das gramáticas do português (ver, por exemplo, CUNHA, 1976) assumem uma restrição à ordenação de circunstanciais que codificam as categorias de tempo e de lugar ao destacar que esses constituintes satélites são pospostos aos constituintes argumentais, situando-se, mais frequentemente, na margem direita da oração. Evidências tanto da modalidade falada como da modalidade escrita permitem constatar, no entanto, um amplo espectro de variação na posição dos sintagmas preposicionais temporais, como mostram os exemplos de (1) a (4):

a- na margem esquerda da oração

(1) “Depois da pelada a gente faz uma fofoca.” – Fala, Amostra Censo 1980, fal. 02.

b- na margem direita da oração

(2) “Chegamos lá no dia vinte e seis de julho.” – Fala, Amostra Censo 1980, fal. 46.

---

\* UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ – Brasil. 21.941-917 – paiva@club-internet.fr

c- entre verbo e sujeito

(3) “Os números, nos quatro primeiros meses de cada ano,” tiveram pouca variação. – Escrita, Jornal Extra.

d- entre verbo e complemento

(4) “Vamos poder ver, na próxima legislatura, se a reforma tributária não saiu no governo FHC por falta de consenso.” – Escrita, Jornal O Globo.

Evidentemente, essas diferentes possibilidades se distribuem de forma bastante desequilibrada no uso linguístico (PAIVA 2008a; PAIVA et al., 2007) e envolve a coatuação de diferentes parâmetros que colaboram para que determinadas posições sejam mais recorrentes do que outras. Diversos trabalhos destacam restrições impostas pela própria categoria dêitica codificada (tempo, modo, espaço), pelo significado do circunstancial, pela sua função sintática e pela sua função discursiva, pelo grau de transitividade da oração em que o circunstancial está inserido (MARTELOTA, 1994; SHAER, 2004; CEZÁRIO et al., 2004; CEZÁRIO; ANDRADE; FREITAS, 2005; CEZÁRIO; SÁ; COSTA, 2005; FREITAS, 2001; COSTA, 2004; BRASIL 2005; ANDRADE, 2005; GOMES, 2006; PAIVA, 2008a; PAIVA et al., 2007; LESSA, 2007; SÁ, 2009). A posição desses constituintes satélite envolve, ainda, restrições ligadas ao peso ou extensão do sintagma preposicional (BRASIL, 2005; ANDRADE, 2005; SÁ, 2009; COSTA, 2004), refletindo, também, propriedades dos diferentes gêneros textuais (PAIVA et al., 2007).

A natureza multifatorial da variação na ordem dos circunstanciais se investe de maior importância, na medida em que os diferentes parâmetros que a controlam podem decorrer de princípios que conflitam entre si. Os princípios sintáticos como os que regem a relação de interdependência entre o verbo e seus argumentos (princípio de coesão ou de inerência), o princípio de centralidade semântica da categoria circunstancial e princípios ligados à extensão dos constituintes operam simultaneamente sobre a posição desses constituintes. Neste artigo, nos debruçamos sobre essa questão retomando mais especificamente a variabilidade na posição dos Spreps temporais na modalidade falada sob o prisma do denominado princípio de **peso final** (*end weight*), proposto por Quirk et al. (1985) e discutido, dentre outros, por Gries (2003), Hawkins (1994, 2000, 2001), Wasow (1997, 2002), Lohse; Hawkins e Wasow (2004). Segundo esse princípio, uma parte considerável da variação na ordem de constituintes oracionais, principalmente dos que se situam após o núcleo verbal, pode ser explicada em termos da sua extensão ou complexidade sintática. Prevê-se que constituintes menores e menos complexos precedem constituintes maiores e mais complexos, ou, em outros termos, que a periferia direita da oração é o *site* preferencial de constituintes mais pesados. O efeito

desse princípio sobre a posição variável dos Spreps temporais é contraposto a princípios de natureza semântica e de natureza sintática.

A correlação entre a posição e extensão dos Spreps temporais é focalizada sob duas perspectivas. Num primeiro momento, verificamos a relevância do princípio **peso final** em orações que contêm apenas um constituinte satélite, no caso, um Sprep temporal em diferentes posições. Assumimos, como ponto de partida, que, nessas orações, a extensão do constituinte temporal permite explicar, dentre outros aspectos, sua oscilação entre as margens da oração e sua resistência às posições internas, principalmente àquelas que acarretam rupturas entre o verbo e seus argumentos.

Num segundo momento, focalizamos orações em que os Spreps temporais coocorrem com circunstanciais de lugar ou de modo, com o intuito de verificar em que medida a coexistência de categorias semânticas distintas interfere com o princípio **peso final**. Nesse ponto, estendemos a análise à sequenciação relativa de categoria semânticas distintas de circunstanciais, buscando contrapor o efeito de um princípio ligado à extensão ao de princípios ligados, por um lado, à centralidade da categoria semântica e, por outro, às relações de dependência sintática entre o constituinte circunstancial e o verbo. Através dessa análise, trazemos evidências para a generalidade e maior adequação do princípio **peso final** e comprovamos a necessidade de controlar a extensão de outros constituintes satélite que co-ocorrem com o Sprep temporal.

Os dados em análise foram coletados em 15 entrevistas sociolinguísticas que compõem a amostra Censo 1980, constituída no período de 1980 a 1984.<sup>1</sup> Essa amostra possui características de discurso semi-informal, permitindo, assim, extrair algumas conclusões acerca da aplicabilidade do princípio de extensão em situações comunicativas que, se não são completamente espontâneas, estão sujeitas a menor monitoramento.

Este artigo está organizado da seguinte forma: na seção 1, retomamos o princípio de extensão e sua aplicabilidade a diferentes fenômenos de ordenação de constituintes; na seção 2, focalizamos o efeito desse princípio em orações com um único circunstancial temporal e, na seção 3, mostramos sua generalização para orações em que circunstanciais de tempo co-ocorrem com circunstanciais de tempo e/ou de modo. A sequenciação relativa dessas categorias é focalizada na quinta seção. Seguem-se as conclusões e as referências.

---

<sup>1</sup> A amostra Censo, constituída pelos pesquisadores do Grupo PEUL (Programa de Estudos do Uso da Língua) é composta de 64 entrevistas com falantes cariocas e foi estratificada de acordo com as variáveis gênero, idade e escolaridade. Encontra-se disponível no endereço: <<http://www.letas.ufrj.br/peul>>.

## Restrições ligadas ao peso/extensão dos constituintes

A correlação entre ordem e peso/extensão dos constituintes da oração tem recebido diferentes formulações que procuram explicar principalmente a disposição linear variável de diversos constituintes pós-verbais. Quirk et al. (1985), por exemplo, traduzem essa correlação no princípio denominado **peso final** (*end-weight*) que impõe restrições à disposição sintagmática de SN's e Spreps ligados ao mesmo núcleo verbal. De acordo com esse princípio, em sequências de dois constituintes de extensão diferente, o menor precede o maior.<sup>2</sup> Esse princípio explica de forma satisfatória variações de disposição sintagmática, como a alternância entre V- SN SPrep vs V Sprep SN – *dative alternation*, ver Wasow (1997), Wasow e Arnold (2003), Abeillé e Godard (2006) –, a separação entre preposição e verbo nas construções verbo-partícula do inglês (WASOW; ARNOLD, 2003; GRIES, 2003; LOHSE; HAWKINS; WASOW, 2004), a posição do sintagma adjetival (ABEILLÉ; GODARD, 2006), a variação na ordem de sintagmas preposicionais argumentais e não argumentais (HAWKINS, 1994, 1998, 2003; NIV, 1992; SIEWIERSKA, 1993; ABEILLÉ; GODARD, 2006).

Como salienta Quirk et al. (1985), o princípio de **peso final** (*end weight*) não pode ser entendido como um primitivo. Ele está correlacionado à forma de embalagem da informação, refletindo uma tendência de organização discursiva segundo a qual material linguístico com maior conteúdo informativo tende a seguir material com menor conteúdo informativo. Relaciona-se ainda com a tendência a posicionar no final da oração o material mais importante (foco). Essa interdependência entre aspectos de níveis distintos permite discutir a própria independência do princípio *end weight* como colocam Wasow e Arnold (2003), para quem:

*[...] one would expect that length and newness of information would tend to correlate. And this raises the question of whether weight and information structure are two distinct factors influencing ordering, or whether one of them only looks like a causal factor because of its high correlation with the other one.*

Em muitos aspectos, essa formulação encontra paralelo nos subprincípios de quantidade e de ordenação linear, propostos por Givón (1995, 2001). Segundo o princípio da quantidade, uma informação maior, menos previsível requer codificação por material linguístico mais extenso. O princípio da ordenação linear, por sua vez, prevê que informação mais previsível seja colocada em primeiro lugar

---

<sup>2</sup> Hawkins (1994, 2000) alerta, no entanto, que esse princípio se aplica às línguas do tipo verbo inicial. Em algumas línguas do tipo verbo final, observa-se uma tendência contrária, com elementos maiores precedendo elementos menores – ver também Shannon e Coffey (2004).



na cadeia linguística. Associando-se os dois subprincípios, pode-se supor que a informação menos previsível, mais extensa, seja preferencialmente situada após a informação mais previsível<sup>3</sup>.

Essa via se mostra particularmente frutífera no que se refere à variabilidade sintagmática dos sintagmas preposicionais circunstanciais. Como já mostraram diversos trabalhos (VOTRE; SANTOS, 1984; NIV, 1992; ABEILLÉ; GODARD, 2006; BRASIL, 2005; ANDRADE, 2005; CEZÁRIO; ANDRADE; FREITAS, 2005; PAIVA et al., 2009), a posição de diferentes classes de constituintes adverbiais (modo, intensidade, lugar, tempo) se submete, em diferentes línguas, a restrições impostas pelo seu peso ou extensão. Destaque-se, no entanto, que, na sua maioria, essas análises mensuram apenas o peso do constituinte circunstancial, principalmente dos que se situam nas periferias esquerda e direita da oração sem considerar a extensão de outros constituintes, argumentais ou não argumentais, presentes na oração.

A correlação entre posição e peso de constituintes circunstanciais tem recebido maior atenção no que se refere aos advérbios. Assim, Niv (1992) postula a existência de uma restrição à ocorrência de advérbios mais leves, principalmente os monossilábicos, após constituintes mais pesados (com 5 ou mais palavras) sejam eles argumentais ou não argumentais. Advérbios de menor extensão ocupam preferencialmente a posição inicial ou entre verbo e complemento, preservando, assim, o princípio de *end weight*. Advérbios mais longos, ao contrário, não se submetem a tal restrição, podendo ocorrer antes ou após constituintes mais pesados. Ainda que numa perspectiva teórica distinta, Abeillé e Godard (2006) admitem a mesma tendência para alguns advérbios do francês (como *plus, jamais, bien*) e a interpretam como o resultado de uma escala na forma de linearização de diversos constituintes ligados ao mesmo núcleo verbal (núcleo < leves < médios < pesados). Para o português europeu, Costa (2004) mostra que a posição à direita do verbo (entre verbo e objeto) pode ser ocupada, principalmente, por advérbios monossilábicos, que tendem a funcionar como elementos clíticos.

Duas questões subjazem necessariamente a qualquer formulação de um princípio relacionado ao peso dos constituintes. A primeira envolve uma certa superposição, sob certos aspectos inevitável, entre extensão e complexidade estrutural; a segunda se refere aos diferentes critérios utilizados na mensuração de extensão. A complexidade de um constituinte tem sido capturada mais frequentemente na diferença entre SN's não modificados por sintagmas preposicionais ou orações, *a priori* mais simples, em oposição a

---

<sup>3</sup> Informação menos previsível, menos acessível pode ser situada no início da cadeia linguística em orações nas quais desempenha uma função de contraste.

SN's acompanhados de Spreps ou de orações, em princípio, mais complexos.<sup>4</sup> A extensão, por sua vez, tem sido mensurada através de critérios diferenciados como número de sílabas (GRIES, 2003; BRASIL, 2005), número de palavras (LOHSE; HAWKINS; WASOW, 2004; SÁ, 2009) ou mesmo número de fonemas. Como se pode esperar, os Spreps modificados, mais complexos são necessariamente mais extensos. Há evidências, no entanto, de que analisados separadamente, como o faz Wasow (2002), tanto o critério extensão como o critério complexidade são significativos para a ordem de constituintes.

O critério de mensuração da extensão em si mesmo parece ser menos relevante. Como mostram Wasow e Arnold (2003), na maioria das vezes, diversas medidas estão de tal forma relacionadas que se torna difícil escolher entre elas. Neste estudo, optamos por uma análise de peso em termos de extensão, mensurada através do número de palavras que constitui o Sprep, um critério que tem se mostrado eficaz para a análise do princípio de **peso final**.

### **Extensão e variabilidade sintagmática dos circunstanciais temporais**

As generalizações a respeito da correlação entre peso e ordem dos constituintes envolvem uma gradação que ultrapassa a oposição binária entre constituintes mais leves/constituintes mais pesados (WASOW, 1997). Assim, na análise da variabilidade posicional dos circunstanciais temporais, o número de palavras<sup>5</sup> que constitui o Sprep foi codificado de acordo com a seguinte escala:

a- sintagma preposicional de 1 palavra.

(5) “ Mas segunda-feira ele sai.” – Fala, Amostra Censo 1980, fal. 07.

b-sintagma preposicional de 2 palavras

(6) “Aí, naquela época, ele me deu duzentos e cinquenta cruzeiro.” – Fala, Amostra Censo 1980, fal.05.

c-sintagma preposicional de 3 a 4 palavras

(7) “Às dez hora tem que estar em casa.” – Fala, Amostra Censo 1980, Fal. 05.

---

<sup>4</sup> Hawkins (1994, 2000) propõe uma forma de mensuração em termos de domínio de reconhecimento, ou seja, de número de palavras necessárias para permitir o reconhecimento de todos os constituintes imediatos da oração. Baseado no pressuposto de que a linearização dos constituintes busca tornar o processamento mais fácil, o autor propõe um princípio que permite prever em línguas do tipo SVO “[...] a general preference for PP sequences whose IC-to-word ratios are as high as they can be: namely, those with short-before-long PPs.” (HAWKINS, 2000, p.236).

<sup>5</sup> Não entraremos aqui num detalhamento acerca do conceito de palavra ou dos critérios para considerar um elemento como tal. Na nossa análise, todos os elementos constituintes do Sprep foram computados independentemente da sua natureza.

d- sintagma preposicional de 5 a 6 palavras

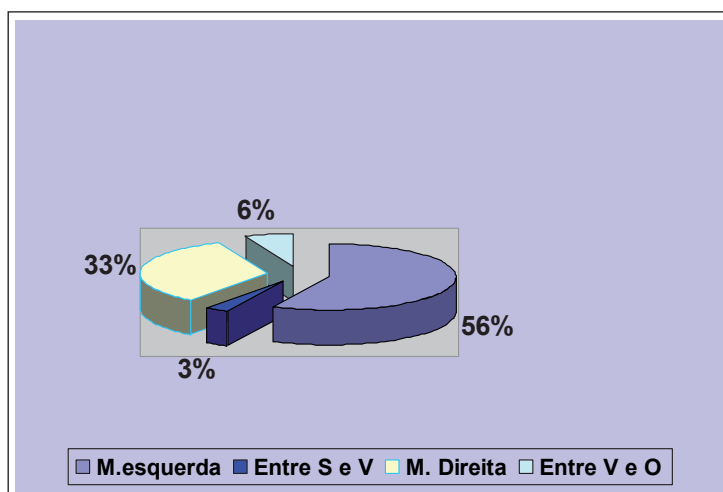
(8) O casamento começou as dez horas da manhã. – Fala, Amostra Censo 1980, fal. 47.

e- sintagma preposicional de 7 a 10 palavras

(9) “ O meu pai chegou aqui, em mil novecentos e vinte e nove.” – Fala, Amostra Censo 1980, fal. 43.

Inicialmente, convém observar a distribuição das posições exemplificadas de (1) a (4). A partir da análise de 442 Spreps temporais, coletados na amostra de 15 horas de gravação com falantes da variedade carioca, duas tendências complementares se destacam no gráfico 1: a) a marcada predominância dos Spreps temporais nas margens da oração; b) em consequência, a forte restrição desses constituintes em posições internas à oração, seja entre S e V, seja entre V e O.

**Gráfico 1** – Distribuição dos circunstanciais temporais de acordo com a posição



**Fonte:** elaboração própria.

A significativa recorrência de circunstanciais temporais nas margens da oração (89%) confirma a tendência constatada em diversos estudos (MARTELOTTA, 1994; MACEDO; SANTANCHÉ, 1998; TARALLO et al., 1993; FREITAS, 2001; CEZÁRIO et al., 2004; CEZÁRIO; ANDRADE; FREITAS, 2005; CEZÁRIO; SÁ; COSTA, 2005; BRASIL, 2005; ANDRADE, 2005; LESSA, 2007; PAIVA et al., 2007; PAIVA, 2008a; SÁ, 2009). Ressalta, porém, a maior recorrência de Spreps temporais na margem esquerda da oração (56%), um índice de que essa constitui, com base no critério de frequência, a posição não marcada (CROFT,

1990; GIVÓN 1995) desses constituintes na modalidade falada.<sup>6</sup> Evidentemente, como destacam Paiva et al. (2007) e Paiva (2008a), a predominância de Spreps temporais na periferia esquerda da oração reflete, em grande parte, as funções coesivas e segmentadoras desses constituintes, seja na retomada de informações já introduzidas (*backward tie*), seja para indexar o discurso subsequente, abrindo enquadres ou cenários temporais nos quais podem se inscrever diversos estados de coisas (*forward tie*).

A escassez de circunstanciais temporais em posições mediais, principalmente na adjacência esquerda do verbo (3%), corrobora igualmente constatações de outros trabalhos (ver, além das referências anteriores, PAGOTTO, [199-]<sup>7</sup> e pode ser explicada como resultado do que Tomlin (1986) denomina um princípio de coesão, ou seja, uma tendência a evitar rupturas entre o verbo e seus argumentos. Uma restrição independente que pode ser generalizada a constituintes adverbiais de outras categorias semânticas, como os locativos (PAIVA, 2002; BRASIL 2005; GOMES, 2006; OLIVEIRA, 2004), qualitativos e modalizadores. (MORAES PINTO, 2002; MARTELOTTA; VLECK, 2007).

A oscilação dos Spreps temporais entre as margens esquerda e direita da oração, como mostramos a seguir, está correlacionada, de forma significativa, ao peso do circunstancial temporal. Uma contraparte natural do princípio *end weight* é a de que constituintes menores, menos pesados sejam preferencialmente posicionados na periferia esquerda da oração e os de maior peso se situem mais frequentemente na periferia direita. Nesse sentido, a variabilidade entre margem direita e margem esquerda não seria mais do que um outro resultado possível do princípio de **peso final**. Essa hipótese pode ser estendida às posições internas, pressupondo-se que constituintes adverbiais de menor extensão sejam mais facilmente autorizados em pontos de ruptura entre o verbo e seus argumentos do que constituintes mais extensos. (COSTA, 2004; GOMES, 2006). No entanto os resultados da tabela 1 validam apenas parcialmente essa hipótese.

---

<sup>6</sup> No que se refere à posição dos circunstanciais temporais na escrita, os resultados são menos consistentes. Enquanto alguns estudos destacam a predominância dos temporais na margem esquerda (BRASIL, 2005; PAIVA, 2008b; PAIVA et al., 2007; CEZÁRIO; SÁ; COSTA, 2005), outros identificam uma acentuada flutuação entre margem esquerda e direita (ANDRADE, 2005; CEZÁRIO; ANDRADE; FREITAS, 2005; SÁ, 2009). É preciso considerar, no entanto, as diferenças de gênero dos textos utilizados em cada um desses trabalhos.

<sup>7</sup> De acordo com Oliveira (2004), no português arcaico, essas posições eram produtivas para alguns advérbios como por exemplo **aqui**, e se reduzem, sensivelmente, no século XX. Segundo o estudo de Gomes (2006), a ocorrência de advérbios e Spreps temporais em posições internas à oração já era muito restrita no português brasileiro dos séculos XVIII e XIX.

**Tabela 1** – Posição e extensão do circunstancial (orações com 1 circunstancial)

<b>Extensão</b>	<b>ME</b>	<b>S—V</b>	<b>MD</b>	<b>V—C</b>	<b>Total</b>
1 palavra	5 45%	0	4 36%	2 18%	11
2 palavras	136 58%	10 4%	70 30%	15 6%	231
3 a 4 palavras	101 59%	5 2%	55 32%	10 5%	171
5 a 6 palavras	6 33%	0	10 55%	2 11%	18
7 a 10 palavras	3 27%	0	8 73%	0	11

**Fonte:** elaboração própria.

Confirmando as expectativas, os circunstanciais temporais de uma palavra apresentam índices mais expressivos para a margem esquerda (45%) embora possam ocorrer, de forma significativa, na margem direita (36%). Além disso, são escassos (18%) na posição entre verbo e objeto e não ocorrem na fronteira entre sujeito e verbo. É possível que propriedades inerentes aos sintagmas preposicionais temporais de uma sílaba, normalmente Spreps sem cabeça, possam determinar algumas particularidades na sua disposição sintagmática.

Os Spreps temporais de 2 e os de 3 a 4 palavras, os mais recorrentes no *corpus*, tendem claramente a predominar na margem esquerda, com 58% e 59%, respectivamente, embora sejam igualmente susceptíveis de acentuada variabilidade. A hipótese colocada encontra evidências mais nítidas na distribuição de frequências para os sintagmas preposicionais temporais de maior extensão, para os quais se constata maior recorrência da margem direita: 55%, para os Spreps de até 6 palavras e 72% para os Spreps de até 10 palavras.

Os resultados para as posições internas se conformam apenas em parte ao previsto na hipótese, em função do comportamento diferenciado das fronteiras entre sujeito e verbo e entre verbo e objeto, a primeira mais restritiva do que a segunda. Circunstanciais temporais são mais frequentes na posição entre verbo e complemento, com maior incidência dos menos extensos (2 palavras = 18%). No entanto, contrariando as expectativas, mesmo Spreps mais extensos (de 5 a 6 palavras) podem se inserir nessa posição. É necessário considerar, no entanto, que as duas únicas ocorrências dessa configuração correspondem a objetos diretos oracionais, necessariamente mais extensos.

As correlações depreendidas acima permitem afirmar que o princípio “peso final” explica uma parte considerável da posição variável dos Spreps temporais em orações com um único circunstancial.

### **Orações com dois ou mais circunstanciais**

Uma questão relevante diz respeito à aplicação do princípio *end weight* a orações nas quais o circunstancial temporal coocorre com um outro satélite circunstancial. Visto que se destaca, na amostra analisada, a recorrência de oração com circunstanciais temporais e locativos (149 dados), concentraremos-nos, aqui, nessa combinação. Nessas orações, podem emergir diversas configurações sintagmáticas, envolvendo diferentes combinações entre posições periféricas e posições internas. A fim de operacionalizar a análise quantitativa, simplificamos essas possibilidades da seguinte forma:

a. dois circunstanciais na margem esquerda da oração.

(10) “Um dia, **na festa**, a gente se encontramos.” – Fala, Amostra Censo 1980, fal. 02

b- dois circunstanciais na margem direita da oração.

(11) “Tinha um congresso **em Porto Alegre, logo no outro mês imediato, maio ou junho.**” – Fala, Amostra Censo 1980, fal. 32.

c- 1 circunstancial na margem esquerda e um na margem direita.

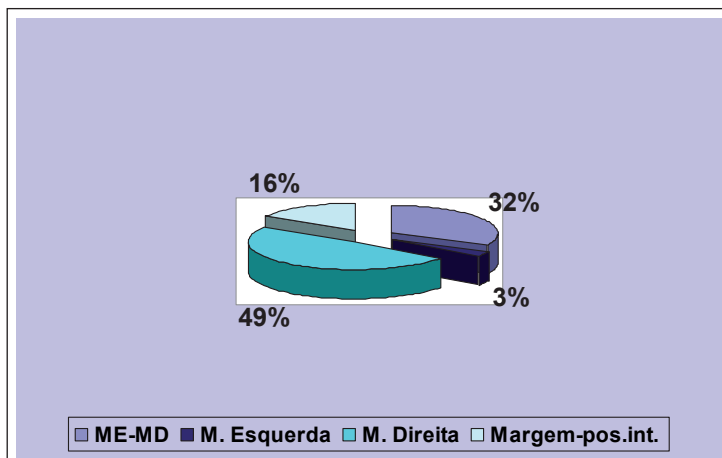
(12) “No início, ficou comigo **na casa da minha mãe.**” – Amostra Censo 1980, fal. 42.

d- 1 circunstancial na margem da oração (esquerda ou direita) e um em posição interna (entre S e V ou V e C).

(13) “ Minha mãe, nesse tempo, morava **na Ilha do governador, lá na Freguesia.**” – Amostra Censo 1980, fal. 42.

A distribuição dessas possibilidades aponta algumas alterações no que se refere à posição não marcada dos Spreps temporais, como mostram os resultados expostos no gráfico 2:

**Gráfico 2** – Distribuição dos circunstanciais temporais de acordo com a posição



**Fonte:** elaboração própria.

Em orações nas quais o temporal coabita com um circunstancial locativo ou de modo, aumenta, de forma significativa, o índice associado à margem direita da oração (49%), como no exemplo (11). Essa tendência é reforçada pela baixa frequência da configuração em que os dois circunstanciais se situam na margem esquerda, com apenas 3%.

Mantém-se, no entanto, a tendência a posicionar esses constituintes em posições periféricas, com uma frequência de 32% para ME/MD. Nesse último caso, verifica-se uma configuração conforme à ordem não marcada dos temporais que, via de regra, ocupam a margem esquerda da oração, deixando a margem direita para o outro circunstancial que com ele coabita, como ilustra o exemplo (12).

Um aspecto, que será retomado mais detalhadamente na próxima seção, emerge em alguns dos exemplos acima. No caso de o circunstancial locativo integrar a estrutura argumental do verbo com que se liga, interfere um princípio de adjacência que garante maior proximidade do constituinte circunstancial em relação a V.

Reitera-se igualmente a maior restrição às posições que rompem a adjacência entre o verbo e seus argumentos, com uma baixa frequência (16%) da configuração em que um dos circunstanciais, geralmente o locativo, se situa em uma das margens da oração e o outro, mais frequentemente o temporal, na adjacência direita ou esquerda do núcleo verbal, como no exemplo (13).

A tabela 2 mostra, no entanto, que essa distribuição se relativiza de acordo com a extensão do circunstancial temporal.

**Tabela 2** – Posição dos circunstanciais temporais de acordo com extensão

	ME-MD	ME	MD	M-pos.int	Total
2 pal.	34 33%	5 6%	51 49%	13 12%	103
3-4 pal.	20 33%	1 1%	26 43%	13 21%	60
5-6 pal.	1 14%	0 0	5 72%	1 14%	7
7-10 pal.	0 0	0 0	2 100	0 0	2

**Fonte:** elaboração própria.

Os circunstanciais temporais mais longos e mais pesados, acima de 5 palavras, são os mais propícios a se situarem, juntamente com o outro Sprep, na margem direita da oração (72% e 100%). Embora a distribuição muito desequilibrada dos dados não autorize conclusões definitivas, há indicações de que as predições autorizadas pelo princípio **peso final** (*end weight*) operam no sentido de evitar sequências de vários circunstanciais em outras posições, em especial na margem esquerda da oração. Essa tendência parece mais geral, atingindo igualmente Spreps temporais menos extensos, de até 4 palavras ou mesmo de 2 palavras, que, embora admitam variabilidade, tendem a se situar em posição final nas orações em que coocorrem com um outro Sprep.

A disponibilização das posições adjacentes ao verbo, principalmente entre o verbo e seu sujeito, é mais nítida para os constituintes temporais de 3 a 4 palavras. Predomina, nesse caso, a configuração em que o circunstancial locativo se posiciona na margem direita da oração, e o de tempo, em posição interna, como no já referido exemplo (13).

Embora esta análise se concentre nos sintagmas preposicionais, algumas evidências adicionais advêm das orações com advérbios, os elementos de menor extensão de acordo com o critério adotado para mensuração de peso. Exemplos como (14) mostram que os advérbios temporais mais leves são os que mais frequentemente se inserem na fronteira entre verbo e sujeito, confirmando tendência já identificada em outros trabalhos (COSTA, 2004; BRASIL, 2005; GOMES, 2006; NIV, 2005), situando-se o outro circunstancial, preferencialmente, na periferia direita da oração.

(14) “Cláudio Adão hoje está **no Vasco**.” – Fala, Amostra Censo 1980, fal. 37.



Há, portanto, indicações que autorizam a generalização do princípio **peso final** (*end weighth*) para orações em que os circunstanciais temporais coabitam com adjuntos de outras categorias como as de lugar.

### **Peso e sequenciação relativa dos circunstanciais temporais**

Destacamos, na seção anterior, a recorrência da configuração estrutural em que dois constituintes satélite se situam na periferia direita da oração, ou seja, são pospostos ao núcleo verbal. Essa forma de ordenação suscita questões ligadas à sequenciação dos Spreps de distintas categorias semânticas, principalmente as de tempo, modo e lugar, igualmente variável, como mostram os exemplos (15) a (18):

Lugar-tempo

(15) “E eu comecei a trabalhar **em oficina** numa segunda-feira.” – Fala, Amostra Censo 1980. fal. 46.

Tempo-lugar

(16) “Ela está com ideia de viajar agora em janeiro **para Maceió**.” – Fala, Amostra Censo, fal. 42.

Tempo-modo

(17) “Não me lembro de ter ficado algum dia DE MAU HUMOR.” – Fala, Amostra Censo 1980, fal. 42.

Modo-tempo

(18) “O time do Brasil jogou MUITO BEM nessa copa do mundo.” – Fala, Amostra Censo 1980. fal. 40.

A análise da sequenciação dessas três categorias permite discutir uma questão central no que se refere a fenômenos multifatoriais, como a posição linear de constituintes da oração, qual seja, o possível conflito entre princípios de natureza distinta. No caso específico dos sintagmas preposicionais que expressam as categorias semânticas de tempo, lugar e modo, além de um princípio ligado ao peso do constituinte, coatuam restrições ligadas à centralidade da categoria semântica do circunstancial e restrições decorrentes da dependência sintática entre o Sprep e o verbo.

Uma primeira hipótese explicativa da variação ilustrada de (15) a (18) parte do princípio de que as categorias de tempo, modo e lugar se distribuem em uma hierarquia de centralidade semântica; a categoria de modo é mais central ao estado de coisas descrito, seguindo-se a categoria de lugar e, por fim, a categoria de tempo (modo > lugar > tempo). Essa hierarquia de centralidade

traduzir-se-ia, em línguas do tipo verbo inicial, numa sequenciação categórica Sprep de modo – Sprep de lugar – Sprep de tempo (BOISSON, 1981; QUIRK et al., 1985).<sup>8</sup>

Subjaz a esse princípio um pressuposto mais geral de relação icônica entre integração semântica e ordem dos constituintes ou, nos termos de Bybee (1985), um princípio de distância icônica (*iconic distance principle*). A posição do constituinte na cadeia linear reflete o grau de dependência semântica entre o conteúdo por ele codificado e o elemento ao qual se liga. Na perspectiva de Givón (1995), conceitos cognitivamente mais integrados tendem a ser adjacentes na cadeia sintagmática, dado que a ativação de um deles desencadeia a ativação do outro (ver também HAIMAN, 1985).

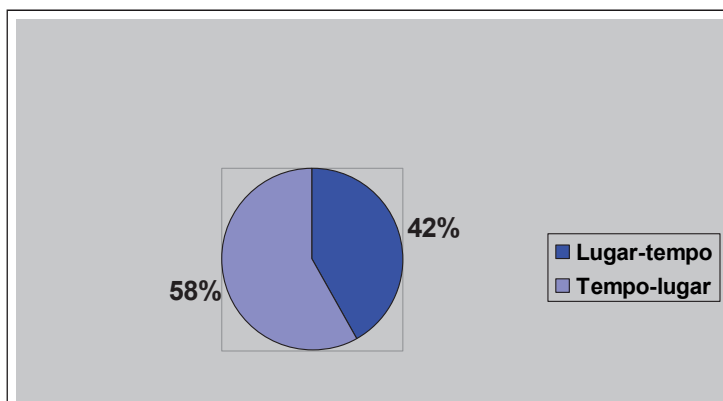
Uma segunda hipótese explicativa das diversas formas de sequenciação de Sreps circunstanciais é a de que, independentemente da sua categoria semântica, os Sreps mais leves, menos extensos precedem os Sreps mais pesados, seguindo assim a restrição imposta pelo princípio **peso final**. A validade dessa hipótese é defendida, por exemplo, por Hawkins (2000), a partir da análise da ordenação de sintagmas preposicionais no inglês escrito. O autor coloca em causa o princípio MLT, sustentando que as alternativas de linearização das categorias de tempo, modo e lugar são motivadas por outros fatores, tais como relações de dependência sintática entre o verbo e o Srep, o significado do circunstancial e, sobretudo, o peso e a complexidade dos sintagmas preposicionais. Para o autor, a ordenação de constituintes oracionais opera no sentido de garantir um processamento mais rápido e eficiente, o que pode ser assegurado por um princípio segundo o qual “categorias e sintagmas menores precedem os maiores” (HAWKINS, 2003, p.232).

O poder explicativo das hipóteses de centralidade semântica e de peso final é mensurado através da análise de uma subamostra de 86 orações com dois ou mais sintagmas preposicionais em posição pós-verbal. Em função de algumas limitações da amostra, em que não foi atestada a coocorrência dos três circunstanciais na mesma oração, a hipótese foi ligeiramente reformulada. Se correta, a hipótese MLT permite prever que, nas orações com dois circunstanciais, predominem as seguintes formas de sequenciação: Sprep de modo – Sprep de tempo, Sprep de lugar – Sprep de tempo. A distribuição das formas de sequenciação encontradas (gráficos 3 e 4), apontam, no entanto, em direção contrária.

---

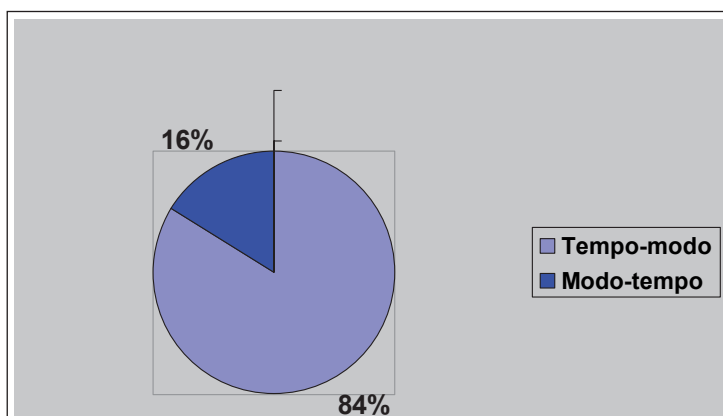
<sup>8</sup> Hawkins (2000) contesta a universalidade de tal sequenciação, com o argumento de que, em línguas do tipo verbo final, essa ordem se inverte para tempo-lugar-modo.

**Gráfico 3** – Sequenciação nas orações com tempo e lugar



**Fonte:** elaboração própria.

**Gráfico 4** – Sequenciação nas orações com tempo e modo



**Fonte:** elaboração própria.

Tanto na combinação com a categoria de lugar (81 dados) como na combinação com a categoria de modo (5 dados), é o Sprep de tempo que se situa na proximidade do núcleo verbal. Apesar de uma acentuada variabilidade, a sequenciação tempo-lugar é mais frequente (58%) do que a sequenciação lugar-tempo (42%) e a sequenciação tempo-modo predomina nitidamente sobre modo-tempo (16%). Apesar do reduzido número de coocorrências tempo e modo, essa distribuição permite colocar em causa o princípio de centralidade semântica e, conseqüentemente, um pressuposto de ordenação icônica, visto que as categorias consideradas mais centrais (modo e lugar) tendem a se distanciar do núcleo verbal. Em muitos pontos, essa tendência é similar à que se observa na escrita, em que, de acordo com Paiva (2008b), atesta-se igualmente a predominância de

sequências tempo-lugar e tempo-modo. Uma evidência mais forte é encontrada nas orações com as três categorias, em que é nítida a predominância de sequências tempo-modo-lugar, como em “O corpo da professora foi encontrado na manhã de segunda-feira<sup>9</sup>, COM MARCAS DE TIROS, **em Campo Grande**”, um exemplo extraído da escrita jornalística.

Outra contraevidência, ainda que mais indireta, permite relativizar o efeito da centralidade da categoria semântica sobre a ordenação de Spreps temporais. Embora raramente, dois constituintes satélites, em especial de tempo e de lugar, podem se antepor ao núcleo verbal, sobretudo na margem esquerda da oração. Nesse caso, instancia-se mais frequentemente a sequenciação tempo-lugar, como no exemplo (19):

(19) “Um dia, **na festa**, a gente se encontramos”. – Fala, Amostra Censo, fal. 02.

A tendência destacada acima alinha-se com a posição, sustentada por Hawkins (2000), de que um princípio baseado em uma hierarquia de centralidade semântica do adjunto adverbial, embora pareça uma generalização válida, prevê apenas uma parte limitada dos dados. Uma explicação mais adequada da distribuição mostrada nos gráficos 3 e 4 tem de considerar a possível correlação entre a sequenciação relativa das categorias de tempo, modo e lugar e as restrições impostas pelo peso dos sintagmas preposicionais que as codificam. Podemos pressupor que os circunstanciais mais leves tendem a se situar na adjacência do verbo, e os mais pesados na periferia direita da oração. Para verificar essa hipótese, procedemos a uma reanálise que mensura o peso/extensão dos dois circunstanciais pós-verbais, considerando cinco possibilidades: circunstanciais da mesma extensão, tempo > lugar, lugar > tempo, tempo > modo, modo > tempo. As conclusões que se podem extrair da tabela 3 validam a hipótese colocada.

---

<sup>9</sup> Exemplo extraído da Amostra de textos midiáticos (Reportagem, Jornal Povo, 07-01-04) do Peul.

**Tabela 3** – Extensão e ordem relativa dos circunstanciais de tempo, modo e lugar

<b>Orações com circunstanciais de tempo e de lugar</b>			
	TL	LT	Total
Mesma extensão	11	7	18
	61%	39%	
Lugar > tempo	27	11	38
	71%	29%	
Tempo > lugar	9	16	25
	36 %	64%	

<b>Orações com circunstanciais de tempo e de modo</b>		
	TM	MT
Mesma extensão	2/5= 40%	1/1= 100%
tempo>modo	3/5 = 60%	
	100%	

**Fonte:** elaboração própria

Nas orações em que coocorrem circunstanciais temporais e locativos, é transparente a correlação entre a posição relativa do Sprep temporal e sua extensão: se o circunstancial locativo é mais extenso do que o temporal, instanciam-se predominantemente a ordenação tempo-lugar (71%); ao contrário, se o circunstancial temporal é o constituinte mais pesado, predomina a sequenciação lugar-tempo. As duas sequenciações são, portanto, alternativas que resultam da mesma restrição de que o constituinte mais extenso, mais pesado ocupe a periferia direita da oração como ilustram os exemplos (20) e (21):

(20) “ Que ficou quatro ano **em Garfanha de Nazaré.**” – Fala, Amostra Censo 1980, fal. 07.

(21) “ Eu fui trazer essa garota minha **aqui embaixo** depois de uma festinha.” – Fala, Amostra Censo, fal. 02.

Os casos em que o temporal é um advérbio (uma só palavra) corroboram o efeito positivo da extensão na sequenciação relativa dos circunstanciais pós-verbais. Num total de 23 orações em que coexistem um advérbio temporal e um Sprep locativo, tende a predominar a sequenciação tempo-lugar (67%). Entretanto, essa ordem se inverte (lugar-tempo), nos casos em que o circunstancial locativo

é uma proforma adverbial, elemento leve de uma ou duas sílabas apenas, como no exemplo (22):

(22) “[...] que ele ficou de chegar **lá** essa semana.” (Fala, Amostra Censo 1980, fal. 47)

Uma outra contra-evidência à hipótese de controle da sequenciação pela centralidade da categoria semântica codificada pelo SPrep pode ser encontrada nos exemplos em que o princípio de extensão não permite nenhuma previsão, ou seja, aqueles em que os dois circunstanciais possuem a mesma extensão. Apesar da considerável alternância entre as ordenações tempo-lugar e lugar-tempo, observa-se predominância da primeira (61%). À inversão da ordem, como no exemplo a seguir,

(22) “Eu morei **em Laranjeiras** alguns anos.” – Fala, Amostra Censo, fal. 5.

Subjazem outras restrições, em especial da que envolve as relações de dependência sintática. Nos casos em que o circunstancial locativo integra a grade argumental do verbo com que se liga, como em (22), a proximidade entre ele e o núcleo verbal decorre muito mais de um princípio de integração (GIVÓN, 2001), ou de inerência (SHANNON; COFFEY, 2004) do que da centralidade da categoria de lugar. Se o constituinte adverbial se liga a um verbo que requer complemento com o traço [+locativo], ele precede os constituintes que funcionam como satélites do verbo, como já discutido a respeito das orações com um único circunstancial. Essa restrição explicaria determinadas infrações ao princípio *end weight*, ou seja, casos em que se o circunstancial locativo, embora mais extenso do que o circunstancial temporal o antecede na cadeia sintagmática, como em (24):

(22) “Falo: bom, **vou lá no morro do Salgueiro** hoje.” – fal. 42.

A estreita dependência sintático-semântica entre o verbo *ir* e o complemento locativo que o segue, leva o circunstancial temporal **hoje** a ocupar uma posição reservada, via de regra, a constituintes mais extensos. Evidentemente, esses fatos permitem suspeitar de que o princípio de inerência, se superponha ou mesmo sobrepuje um princípio como **peso final**.

Uma análise mais localizada nas orações que contêm um verbo cuja grade argumental requer um complemento com o traço [+locativo] reforça a conclusão de que o princípio ligado ao peso dos constituintes explica uma quantidade maior da variação. No total de 86 orações com constituintes adverbiais na margem direita, 50 possuem núcleos verbais como **ir**, **morar**, **ficar** (na indicação de posição) aos quais se aplica bastante bem as previsões de um princípio de inerência. Em 80% desses casos (40 orações), o locativo precede o temporal, e, em apenas

20%, verifica-se a sequenciação tempo-lugar. Essa distribuição, aparentemente favorável a uma interpretação em termos de inerência, fica comprometida, no entanto, pelo fato de que, em mais da metade dos casos (22/40= 55%), o locativo corresponde a um advérbio leve como **lá** ou **aqui**, levando a crer que, nesse caso, a extensão dos constituintes presentes na oração seja mais decisiva do que a exigência de proximidade entre o verbo e seu complemento.

Uma análise estatística mais fina das orações em que coocorrem temporais e locativos<sup>10</sup> permite afirmar com maior segurança que o princípio peso final explica de forma mais generalizante a sequenciação de sintagmas preposicionais circunstanciais em posição pós-verbal. Tomando como valor de aplicação as possibilidades de sequenciação tempo-lugar e lugar-tempo, mensuramos o efeito da variável extensão e da variável papel sintático do circunstancial locativo, traduzido em termos da oposição +argumental/-argumental. O grupo de fatores extensão é selecionado como estatisticamente relevante no primeiro nível com significância 0,000.<sup>11</sup> A função +/- argumental do Sprep locativo, ao contrário, é rejeitada como não significativa.

Pode-se afirmar, portanto, que tanto um princípio de iconicidade como um princípio de coesão ficam minimizados pelas restrições decorrentes do peso dos sintagmas preposicionais.

## Considerações finais

Ao longo deste artigo, apresentamos, através da análise de dados do português falado, evidências de que a posição variável de constituintes oracionais sofre restrições do princípio **peso final**. Focalizando a ordenação dos sintagmas preposicionais temporais, depreendemos tendências que evidenciam a ação de um princípio mais geral que associa a margem direita da oração a constituintes mais extensos ou mais pesados. A generalidade desse princípio se confirmou tanto nas orações com um único circunstancial, principalmente no que se refere aos Spreps temporais mais leves, como nas orações em que o temporal coocorre com circunstanciais de lugar e de modo. Nesse último caso, o princípio relacionado à extensão dos constituintes explica, ainda, a forma como se sequenciam diferentes categorias semânticas circunstanciais em posição pós-verbal.

A importância da extensão de cada um dos Spreps na sua ordenação relativa fornece argumentos contrários à hipótese de sequenciação MLT (modo-lugar-

<sup>10</sup> Os dados foram submetidos a uma análise multivariacional realizada através dos programas GoldVarb2001 que corrige as médias percentuais, atribuindo pesos relativos aos fatores considerados e identifica os grupos de fatores mais relevantes para a ocorrência de uma dada variante.

<sup>11</sup> Os valores de peso relativo obtidos para os fatores do grupo extensão são: mesma extensão = 0,53, tempo > lugar = 0,82 e lugar > tempo = 0,37.

tempo), baseada no pressuposto de que categorias semânticas mais centrais tendem a se posicionar na adjacência do verbo. Na modalidade falada do português brasileiro, mais frequentemente a categoria de tempo antecede tanto a de lugar como a de modo. Há, portanto, evidências que contrariam um pressuposto de ordenação icônica segundo o qual a distância do Sprep em relação ao verbo refletiria o significado codificado pelo circunstancial.

Restrições de natureza sintática, como as previstas pelo Princípio de Inerência (ou Princípio de Coesão) são igualmente sobrepujadas pelo princípio de extensão, mostrando que a maior adjacência entre o núcleo verbal e locativos argumentais envolve igualmente restrições ligadas à extensão. Assim tudo indica que a generalização mais correta é a de que Spreps temporais precedem Spreps de lugar ou de modo quando essas categorias são codificadas por sintagmas preposicionais mais extensos, mais pesados. Nesse sentido, a ordenação relativa das categorias circunstanciais de lugar, tempo e modo se alinha a outros fenômenos de ordenação de constituintes e é independentemente motivada.

Algumas questões restam, no entanto, em aberto e merecem análises futuras. A primeira delas diz respeito à possibilidade de generalizar o princípio de extensão para a modalidade escrita. Como já mostrou Paiva (2008b), a partir da análise de textos jornalísticos, o efeito do princípio peso final opera na sequenciação relativa de Spreps temporais de forma semelhante à que se atestou aqui para a modalidade falada. No entanto Paiva et al. (2009) destacam diferenças relevantes na forma como esse princípio atua nas modalidades falada e escrita, quando se consideram apenas as orações com um único circunstancial. As evidências sugerem, portanto, que restrições impostas pelo peso dos circunstanciais temporais são mais decisivas na fala do que na escrita. Resta o problema de explicar essa diferença. Seguindo a posição de Hawkins (2000), podemos dizer que as próprias características da modalidade falada, como o menor monitoramento, podem torná-la mais propensa a ordenações que respeitam sequências na forma de constituintes mais leves para constituintes mais pesados. A extensão média das orações na modalidade oral é significativamente menor do que a que se observa na escrita, o que pode igualmente favorecer menor número de infrações desse princípio.

A segunda questão diz respeito à própria natureza do princípio de extensão. De forma geral, a tendência de que constituintes menores precedem constituintes mais extensos é interpretada em termos de minimização do custo de processamento da linguagem. O reconhecimento da estrutura de uma frase requer várias decisões simultâneas tanto no nível sintático como no nível semântico. É preferível que essas decisões sejam eficientes, tomadas no menor domínio possível e cadeias linguísticas na forma de constituintes menores para constituintes maiores são, em princípio, mais eficientes. Um ponto central dessa perspectiva é a de



definir se essa preferência de processamento deve ser entendida em termos de reconhecimento ou de produção da linguagem. Se, por exemplo, para Haiman (2000), ela está relacionada à forma de reconhecimento, para outros, como Wasow (1997), ela poderia se aplicar igualmente à produção. Estudos mais controlados sobre outros fenômenos de ordenação de constituintes podem contribuir para esclarecer esse aspecto.

PAIVA, M. C. Position constraints of temporal prepositional phrases in speech. *Alfa*, Araraquara, v.56, n.1, p.29-53, 2012.

- *ABSTRACT: A number of functionalist studies on word order attest the importance of the end-weight principle, according to which heavier phrasal constituents tend to be placed in sentence final position. In this paper we show some evidence that this principle can provide a straightforward account of the variable position of temporal Prepositional Phrases (PP) in spoken Brazilian Portuguese. The order of such constituents is analyzed in two ways: first, we consider sentences that contain only one temporal PP in different positions (initial, medial, and final); second, we extend the analysis to sentences containing time, manner, and place adverbials in post-verbal position. By means of a quantitative analysis, we verify the correlation between the length of the temporal PP and its position in the sentence. The results show that the constraints imposed by the end-weight principle are attestable particularly in sentences where the temporal PP co-occur with other adverbials, mainly place and manner adverbials, and supersede the semantic and syntactic ones.*
- *KEYWORDS: Temporal PPs. Position. Variation. Weight.*

## REFERÊNCIAS

ABEILLÉ, A.; GODARD, D. La légèreté en français comme déficience de mobilité. *Linguisticae Investigationes*, Amsterdam, n.29, p.11-24, 2006.

ANDRADE, O. P. *Ordenação das locuções adverbiais de tempo em editoriais*. 2005. 157p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

BOISSON, C. Hiérarchie universelle des spécifications de temps, de lieu et de manière. *Confluents*, Lyon, n.7, p.69-124, 1981.

BRASIL, A. V. *Ordenação de circunstanciais em PB e PE*. 2005. 180f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

BYBEE, J. Diagrammatic iconicity in stem-inflections relations. In: HAIMAN, J. (Ed.). *Iconicity in syntax*. Amsterdam: John Benjamins, 1985. p.11-48.

CEZÁRIO, M. M.; SÁ, E. C. I. de.; COSTA, J. O. Ordenação de adverbiais temporais ou aspectuais. *Transformar*, Itaperuna, n.1, p.189-203, 2005.

CEZÁRIO, M. M.; ANDRADE, O. P.; FREITAS, E. V. P. Ordenação de adverbiais temporais e aspectuais. In: HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. (Org.). *Língua portuguesa: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2005. p.212-218.

CEZÁRIO, M. M. et al. Ordenação de advérbios em textos religiosos. *Matraga*, Rio de Janeiro, n.16, p.177-201, 2004.

COSTA, J. A multifactorial approach to adverbial placement: assumptions, facts and problems. *Lingua*, [S.l.], n.114, p.711-753, 2004.

CROFT, W. *Typology and universals*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

CUNHA, C. *A nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1976.

FREITAS, M. A. *Adjuntos e adjunções em fronteiras de constituintes*. 2001. 235p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

GIVÖN, T. *Syntax: an introduction*. Amsterdam: John Benjamins, 2001. v.1.

\_\_\_\_\_. *Functionalism and grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

GOMES, D. K. *A ordem dos circunstanciais temporais e locativos em cartas do séc. XVIII e XIX*. 2005. 130p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

GRIES, S. T. *Multifactorial analysis in corpus linguistics: a study of particle placement*. New York: Continuum International Publishing Group Ltd, 2003.

HAIMAN, J. Iconicity in syntax. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *Iconicity in syntax*. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p.187-219.

\_\_\_\_\_. *Natural syntax*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

HAWKINS, J. A. Efficiency and complexity in grammars: three general principles. In: MOORE, J.; POLINSKY, M. (Ed.). *The nature of explanation in linguistic theory*. Stanford: SLI Publications, 2003. p.121-152.

\_\_\_\_\_. Why are categories adjacent? *Journal of Linguistics*, Cambridge, n.37, p.1-34, 2001.

\_\_\_\_\_. The relative order of prepositional phrases in English: Going beyond manner-place-time. *Language Variation and Change*, Cambridge, n.11, p.231-266, 2000.

HAWKINS, J. A. Some issues in a performance theory of word order. In: SIEWIERSKA, A. (Org.). *Constituent order in the languages of Europe*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1998. p.729-781.

\_\_\_\_\_. *A performance theory of order and constituency*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

LESSA, M. M. *Ordenação de circunstanciais temporais na escrita: uma comparação entre português e inglês*. 2007. 97p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

LOHSE, B.; HAWKINS, J.; WASOW, T. Processing domains in English verb-particle constructions. *Language*, Baltimore, v.80, n.2, p.238-261, 2004.

MACEDO A. M. N. D.; SANTANCHÉ, L. M. Reflexões sobre a sintaxe dos advérbios. *Revista de Estudos Linguísticos e Literários*, Ondina, v.1, n.21-22, p.15-38, 1998.

MARTELOTTA, M. E. T. *Os circunstanciadores temporais e sua ordenação: uma visão funcional*. 1994. 242p. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

MARTELOTTA, M. E. T.; VLCEK, N. Advérbios qualitativos em -mente em cartas de jornais do século XIX. *Linguística*, Rio de Janeiro, n.2, p.5-21, 2007.

MORAES PINTO, D. C. de. *Os advérbios qualitativos e modalizadores em -mente e sua ordenação: uma abordagem histórica*. 2002. 187p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

NIV, M. Right association revisited. In: MEETING OF THE ASSOCIATION FOR COMPUTACIONAL LINGUISTICS, 30., 1992, Newark. *Proceedings...* Newark: Association for Computational Linguistics, 1992. p.285-297.

OLIVEIRA, M. R. Advérbios locativos na modalidade escrita do português em perspectiva histórica. In: CHRISTIANO, M. E. et al. (Org). *Funcionalismo e gramaticalização: teoria, análise, ensino*. João Pessoa: Ideia, 2004. p.131-152.

PAGOTTO, E. *A posição dos advérbios*, Florianópolis: [s.n., 199-]. Mimeografado.

PAIVA, M. C. de. Ordem não marcada de circunstanciais locativos e temporais. In: VOTRE, S.; RONCARATI, C. (Org.). *Anthony Naro e a linguística no Brasil: uma homenagem acadêmica*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008a. p.254-264.

\_\_\_\_\_. A ordem de circunstanciais no português brasileiro escrito. *Diacrítica*, Braga, v.22, n.1, p.73-91, 2008b.

\_\_\_\_\_. A ordem não marcada dos circunstanciais locativos. In: LINS, M. P. P.; YAKOVENCO, L. (Org.). *Caminhos em linguística*. Vitória: NUPLES/DLL/UFES, 2002. p.16-34.

PAIVA, M. C. de et al. Extensão e posição de circunstanciais temporais. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v.13, n.4, p.1880-1891, 2009.

\_\_\_\_\_. Padrão não marcado de ordenação de circunstancias temporais: regularidades e divergências entre fala e escrita. *Linguística*, Rio de Janeiro, v.1, n.3, p.69-88, 2007.

PEUL. Programa de Estudos do Uso da Língua: banco de dados. Disponível em: <<http://www.lettras.ufrj.br/peul>>. Acesso em: 20 out. 2011.

QUIRK, R. et al. *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman, 1985.

SÁ, E. C. I. de. *Ordenação de locuções de tempo e aspecto em textos jornalísticos: uma abordagem funcionalista*. 2009. 110p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SHANNON, T. F.; COFFEY, M. P. The Janus-faced order of adverbials in Dutch and English. In: SHANNON, T. (Ed.). *Janus at the millennium: perspectives on time in the culture of the low countries*. Maryland: University Press of America, 2004. p.245-264.

SHAER, B. Left/right contrasts among English temporal adverbs. In: AUSTIN, J. R.; ENGELBERG, S.; RAUH, G. *Adverbials: the interplay between meaning, context, and syntactic structure*. Amsterdam: John Benjamins, 2004. p.289-332.

SIEWIERSKA, A. Syntactic eight vs information structure and word order variation in Polish. *Linguistics*, Cambridge, n.29, p.233-265, 1993.

TARALLO, F. et al. Preenchimentos em fronteiras de constituintes. In: ILARI, R. *Gramática do português falado*. 2.ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993. v.2. p.315-356.

TOMLIN, R. *Basic word order: functional principles*. London: Routledge: CroonHelm, 1986.

VOTRE, S. J.; SANTOS, E. *Colocação do advérbio na fala e na escrita: uma análise sociolinguística*. 1984. Relatório final do projeto Análise linguístico-pedagógica das diferenças entre fala e escrita em alunos do 1º grau, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1984.

WASOW, T. *Postverbal behavior*. Stanford: CSLI Publications, 2002.

\_\_\_\_\_. Remarks on grammatical weight. *Language Variation and Change*, Cambridge, n.9, p.81-105, 1997.

WASOW, T.; ARNOLD, J. Post-verbal constituent ordering in English. In: ROHDENBURG G.; MONDORF, G. (Ed.). *Determinants of grammatical variation in English*. London: Mouton de Gruyter, 2003. p.119-154.

Recebido em junho de 2011.

Aprovado em julho de 2011.



## RELAÇÕES RETÓRICAS ESTABELECIDAS POR ORAÇÕES GERUNDIAIS ADVERBIAIS

Juliano Desiderato ANTONIO\*

- **RESUMO:** O objetivo deste trabalho é propor critérios para identificação das relações implícitas estabelecidas por orações gerundiais adverbiais em um *corpus* formado por elocuições formais (aulas) e entrevistas. Para isso, tomam-se como fundamento teórico da pesquisa duas teorias funcionalistas, a Teoria da Estrutura Retórica do Texto (RST) e a Gramática Discursivo-Funcional (GDF). Na visão da RST, além do conteúdo explícito veiculado pelas orações de um texto, há proposições implícitas que surgem das relações que se estabelecem entre partes do texto. Foram utilizados os parâmetros da GDF, factualidade, pressuposição, e as camadas dos níveis representacional e interpessoal em que ocorrem as orações para a identificação das relações retóricas estabelecidas pelas orações gerundiais adverbiais. Foram encontradas relações de meio, de resultado, de condição e de propósito, o que não significa que não se reconheça, neste trabalho, que outras relações como tempo (anterioridade, posterioridade, simultaneidade), concessão, causa, dentre outras, podem ser estabelecidas por orações gerundiais adverbiais. Os parâmetros da GDF demonstraram ser eficientes na identificação das relações.
- **PALAVRAS-CHAVE:** RST. Teoria da estrutura retórica do texto. GDF. Gramática discursivo-funcional. Orações gerundiais adverbiais. Orações reduzidas de gerúndio.

### Introdução

Uma das principais características de uma análise que se considere funcionalista é o fato de levar em conta não apenas os aspectos formais das construções e/ou elementos linguísticos sendo analisados. Para Dik (1989), uma análise funcionalista deve considerar as regras morfológicas, sintáticas e semânticas da constituição das expressões linguísticas no âmbito das regras pragmáticas que governam o uso dessas expressões, ou seja, na interação verbal.

Um caso interessante para ser analisado sob essa perspectiva é o das orações gerundiais adverbiais, como as apresentadas nos exemplos (1), (2), (3) e (4).<sup>1</sup> Geralmente consideradas apenas em seus aspectos formais pela tradição

---

\* UEM – Universidade Estadual de Maringá – Departamento de Letras. Maringá – PR – Brasil. 87020-900 – jrdantonio@uem.br

<sup>1</sup> Os exemplos de (1) a (4) bem como as ocorrências analisadas neste artigo fazem parte do *corpus* de pesquisa do Funcpar – Grupo de Pesquisas Funcionalistas do Norte/ Noroeste do Paraná (ANTONIO, 2009).

gramatical, sob a ótica do Funcionalismo, essas orações devem ser vistas como opções colocadas à disposição do falante pela gramática da língua para organização da informação com fins de atingir seus propósitos comunicativos.

- (1) .. aí eu posso interferir então naquela fórmula,  
.. *diminuindo a velocidade de sedimentação .. tá?* (ANTONIO, 2009).
- (2) .. obser::ve que:: .. olha do jeito que eu fiz .. ficou .. né,  
.. apareceram termos semelhantes aqui ó .. né,  
.. e::... os termos semelhantes já ficam próximos um do outro,  
.. *fazendo desse jeito*,  
.. isso facilita a visualização, (ANTONIO, 2009).
- (3) .. essa célula cancerígena perde o controle,  
.. o corpo .. o organismo .. não tem mais controle sobre ela,  
.. e ela começa a se proliferar de forma .. desordenada,  
.. *formando .. o melanoma*,  
.. o câncer de pele. (ANTONIO, 2009).
- (4) .. ele esquentou a boca desse balão,  
.. e torceu ele,  
.. *formando o pescoço do cisne*. (ANTONIO, 2009).

Neste artigo<sup>2</sup>, pretende-se propor alguns critérios para identificação das relações estabelecidas por essas orações em um *corpus* formado por elocuições formais (aulas) e entrevistas. Para isso, tomam-se como fundamento teórico da pesquisa duas teorias funcionalistas, a Teoria da Estrutura Retórica do Texto (de agora em diante, RST – *Rhetorical Structure Theory*) e a Gramática Discursivo-Funcional (GDF).

Na visão da RST, além do conteúdo explícito veiculado pelas orações de um texto, há proposições implícitas, as chamadas proposições relacionais, que surgem das relações que se estabelecem entre partes do texto. Para Mann e Thompson (1983), o fenômeno das proposições relacionais é combinacional, definido no

---

<sup>2</sup> Os resultados apresentados neste artigo são parte do projeto de pós-doutorado intitulado “Uma investigação funcionalista da hipotaxe adverbial e das relações retóricas que organizam o texto”, com apoio financeiro da Fundação Araucária (Convênio 093/2010 – UEM – FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA), desenvolvido na Unesp/São José do Rio Preto, sob supervisão da Profª Dra. Erolilde Goreti Pezatti.



âmbito textual, ou seja, as proposições relacionais são resultantes da combinação de partes do texto, sejam orações ou porções maiores de texto. As proposições relacionais recebem outros rótulos como “relações discursivas”, “relações de coerência” ou “relações retóricas” (TABOADA, 2009, p.127).

A identificação das relações retóricas pelo analista se baseia em julgamentos funcionais e semânticos, que buscam identificar a função de cada porção de texto e verificar como o texto produz o efeito desejado em seu possível receptor. Esses julgamentos são de plausibilidade, pois o analista tem acesso ao texto, tem conhecimento do contexto em que o texto foi produzido e das convenções culturais do produtor do texto e de seus possíveis receptores, mas não tem acesso direto ao produtor do texto ou aos seus possíveis receptores, de forma que não pode afirmar com certeza que esta ou aquela análise é a correta, mas pode sugerir uma análise plausível (MANN; THOMPSON, 1988).

Serão utilizados parâmetros da Gramática Discursivo-Funcional (de agora em diante, GDF) para a identificação das relações retóricas estabelecidas pelas orações gerundiais adverbiais. Os parâmetros utilizados serão factuality, pressuposição e as camadas do nível representacional em que ocorrem as orações.

## **Fundamentação teórica**

### **RST e GDF**

A RST é uma teoria descritiva que tem por objeto o estudo da organização dos textos, caracterizando as relações que se estabelecem entre as partes do texto (MANN; THOMPSON, 1988; MATTHIESSEN; THOMPSON, 1988; MANN; MATTHIESSEN; THOMPSON, 1992). Na visão da RST, as proposições que surgem das relações entre partes do texto permeiam todo o texto, desde as porções maiores até as relações estabelecidas entre duas orações (MATTHIESSEN; THOMPSON, 1988). De acordo com a teoria, são essas relações que dão coerência ao texto, conferindo unidade e permitindo que o produtor atinja seus propósitos com o texto que produziu.

No que diz respeito à organização, as relações podem ser de dois tipos (MANN; THOMPSON, 1988):

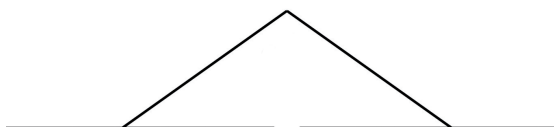
- a) núcleo-satélite (hipotáticas), nas quais uma porção do texto (satélite – S) é ancilar da outra (núcleo – N), como no diagrama 1, a seguir, em que um arco vai da porção que serve de subsídio para a porção que funciona como núcleo.
- b) multinucleares (paratáticas), nas quais uma porção do texto não é ancilar da outra, sendo cada porção um núcleo distinto, como no diagrama 2 a seguir.

### Diagrama 1 – Esquema de relação núcleo satélite



Fonte: Mann e Thompson (1988, p.247).

### Diagrama 2 – Esquema de relação multinuclear



Fonte: Mann e Thompson (1988, p.247).

Uma lista de aproximadamente vinte e cinco relações foi estabelecida por Mann e Thompson (1988) após a análise de centenas de textos, por meio da RST. Essa lista não representa um rol fechado, mas um grupo de relações suficiente para descrever a maioria dos textos.<sup>3</sup>

As relações retóricas são definidas pela RST com base em quatro características: a) restrições sobre o núcleo; b) restrições sobre o satélite; c) restrições sobre a combinação entre o núcleo e o satélite; d) efeito. De acordo com Gómez-González e Taboada (2005), a RST tem um viés em relação ao criador do texto, de forma que a característica mais importante na definição das relações é o efeito que o produtor do texto deseja atingir em seu destinatário, ou seja, sua intenção.

No que diz respeito às funções globais, as relações da RST podem ser divididas em dois grupos (MATTHIESSEN; THOMPSON, 1988):

- a) relações que dizem respeito ao assunto (*subject matter*), que têm como efeito levar o enunciatário a reconhecer a relação em questão: elaboração, circunstância, solução, causa, resultado, propósito, condição, interpretação, meio, avaliação, reafirmação, resumo, sequência, contraste;
- b) relações que dizem respeito à apresentação da relação (*presentational*), que têm como efeito aumentar a inclinação do enunciatário a agir de acordo com o conteúdo do núcleo, concordar com o conteúdo do núcleo, acreditar no

---

<sup>3</sup> Uma lista com as relações e suas definições pode ser encontrada no *site* <<http://www.sfu.ca/rst/07portuguese/definitions.html>>.

conteúdo do núcleo ou aceitar o conteúdo do núcleo: motivação, antítese, fundo, competência, evidência, justificativa, concessão, preparação.

A GDF, por sua vez, é um modelo de estrutura da linguagem tipologicamente baseado, e seus autores propõem que seja um componente gramatical de uma teoria mais ampla da interação verbal (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008).

O componente gramatical do modelo apresenta conexões com outros módulos não-gramaticais: componente conceitual, componente contextual e componente de saída. Uma das principais características da GDF e uma das principais diferenças em relação ao modelo do qual se originou – *Functional Grammar* – FG (DIK, 1989) – é ter uma organização *top-down*. Isso quer dizer que a GDF parte das intenções do falante e vai até a articulação das expressões linguísticas. Embora essa organização reflita a organização do processamento da linguagem, Hengeveld e Mackenzie (2008) afirmam que a GDF não se propõe a ser um modelo do falante, mas um modelo de gramática que tem evidência psicolinguística.

Outra característica do modelo salientada pelos autores é o fato de tomar o ato discursivo como unidade básica de análise, e não mais a oração, como fazia a FG. Um Ato Discursivo pode ser composto por uma interjeição, por uma oração, por fragmentos de orações, por locuções ou por palavras. Quando combinados, os Atos Discursivos formam um movimento (*move*, em inglês), definido por Kroon (1997, p.20) como “[...] a mínima unidade livre do discurso capaz de participar de uma estrutura de interação.” Os atos discursivos e os movimentos fazem parte de um dos quatro níveis do componente gramatical da GDF, o nível Interpessoal.

No componente gramatical, os níveis interpessoal e representacional são responsáveis pela formulação, entendida pelos autores como “[...] as regras que determinam o que constitui representações pragmáticas e semânticas subjacentes válidas em uma língua.” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p.2), ao passo que os níveis morfossintático e fonológico são responsáveis pela codificação, entendida pelos autores como “[...] as regras que convertem essas representações pragmáticas e semânticas em regras morfossintáticas e fonológicas.” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p.2).

Embora sejam teorias funcionalistas de vertentes distintas, é possível observar tanto na RST quanto na GDF um paralelo com as metafunções de Halliday (1970, 1973). Na proposta da RST, as relações que dizem respeito ao assunto, que têm como objetivo levar o destinatário a reconhecer a existência da relação, podem ser associadas à metafunção ideacional, responsável pela construção das experiências do usuário de uma língua natural. Caso o destinatário não reconheça as relações que se estabelecem entre as orações ou entre as partes do texto, não conseguirá calcular sua coerência. Por outro lado, as relações que dizem respeito à apresentação da relação, utilizadas pelo falante

com o objetivo de agir sobre o destinatário do texto, levando-o a concordar, acreditar ou agir de acordo com o conteúdo da porção de texto que constitui o núcleo, podem ser associadas à função interpessoal, responsável pelos recursos gramaticais utilizados pelo falante para interagir com seu interlocutor. Caso o destinatário não reconheça a relação, os objetivos do produtor do texto não serão alcançados, uma vez que seu interlocutor não realizará as ações pretendidas pelo falante. Na proposta da GDF, observa-se que os níveis de formulação também são influenciados pela proposta de Halliday. De acordo com Hengeveld e Mackenzie (2008, p.128, tradução nossa), “[...] o nível representacional lida com os aspectos semânticos de uma unidade linguística.”, e “[...] o termo ‘semântica’ está limitado às maneiras pelas quais a língua se relaciona com o mundo extralinguístico que ela descreve.” O nível interpessoal apresenta as mesmas características do nível interpessoal de Halliday: “[...] esse é o nível que lida com todos os aspectos formais de uma unidade linguística que reflete seu papel na interação entre o falante e o destinatário.” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p.46, tradução nossa).

Procurando estabelecer um diálogo entre a RST e a GDF, Gómez-González e Taboada (2005) apresentam a possibilidade de acomodar relações de coerência da RST na GDF, classificando as relações em níveis. De acordo com as autoras, o próprio Dik (1997) já havia sugerido essa possibilidade, atribuindo relações discursivo-funcionais ao nível do ato retórico (interpessoal) ou ao nível do assunto (representacional). Assim, relações da RST como motivação, fundo, antítese, concessão e solução ficariam alocadas no nível interpessoal, e relações como elaboração, condição, propósito e circunstância seriam do nível do assunto.

Ainda segundo Gómez-González e Taboada (2005), Kroon (1997) também argumenta a favor de uma classificação bipartida das relações de coerência. A autora defende a existência de relações de interação e de relações retóricas. As do primeiro tipo integrariam o nível interacional do discurso, ao passo que as do segundo tipo fariam parte do nível retórico ou representacional.

Para Gómez-González e Taboada (2005), essa distinção entre função semântica/ função pragmática das relações tem base na proposta de Dijk (1979, p.449, tradução nossa) para distinguir os conectivos de acordo com o tipo de relação estabelecida: “[...] os conectivos pragmáticos expressam relações entre atos de fala, ao passo que os conectivos semânticos expressam relações entre fatos denotados.”

Dessa forma, de acordo com a proposta de Gómez-González e Taboada (2005), as relações da RST que dizem respeito ao assunto podem ser acomodadas na GDF no nível representacional, e as relações que dizem respeito à apresentação da relação podem ser acomodadas no nível interpessoal.

Outra questão a ser considerada no possível estabelecimento de um diálogo RST-GDF é o fato de a GDF restringir as relações de coerência apenas aos casos em que há uma marca linguística de que há uma relação. Nesse caso, a proposta de Gómez-González e Taboada (2005) é que se investigue além dos conectivos ou marcadores discursivos procurando por essas marcas. As autoras sugerem outras formas de marcação, como tempo, modo, forma finita do verbo, encaixamento sintático etc.

## **Orações gerundiais adverbiais na tradição gramatical**

As orações reduzidas (em oposição às desenvolvidas, que têm forma verbal finita) são as que não são introduzidas por conectivo subordinativo e apresentam forma verbal não finita (ou nominal, na terminologia tradicional): infinitivo, participípio ou gerúndio (CUNHA; CINTRA, 1985).

Segundo Ali (1965),<sup>4</sup> o português herdou do latim a forma ablativa do gerúndio, terminando em -ando, -endo ou -indo, de acordo com a conjugação do verbo. O renomado gramático descreve o uso de orações reduzidas de gerúndio com valor de oração subordinada adjetiva e com valor de oração subordinada adverbial. Neste último caso, o autor destaca a possibilidade de expressar “variedade de relações e circunstâncias” (ALI, 1965, p.359). Dentre essas “relações e circunstâncias”, Ali (1965) menciona circunstâncias temporais (simultaneidade, anterioridade e posterioridade), como nos exemplos (5), (6) e (7), respectivamente, relações de causa – exemplo (8) e efeito – exemplo (9), modo, meio ou instrumento, como no exemplo (10), condição, como no exemplo (11), concessão, como em (12).

- (5) “Eu, levantando as mãos ao santo coro dos anjos... a Deus pedi que removesse os duros casos que Adamastor contou futuros.” (ALI, 1965, p.356).
- (6) “O qual gallego sahindo com outros em terra, quando veio a recolher, se leixou ficar como homem que queria saber o que lá passava.” (ALI, 1965, p.356).
- (7) “Elrei Fernando lhe tomou a molher, recebendo-a depois de praça.” (ALI, 1965, p.356).
- (8) “Duarte Pacheco sentindo esta desconfiança e temor que elrey trazia, o esforçou.” (ALI, 1965, p.358).
- (9) “Os ventos brandamente respiravam, das naos as velas concavas inchando.” (ALI, 1965, p.358).

---

<sup>4</sup> A primeira edição é de 1921.

- (10) “A disciplina militar prestante não se aprende, senhor, na fantasia, sonhando, imaginando, ou estudando; senão vendo, tratando e pelejando.” (ALI, 1965, p.358).
- (11) “Ainda lhe ficou esperança que tomando outra vez, alcançaria Victoria.” (ALI, 1965, p.358).
- (12) “Occultos os juizos de Deus são. As gentes vãs, que não os entenderam, chamaram-lhe fado mau, fortuna escura, sendo só providencia de Deus pura.” (ALI, 1965, p.359).

Ali (1965, p.359) chama essas orações com o verbo na forma gerundial de “orações implícitas” e, em função das diferentes espécies de relações que podem ser expressas, cada uma dessas orações deve “ser interpretada segundo o pedir o sentido”. O gramático ainda sugere que algumas dessas orações gerundiais podem ser parafraseadas por orações desenvolvidas iniciadas por conectivo, como é o caso das que indicam causa, concessão e circunstância temporal.

Cunha e Cintra (1985, p.599) consideram que as orações adverbiais reduzidas de gerúndio têm principalmente significado temporal, mas também podem “equivaler” a orações subordinadas adverbiais causais, concessivas e condicionais.

Deixando de lado a mera classificação das orações reduzidas, Bechara (2002) trata do uso dessas construções como recurso de estilo. De acordo com o autor, o uso de orações reduzidas “[...] quando feito com arte e bom gosto, permite ao escritor variados modos de tornar o estilo conciso, não acumulado de quês e outros transpositores, enfim, elegante.” (BECHARA, 2002, p.514). O autor utiliza o termo “desdobramento” para se referir à possibilidade de se transformar uma oração reduzida em desenvolvida mantendo-se equivalência textual. Esse é o procedimento sugerido pelo autor para classificar as orações reduzidas.

Bechara (2002) considera que orações subordinadas adverbiais reduzidas de gerúndio podem ser equivalentes a orações causais – exemplo (13), consecutivas – exemplo (14), concessivas – exemplo (15), condicionais – exemplo (16), orações que denotam modo, meio instrumento – exemplo (17), orações temporais – exemplo (18). Pode-se observar que, em todos os casos, o autor propõe o desdobramento por meio de algum conectivo.

- (13) “Vendo estes os seus maltratados, mandou disparar algumas bombardas contra os espingardeiros.” (BECHARA, 2002, p.523).

vendo = porque visse

(14) “Isto acendeu por tal modo os ânimos dos soldados, que sem mandado, nem ordem de peleja, deram no arraial do infante, rompendo-o por muitas partes.” (BECHARA, 2002, p.523).

rompendo-o = E como consequência o romperam

(15) “Tendo mais do que imaginavam não socorreu os irmãos.” (BECHARA, 2002, p.523).

tendo = embora tivesse

(16) “Tendo livres as mãos, poderia fugir do cativeiro” (BECHARA, 2002, p.523).

tendo = tivesse livres as mãos

(17) “Um homem agigantado e de fera catadura saiu da choupana murmurando sons mal articulados.” (BECHARA, 2002, p.523).

(18) “El-rei, quando o mancebo vos cumprimentou pela última vez, sorriu-se e disse voltando-se: Por que virá o conde quase de luto à festa?” (BECHARA, 2002, p.524).

voltando-se = enquanto se voltava

Como pode ser observado, embora a tradição gramatical reconheça a diversidade de relações semânticas que podem ser estabelecidas pelas orações gerundiais, não são apresentados critérios que permitam a identificação das relações além do desdobramento com conectivo.

### **Orações gerundiais adverbiais nas gramáticas elaboradas por linguistas**

As gramáticas elaboradas por linguistas também tratam das orações gerundiais adverbiais. Para Perini (2010, p.167), essas orações são “sintaticamente paralelas a sintagmas adverbiais”. O autor apresenta dois exemplos e seu “paralelismo com sintagmas adverbiais. Esses exemplos são transcritos em (19) e (20).

(19) “Os professores chegando, podemos começar a sessão.”

“Depois do cafezinho, podemos começar a sessão.” (PERINI, 2010, p.167).

(20) “O cavalo passou correndo.”

“O cavalo passou rapidamente.” (PERINI, 2010, p.167).

Castilho (2010) afirma que o gerúndio pode operar como núcleo de sentenças adjetivais e adverbiais. Neste último caso, que é o objeto deste artigo, o autor apresenta um exemplo e sua paráfrase por uma oração adverbial causal, transcritos em (21).

(21) “Reclamando do barulho, acabou arranjando encrenca com o vizinho.”

“Porque reclamou do barulho, acabou arranjando encrenca com o vizinho.”  
(CASTILHO, 2010, p.382).

Braga (2002), em estudo a respeito das orações de gerúndio no português falado no Brasil, referenda as descrições das gramáticas tradicionais no que diz respeito aos tipos de relações semânticas codificadas por essas orações. No *corpus* investigado pela autora, foram encontradas relações aditivas, adjetivas, causais, concessivas, condicionais, consequenciais, modais, temporais e temporais-condicionais. No entanto, segundo a autora, “[...] a identificação da relação semântica codificada pelas orações de gerúndio é muitas vezes problemática, já que elas tendem a favorecer a superposição de relações proposicionais.” (BRAGA, 2002, p.242). A autora apresenta alguns exemplos em que há ambiguidade na interpretação da relação semântica. Dois desses exemplos são transcritos em (22) e (23). Em (22), a ambiguidade é entre leitura concessiva, modal ou temporal. Em (23), a ambiguidade é entre leitura temporal ou causal.

(22) “Doc: mas vocês conseguem manter assim uma regularidade de alimentação assim... horários fixos... *trabalhando fora*... porque é um problema né?, quando a gente trabalha fora” (BRAGA, 2002, p.242).

(23) “Loc: ... tinha-se esperança que *que Dona Ana Candida tendo assumido a procuradoria Geral do Estado*, em ela sendo mulher... que ela defendesse um pouco mais a classe” (BRAGA, 2002, p.242).

## **Metodologia**

### **O *corpus* da pesquisa**

O *corpus* da pesquisa é composto por 10 entrevistas e por 5 elocuições formais (aulas) do banco de dados do Funcpar – Grupo de Pesquisas Funcionalistas do Norte/ Noroeste do Paraná (ANTONIO, 2009).

Os informantes das entrevistas são professores universitários de Maringá (PR) que nasceram na cidade ou residem nela há mais de 10 anos. Para que esses informantes apresentassem um comportamento linguístico mais espontâneo durante a entrevista, solicitou-se previamente a cada um deles um artigo científico de sua autoria. Após a leitura do texto, o pesquisador elaborou perguntas sobre o processo de produção do texto em si e sobre os temas tratados no artigo. Observou-se que esse procedimento possibilitou um maior envolvimento dos informantes com o conteúdo do que estavam falando, diminuindo-se o efeito “intimidatório” que o gravador geralmente causa aos entrevistados.



Os informantes das elocuições formais também são professores (de ensino superior ou de ensino médio). Assim como nas entrevistas, os informantes também nasceram em Maringá, ou residem nessa cidade há mais de 10 anos. As gravações foram feitas durante aulas e durante apresentações de trabalho, motivo pelo qual se espera um certo grau de formalidade nos textos no que diz respeito ao uso do português considerado “culto”. Outras características que devem ser destacadas nesses textos são os papéis e a posse do turno fixados previamente (KOCH; SILVA, 1996). Por isso, há poucas marcas de interação, o professor ou apresentador de trabalho, em geral, responde a perguntas feitas pelos alunos ou pela audiência. Esses textos também têm um início bem marcado com a apresentação dos objetivos da aula ou do trabalho, bem como um encerramento no qual os objetivos da aula seguinte são antecipados, como pode ser observado nos exemplos (24) e (25) a seguir:

(24) **bom na AUla passada né:: nós fizemos o experimento determinação do nível operante e treino ao hebedouro .. certo?**

e:: aí vo::cês éh:: ... vocês registraram naquela folha de registro os/ o que:: vocês obserVARAM ... né,

... então os dados foram coleTAdos .. a respeito do experimento que foi realizado né,

... entÃO HOje nós vamos/ eu vou estar passando para vocês ... éh:: o relatório que vai ter que ser FEItO,

... é o trabalho que vocês vão ter que fazer agora com os dados que foram coletados .. tá? (ANTONIO, 2009).

(25) .. e pra isso .. é .. PRImordial nós estudarmos o comportame::nto bioló::gico .. da suspensão.

.. a re::ologia da suspensão.

... o que é isso?

.. nós vamos deixar pro próximo capítulo,

**.. pra próxima aula tá?**

.... ah:: gente eu tava esquecendo,

.. óh:: .. presta atenção só um pouquinho.

.. as suspensões .. eu mandei pra vocês por e-mail .. os slides.

.. aqui tem .. o roteiro da aula o programa da aula,

.. e tem xerox,

.. são quatro cinco .. capítulos .. de livros modernos sobre suspensões. (ANTONIO, 2009).

Além disso, podem ser encontrados marcadores “meta-pedagógicos” como certo? e de referência ao saber já internalizado pelos alunos ou pela audiência, como pode ser observado nos exemplos (26) e (27) a seguir:

(26) .. observe que isso aqui é o PRODUTO,  
.. então tem que usar a fórmula da derivada do produto,  
.. então presta atenção como eu vou fazer,  
.. eu vou deriva PRIMEIRO o co-seno.  
... **certo?** (ANTONIO, 2009).

(27) .. então .. se:: não simplificar,  
.. **já sabe né,**  
.. errar em conta .. né::? (ANTONIO, 2009).

## Parâmetros de análise

Como se afirmou anteriormente neste trabalho, é necessário que outras marcas formais além do conectivo ou marcador discursivo sejam levadas em conta quando se analisa como são estabelecidas as relações retóricas. Dessa forma, os parâmetros da GDF utilizados neste trabalho para identificação das relações são a camada da oração, a factualidade e a pressuposição.

## Camada

As ocorrências analisadas neste trabalho encontram-se no nível representacional da GDF. Trata-se das camadas conteúdo proposicional, estados-de-coisas e propriedades configuracionais. Os conteúdos proposicionais constituem elementos de terceira ordem na classificação dos tipos de entidades semânticas de Lyons (1977). São construtos mentais, que podem ser avaliados em termos de seu valor de verdade, mas que não podem ser localizados nem no tempo nem no espaço. Os estados-de-coisas, por sua vez, na classificação dos tipos de entidades semânticas de Lyons (1977), são elementos de segunda ordem, ou seja, podem ser avaliados em termos de sua realidade, além de poderem ser localizados temporal e espacialmente. Hengeveld e Mackenzie (2008) acrescentam uma camada mais baixa, as propriedades, que não têm existência independente, podendo ser avaliadas apenas em termos de sua aplicabilidade a outros tipos de entidades.

## **Factualidade e pressuposição**

Propriedades são factuais se são aplicáveis, estados-de-coisas são factuais se são reais e conteúdos proposicionais são factuais se são verdadeiros (HENGEVELD, 1998; PÉREZ QUINTERO, 2002). Para Hengeveld (1998, p.353, tradução nossa), “[...] no domínio não factual, a pressuposição leva à contrafactividade, isto é, à pressuposição de que um evento é irreal ou de que o conteúdo proposicional é falso.” Por outro lado, “[...] no domínio factual, a pressuposição leva à factividade, ou seja, à pressuposição de que um evento é real ou que um conteúdo proposicional é verdadeiro.”

## **Análise e discussão das ocorrências**

No *corpus* desta pesquisa, foram encontradas 36 ocorrências de orações gerundiais adverbiais. No quadro 1, apresenta-se a frequência de ocorrência das relações estabelecidas por essas orações. Pode-se observar que a maior frequência de ocorrência é da relação de meio, o que pode ser justificado pelo fato de que

[...] as gerundiais adverbiais exploram os valores típicos do caso ablativo, que tinha ‘como função básica exprimir o complemento de meio, de instrumento e de modo, que se mantém nas línguas românicas’. (MAURER JUNIOR, 1959, p.188).

Também foram encontradas ocorrências das relações de condição, de resultado e de propósito. O fato de não terem sido encontradas outras relações não significa que não se reconheça, neste trabalho, que orações gerundiais adverbiais podem estabelecer relações de tempo (anterioridade, posterioridade, simultaneidade), de concessão, de causa, dentre outras.

**Quadro 1** – Frequência de ocorrência das relações retóricas expressas pelas orações gerundiais adverbiais.

<b>Relação</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Meio	16	44,4
Condição	11	30,6
Resultado	8	22,2
Propósito	1	2,8
Total	36	100

**Fonte:** elaboração própria.

A definição da relação de meio é apresentada no quadro 2.

**Quadro 2** – Definição da relação retórica de meio

Nome da relação	Restrições sobre N ou sobre S individualmente	Restrições sobre N + S	Intenção do falante/escritor
Meio	Sobre N: uma atividade	S apresenta um método ou instrumento que tende a fazer a realização de N mais provável.	O destinatário reconhece que o método ou instrumento em S tende a fazer a realização de N mais provável.

**Fonte:** Mann e Taboada (2010, tradução nossa).

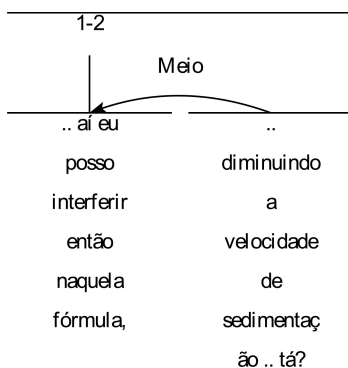
Em sua pesquisa sobre as orações adverbiais nas línguas europeias, Hengeveld (1998) considera que as orações de meio são constituídas por entidades da ordem zero, ou seja, que não têm existência independente. Também são consideradas factuais, isto é, são propriedades efetivamente aplicadas. O exemplo (28) é apresentado pelo autor.

(28) “*They escaped **by sliding down a rope.***” (HENGEVELD, 1998, p.345).

Eles escaparam escorregando por uma corda.

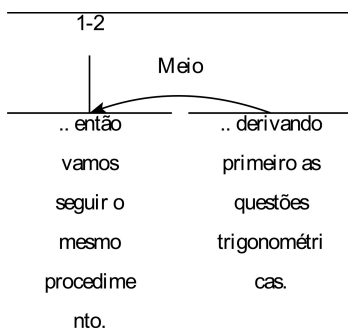
As 15 ocorrências da relação de meio realizadas linguisticamente por orações gerundiais adverbiais encontradas no *corpus* apresentam essa mesma caracterização, como pode ser observado nos exemplos dos diagramas 3 e 4, em que as orações gerundiais funcionam como modificadores de propriedades da oração principal.

**Diagrama 3** – Relação de meio



**Fonte:** elaboração própria.

#### Diagrama 4 – Relação de meio



**Fonte:** elaboração própria.

Ao contrário dos gramáticos tradicionais citados na fundamentação teórica deste trabalho, Hengeveld e Mackenzie (2008) diferenciam maneira, meio e instrumento. Os exemplos apresentados pelos autores para caracterizar essa diferenciação são apresentados em (29), (30) e (31), respectivamente.

#### (29) Maneira

“How did he answer the question?  
Stupidly.” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p.263).  
Como ele respondeu a pergunta?  
Estupidamente.

#### (30) Meio

“How did he start the engine?  
By turning the ignition switch.” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p.263).  
Como ele ligou o motor?  
Ligando a ignição.

#### (31) Instrumento

“How did he cut the meat?  
With a knife.” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p.263).  
Como ele cortou a carne?  
Com a faca.

O melhor critério para distinguir maneira, meio e instrumento, segundo Hengeveld e Mackenzie (2008) é parafrasear a expressão pelo sintagma “de uma maneira ...”. Caso a paráfrase seja possível, trata-se de uma expressão de maneira. Observe-se que essa paráfrase não se aplica aos exemplos dos diagramas 3 e 4, de forma que a relação estabelecida é realmente de meio, e não de maneira. Além disso, o fato de os satélites das relações serem constituídos por verbos que

indicam um método, e não apenas por um instrumento, como em (31), excluem a possibilidade de que a relação seja de instrumento. Dessa forma, confirma-se que a relação é de meio, e não de maneira ou de instrumento.

### Relação de condição

A definição da relação retórica de condição é apresentada no quadro 3.

**Quadro 3** – Definição da relação retórica de condição

Nome da relação	Restrições sobre o núcleo ou sobre o satélite individualmente	Restrições sobre núcleo + satélite	Intenção do falante
Condição	Sobre S: S apresenta uma situação não realizada hipotética, futura (relativa ao contexto situacional de S).	A realização de N depende da realização de S.	O destinatário reconhece como a realização de N depende da realização de S.

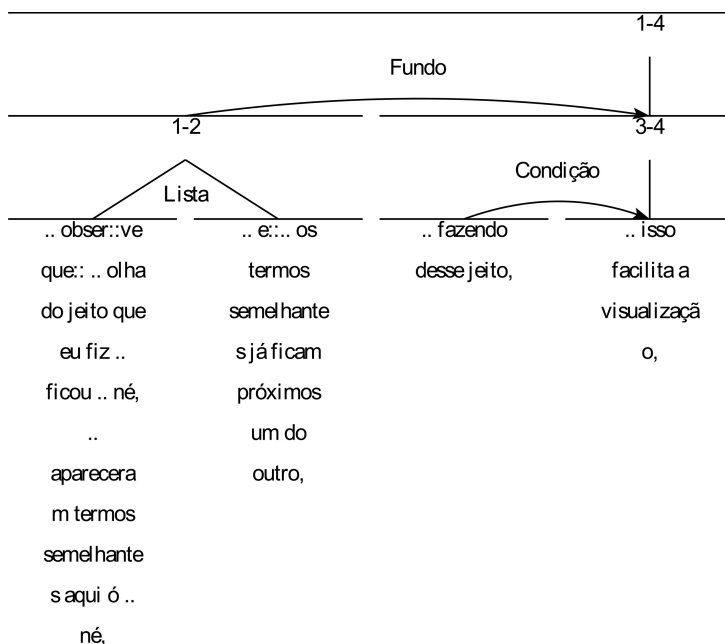
**Fonte:** Mann e Taboada (2010, tradução nossa).

Em sua pesquisa sobre as orações adverbiais nas línguas da Europa, Hengeveld (1998) distingue alguns tipos de construções condicionais. As orações condicionais potenciais são consideradas de terceira ordem (proposições), não factuais – “[...] descrevem um evento que é considerado irreal a partir da perspectiva do ponto de referência temporal da oração principal.” (HENGEVELD, 1998, p.350, tradução nossa) – e não pressupostas. O exemplo apresentado pelo autor é a construção a seguir: “*He won't get the job if he has no qualifications.*” (HENGEVELD, 1998, p.357) – Ele não conseguirá o emprego se não tiver qualificações. As construções condicionais irrealis são consideradas de terceira ordem (proposições), não factuais e pressupostas. Deve-se observar que, para Hengeveld (1998, p.353, tradução nossa), “[...] no domínio não factual, a pressuposição leva à contrafactividade, isto é, à pressuposição de que um evento é irreal ou de que o conteúdo proposicional é falso.” O exemplo apresentado pelo autor é a construção a seguir: “*He wouldn't get the job if he had no qualifications.*” (HENGEVELD, 1998, p.358) – Ele não conseguiria o emprego se ele não tivesse qualificações.

No *corpus* desta pesquisa, as nove orações gerundiais adverbiais que estabelecem relação de condição com a oração principal apresentam a mesma caracterização das orações condicionais não factuais não pressupostas descritas

por Hengeveld (1998), como pode ser observado no exemplo do diagrama 5. A oração da unidade 3 é constituída de um conteúdo proposicional não factual. A possibilidade de se fazer uma paráfrase utilizando um modificador como “provavelmente”, de acordo com Hengeveld e Mackenzie (2008), confirma que se trata de um elemento de terceira ordem: “Se fizer desse jeito, provavelmente isso facilitará a visualização.” O fato de ser uma oração não pressuposta no domínio não-factual não impede que esse conteúdo proposicional venha a ser verdade.

**Diagrama 5 –** Relação de condição



**Fonte:** elaboração própria.

## Relação de resultado

A relação de resultado é uma das relações que pertencem ao domínio semântico da causa. Como pode ser observado na definição (quadro 4), o evento do satélite é causado pelo evento do núcleo. Em termos de organização textual e fluxo de informação, o produtor do texto considera que o evento que está no núcleo é mais central para que atinja seus propósitos comunicativos. Quando a situação se inverte, ou seja, quando o evento que está no satélite causa o evento que está no núcleo, a relação é de causa. Nas ocorrências encontradas no *corpus* da pesquisa, os eventos não foram causados voluntariamente, motivo pelo qual a relação de que se trata aqui é a de resultado não-volitivo (no rol da RST também há a relação de resultado volitivo).

**Quadro 4** – Definição da relação de resultado

Nome da relação	Restrições sobre o núcleo ou sobre o satélite individualmente	Restrições sobre N + S	Intenção do falante
Resultado	Sobre S: S não é uma ação volitiva.	N causou S; a apresentação de N é mais central do que a apresentação de S para os propósitos do falante.	O destinatário reconhece que N poderia ter causado a situação em S.

**Fonte:** Mann e Taboada (2010, tradução nossa).

No estudo de Hengeveld (1998) sobre as orações adverbiais nas línguas da Europa, as orações de causa são constituídas por elementos de segunda ordem (estados-de-coisas). De acordo com Hengeveld (1998, p.345, tradução nossa), um estado-de-coisas “[...] pode ser localizado no espaço e no tempo e pode ser avaliado em termos de sua realidade.” O exemplo (32) é apresentado pelo autor. Essas orações também são consideradas factuais.

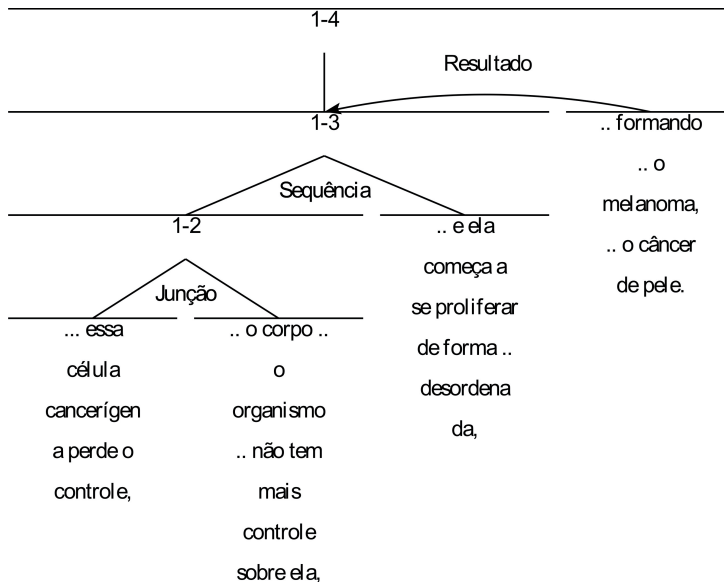
(32) “*The fuse blew **because we had overloaded the circuit.***” (HENGEVELD, 1998, p.346).

O fusível explodiu porque havíamos sobrecarregado o circuito.

No *corpus*, as orações gerundiais adverbiais que estabelecem relação de resultado também são caracterizadas pela factualidade e pelo fato de serem constituídas por estados-de-coisas, como no exemplo do diagrama 6, em que o evento da unidade 4 é causado pelos eventos das unidades 1-3. Pode-se verificar se realmente o evento da unidade 4 é um estado-de-coisas por meio de testes propostos por Hengeveld e Mackenzie (2008). Uma possibilidade é incluir um modificador de lugar de ocorrência: “formando o melanoma, o câncer de pele, *no local afetado*”. Também pode ser incluído um modificador de tempo relativo de ocorrência: “formando o melanoma, o câncer de pele, *após muita exposição ao sol*”.



**Diagrama 6 – Relação de resultado**



**Fonte:** elaboração própria.

## Relação de propósito

A definição da relação de propósito é apresentada no quadro 5.

**Quadro 5 – Definição da relação de propósito**

Nome da relação	Restrições sobre N ou sobre S individualmente	Restrições sobre N + S	Intenção do falante/escritor
Propósito	Sobre N: N é uma atividade; Sobre S: S é uma situação que não é realizada.	S é para ser realizada por meio da atividade em N.	O ouvinte/leitor reconhece que a atividade em N é iniciada para realizar S.

**Fonte:** Mann e Taboada (2010, tradução nossa).

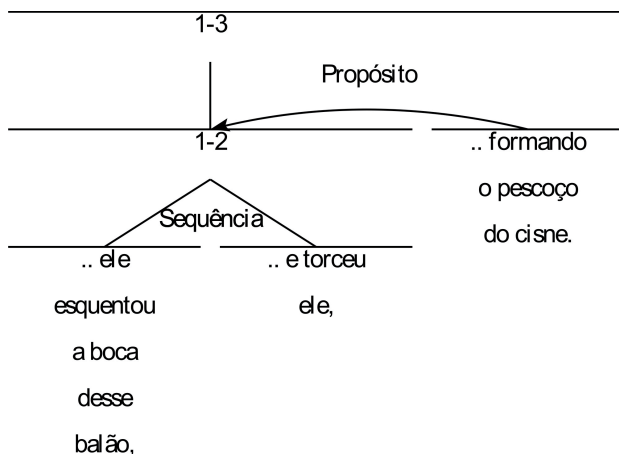
Hengeveld (1998, p.350, tradução nossa), em seu estudo sobre as orações adverbiais nas línguas da Europa, classifica a relação de propósito como de segunda ordem, ou seja, que se estabelece entre estados-de-coisas, e não factual, isto é, “[...] um evento que é considerado irreal da perspectiva do ponto de referência temporal da oração principal.” O exemplo (33) é apresentado pelo autor:

(33) “*I left early to catch the train.*” (HENGEVELD, 1998, p.357).

Saí cedo **para pegar o trem.**

A ocorrência de oração gerundial adverbial estabelecendo relação de propósito é apresentada no diagrama 7. Deve-se observar que, assim como no estudo de Hengeveld (1998), a oração gerundial adverbial é não factual e é constituída por um estado-de-coisas, o que pode ser confirmado incluindo-se, por exemplo, um modificar de lugar de ocorrência (“formando o pescoço do cisne *no tubo*”) ou de tempo relativo (“formando o pescoço do cisne *após a exposição à alta temperatura*”). Outra observação importante diz respeito ao fato de o sujeito da oração principal ser um agente capaz de realizar a ação da oração subordinada. Esse é um critério importante para a caracterização das orações de propósito (NEVES, 2000; HENGEVELD, 1998).

**Diagrama 7** – Relação de propósito



**Fonte:** elaboração própria.

A análise do cotexto em que ocorre o exemplo do diagrama 7 pode confirmar a plausibilidade dessa análise. Observa-se, em (34), que Louis Pasteur precisava de um instrumento laboratorial para realizar a experiência, de forma que agiu intencionalmente esquentando e torcendo a boca de um balão de laboratório para obter o instrumento de que precisava. Pode-se, inclusive, parafrasear o trecho analisado no diagrama 7: “Ele esquentou a boca desse balão e torceu ele *para* formar o pescoço do cisne.”

(34) .. e aí .. o senhor Louis Pasteur disse assim,  
.. não .. isso tá errado .. não é?  
.. aí ele fez o famo::so experimento do pescoço de cisne.  
.. já ouviram falar desse experimento .. de Louis Pasteur?  
.. Louis Pasteur é um gra::nde laboratorista eu digo,  
.. tem um monte de/de instrumentos de/de laboratório que tem o nome dele,  
.. pipeta de Pasteur,  
.. não sei o quê,  
.. são várias coisas.  
.. então ele sabia domina::r essa técnica de vidrari::a,  
.. que que ele fez?  
... ele pegou um balão,  
..... colocou um caldo nutritivo ali,  
.. um meio de cultura,  
.. já viram quando vai fazer o senhor bactéria?  
.. não pega lá o cotonete?  
.. passa no negócio,  
.. e passa nu::ma gelatininha assim?  
... um meio de cultura,  
.. só que no caso ali era líquido.  
.. pegou esse meio de cultura,  
... colocou no balão,  
.. ele esquentou a boca desse balão,  
.. e torceu ele,  
.. formando o pescoço do cisne.  
.. torceu ele ó,  
.. fez um curva aqui.  
... aí ele pegou,  
.. depois que ele fez isso,  
.. fe::rveu esse ca::ldo,  
.. por que que ele ferveu esse caldo?  
..... ele tava precisando de experimento,  
.. ele ferveu .. pra .. matar .. todo e qualquer microorganismo que ali tivesse,  
.. porque é:: a partir dali que seria o experimento dele. (ANTONIO, 2009).

## Conclusão

Pretendeu-se, por meio deste artigo, propor alguns critérios para identificação das relações estabelecidas por orações gerundiais adverbiais em um *corpus* formado por elocuições formais (aulas) e entrevistas. Partiu-se do pressuposto da RST de que, além do conteúdo explícito veiculado pelas orações de um

texto, há proposições implícitas que surgem das relações que se estabelecem entre partes do texto. Foram utilizados os parâmetros da GDF factualidade, pressuposição e as camadas do nível representacional em que ocorrem as orações para a identificação das relações retóricas estabelecidas pelas orações gerundiais adverbiais.

Foram encontradas relações de meio, de resultado, de condição e de propósito, o que não significa que não se reconheça, neste trabalho, que outras relações como tempo (anterioridade, posterioridade, simultaneidade), concessão, causa, dentre outras, podem ser estabelecidas por orações gerundiais adverbiais.

A maior frequência de ocorrência da relação de meio pode ser justificada pelo fato de as gerundiais adverbiais explorarem os valores típicos do caso ablativo, que tinha como função básica exprimir o complemento de meio, de instrumento e de modo. O método apresentado na oração gerundial é utilizado para realizar o evento da oração principal. As ocorrências da relação de meio realizadas linguisticamente por orações gerundiais adverbiais encontradas no *corpus* são constituídas por elementos da ordem zero, ou seja, as orações gerundiais funcionam como modificadores de propriedades da oração principal. Também são consideradas factuais, isto é, são propriedades efetivamente aplicadas.

As orações gerundiais adverbiais que estabelecem relação de condição com a oração principal são constituídas de conteúdos proposicionais, ou seja, entidades de terceira ordem. São não-factuais não-pressupostas.

As orações gerundiais adverbiais que estabelecem relação de resultado são caracterizadas pela factualidade e pelo fato de serem constituídas por estados-de-coisas, entidades de segunda ordem. Na relação de resultado, o evento do satélite é causado pelo evento do núcleo.

A ocorrência de oração gerundial adverbial estabelecendo relação de propósito é constituída por um estado-de-coisas, elemento de segunda ordem, e é não factual. Essa ocorrência apresenta outro critério importante para sua caracterização como de propósito, o fato de o sujeito da oração principal ser um agente capaz de realizar a ação da oração subordinada.

ANTONIO, J. D. Rhetorical relations held by adverbial gerund clauses. *Alfa*, Araraquara, v.56, n.1, p.55-79, 2012.

- *ABSTRACT: The aim of this paper is to set up criteria to identify the implicit relations held by adverbial gerund clauses in formal speeches (university lectures) and oral interviews in Brazilian Portuguese. The theoretical framework consists of two functional linguistic theories: Rhetorical Structure Theory (RST) and Functional Discourse Grammar (FDG). According to RST, besides the explicit content conveyed by text sentences, there are implicit relations that*

connect text segments. In this study, the identification of such relations was based on the FDG parameters of factuality and presupposition, and the layers of the representational and interpersonal levels. Means, result, condition, and purpose rhetorical relations were attested in the corpus. Other rhetorical relations such circumstance (anteriority, posteriority, simultaneity), concession, and cause may also be attested in further research. FDG parameters have shown to be efficient for the identification of rhetorical relations.

- **KEYWORDS:** RST. Rhetorical structure theory. FDG. Functional discourse grammar. Adverbial gerund clauses.

## REFERÊNCIAS

ALI, M. S. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 5.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

ANTONIO, J. D. *Funcpar Website*: banco de dados. 2009. Disponível em:

<<http://www.dle.uem.br/funcpar/pessoal.html>>. Acesso em: 03 fev. 2012.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BRAGA, M. L. Processos de redução: o caso das orações de gerúndio. In: KOCH, I. G. V. (Org.). *Gramática do português falado*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2002. v.6. p.239-258.

CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DIJK, T. A. van. Pragmatic connectives. *Journal of Pragmatics*, Amsterdam, v.3, p.447-456, 1979.

DIK, C. S. *The theory of functional grammar*. Part II: Complex and derived constructions. Berlin: Mouton de Gruyter, 1997.

\_\_\_\_\_. *The theory of functional grammar*. Dordrecht: Foris, 1989.

GÓMEZ-GONZÁLEZ, M. A.; TABOADA, M. Coherence relations in functional discourse grammar. In: MACKENZIE, J. L.; GÓMEZ-GONZÁLEZ, M. A. (Ed.). *Studies in functional discourse grammar*. Berne: Peter Lang, 2005. p.227-259.

HALLIDAY, M. A. K. *Explorations in the functions of language*. Londres: Edward Arnold, 1973.

\_\_\_\_\_. Language structure and language function. In: LYONS, J. (Ed.). *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1970. p.140-165.

HENGEVELD, K. Adverbial clauses in the languages of Europe. In: AUWERA, J. van der (Ed.). *Adverbial constructions in the languages of Europe*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1998. p.335-419.

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

KOCH, I. G. V.; SILVA, M. C. P. de S. e. Atividades de composição do texto falado: a elocução formal. In: CASTILHO, A. T. de; BASÍLIO, M. (Org.). *Gramática do português falado*. Campinas: Ed. da UNICAMP; São Paulo: FAPESP, 1996. v.4. p.379-410.

KROON, C. Discourse Markers, Discourse Structure and Functional Grammar. In: BUTLER, C. S. et al. (Ed.). *Discourse and pragmatics in functional grammar*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1997. p.17-32.

LYONS, J. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. 2 v.

MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. Rhetorical structure theory: toward a functional theory of text organization. *Text*, Berlin, v.8, n.3, p.243-281, 1988.

\_\_\_\_\_. *Relational propositions in discourse*: RR-83-115. Marina del Rey: Information Science Institute, 1983. Technical report.

MANN, W. C.; TABOADA, M. *RST Web Site*. 2010. Disponível em:

<<http://www.sfu.ca/rst/01intro/definitions.html>>. Acesso em: 14 ago. 2011.

MANN, W. C.; MATTHIESSEN, C.; THOMPSON, S. A. Rhetorical structure theory and text analysis. In: MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. (Ed.). *Discourse description: diverse linguistic analyses of a fund-raising text*. Amsterdam: John Benjamins, 1992. p.39-77.

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

MAURER JR, T. H. *Gramática do latim vulgar*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1959.

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

PÉREZ QUINTERO, M. J. *Adverbial subordination in English: a functionalist approach*. Amsterdam: Rodopi, 2002.

PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

TABOADA, M. Implicit and explicit coherence relations. In: RENKEMA, J. (Ed.). *Discourse, of course*. Amsterdam: John Benjamins, 2009. p.127-140.

Recebido em maio de 2011.

Aprovado em agosto de 2011.





# HISTÓRIA DE UMA COMPLETIVA: ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DO COMPLEMENTO ORACIONAL INTRODUZIDO POR *SE* DO PORTUGUÊS

Gisele Cássia de SOUSA\*

- **RESUMO:** O propósito deste trabalho é investigar o percurso histórico da oração completiva iniciada pela conjunção “se” do português, que também introduz, nessa e em outras línguas românicas, uma oração adverbial condicional. Com base em registros de filólogos e romanistas, demonstra-se que a similaridade existente entre essas orações é resultado de gramaticalização da oração condicional que, no latim, passou a funcionar como oração completiva, em razão da extinção das partículas interrogativas que passaram a ser substituídas pela conjunção condicional latina *si*. Como oração completiva, a oração com “se” submete-se à gramaticalização, integrando-se à oração matriz de um modo que, conforme proposta de Hopper e Traugott (1993) e de Lehmann (1988), é próprio a construções completivas. A forma que tem essa oração de se gramaticalizar, incorporando-se à oração matriz, é, entretanto, diferente do que é previsto ocorrer a uma completiva introduzida por “que”, uma diferença que se deve, sobretudo, ao significado hipotético que a completiva com “se” preserva de sua fonte histórica. Demonstra-se, por fim, que, do português arcaico ao português contemporâneo, a gramaticalização do complemento oracional introduzido por “se” não se configura em mudança diacrônica, já que essa gramaticalização é atestada desde períodos mais remotos, em textos do século XIV.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Mudança linguística. Sintaxe diacrônica. Gramaticalização. Oração completiva.

## Introdução

No âmbito dos estudos sobre mudança linguística, a gramaticalização tem ocupado lugar de destaque nas últimas décadas, e já se produziu um volumoso conjunto de pesquisas sobre o tema, revelando-se a indubitável contribuição desse processo para a compreensão da história das línguas naturais. É fato, entretanto, que, desde o ressurgimento do interesse pela gramaticalização na década de 1980, o foco de grande parte das pesquisas esteve voltado mais para o estudo de itens particulares do que para construções ou unidades maiores, como as orações. A esse respeito, Hopper e Traugott (1993) apontam que tradicionalmente há, nos

---

\* UNESP – Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Departamento de Estudos Linguísticos e Literários. São José do Rio Preto – SP – Brasil. 15054-000 – gcsousa@ibilce.unesp.br

estudos sobre gramaticalização, uma tendência a considerar orações apenas como contextos específicos para a descrição de outros elementos. Tratando-se, por exemplo, de conjunções, que em geral se desenvolvem a partir de fontes lexicais e representam, portanto, casos de gramaticalização típicos, o ambiente da combinação de orações é tratado como o contexto em que essas conjunções se gramaticalizam ou têm sua gramaticalidade aumentada. As formas de combinação de oração em si mesmas, porém, segundo os autores, pouca atenção têm recebido dentro dos estudos sobre gramaticalização.<sup>1</sup>

O propósito deste trabalho é descrever o desenvolvimento histórico por que passa a oração completiva introduzida por “se” do português, desde a sua origem no latim. Conforme será demonstrado, esse desenvolvimento, caracterizado por mudança no modo de combinação de oração em que se envolve a completiva iniciada por “se”, permite que se considere a trajetória dessa oração como um caso de gramaticalização, de acordo com proposta de Hopper e Traugott (1993).

O texto encontra-se dividido em três seções. Na primeira, descreve-se a origem da oração completiva iniciada por “se” a partir da oração condicional latina marcada por *si*. Na segunda, apresenta-se uma caracterização geral do percurso histórico da oração completiva, destacando-se os pontos que autorizam defini-lo como um percurso de gramaticalização. Encerram o texto as considerações finais do trabalho.

## De oração condicional a oração completiva no latim

Em grande parte das línguas românicas, a conjunção que introduz a oração interrogativa construída em discurso indireto é formalmente idêntica à conjunção característica da oração adverbial condicional, conforme registram filólogos e romanistas como Maurer Junior (1959), Ali (1966), Câmara Junior (1975), Grandgent (1962), Bourciez (1967), Väänänen (1967) e Ernout e Thomas (1972). Em português, também há essa identidade entre as formas conjuncionais, como se verifica em:

(1)

- a. Perguntei a Maria **se** João virá.
- b. **Se** João vier, poderemos cumprimentá-lo pelo novo emprego.

Segundo esses estudiosos, ao invés de simples coincidência ou um caso de homonímia fortuita, a identidade formal observada entre essas conjunções, nas

---

<sup>1</sup> Apesar de essa observação de Hopper e Traugott (1993) referir-se ao início da década de 1990, data de publicação da obra, pode-se dizer que ela ainda é válida, já que, apesar de existentes, os estudos sobre gramaticalização de orações já produzidos são em número bem menor do que aqueles já desenvolvidos sobre gramaticalização de itens não oracionais.

línguas românicas, é resultado de uma inovação da forma latina *si* que, ao lado da adverbial condicional, passou a marcar as interrogativas polares indiretamente construídas, substituindo as partículas interrogativas *-ne*, *nonne*, *num* e *an*.

A conjunção latina *si* introduzia três tipos de oração condicional: as chamadas **condicionais reais**, que veiculam uma “condição supostamente preenchida” (ERNOUT; THOMAS, 1972, p.375); as **condicionais potenciais**, aquelas em que a condição é entendida como eventual, ou possível, de modo que “[...] o fato (expresso na apódose) pode realizar-se ou não, mas não há nenhum pronunciamento do falante sobre a realidade desse fato.” (LEÃO, 1961, p.32); e as **condicionais irrealis**, cujo conteúdo corresponde a uma situação que se apresenta como “contrária à realidade” (ERNOUT; THOMAS, 1972, p.376). Para cada um desses três tipos de condicional, empregava-se no latim um determinado tipo de construção, com tempo e modo verbais específicos na oração introduzida por *si* e na oração principal.

A construção com a condicional do tipo **real** caracterizava-se pela presença de tempos do indicativo, tanto na condicional quanto na oração principal, como em:<sup>2</sup>

(2)

- a. “**Si sunt dii, sunt boni.**” (FREIRE, 1998, p.142).  
Se os deuses existem, eles são bons.
- b. “**Avaritiam si tollere vultis, mater eius est tollenda luxuries.**” (FREIRE, 1998, p.272).  
Se quereis acabar com a avareza, é preciso acabar com o luxo que é origem dela.

Com o presente do subjuntivo tanto na prótase quanto na apódose, formava-se a construção condicional **potencial** (3a). Na oração com *si*, podia aparecer também o pretérito perfeito do subjuntivo, caso em que a realização da condição se referia a um momento anterior ao da enunciação (3b):

(3)

- a. “**Si me laudet, felix sim.**” (LEÃO, 1961, p.32).  
Se me louvar, serei feliz.
- b. “**Si me laudauerit, felix sim.**” (LEÃO, 1961, p.32).  
Se me tiver louvado, serei feliz.

Na construção condicional do tipo **irreal**, empregava-se, tanto na prótase quanto na apódose, o imperfeito do subjuntivo, se a irrealidade da condição fosse

---

<sup>2</sup> As traduções dos exemplos em latim para o português são de minha responsabilidade.

marcada com relação ao presente (4a), e o mais-que-perfeito do subjuntivo nas construções em que a condição era expressa como uma irrealidade com referência ao passado (4b):

(4)

- a. "*Si hoc diceres, errares.*" (FREIRE, 1998, p.273).  
Se dissesse isto (agora), errarias.
- b. "*Si hoc dixisses, erravisses.*" (FREIRE, 1998, p.273).  
Se tivesses dito isto (ontem), terias errado.

Marcavam-se interrogações em latim por pronomes, advérbios e partículas interrogativas. Pronomes e advérbios interrogativos, tais como *quis* ("quem"), *cur*, *quamobrem*, *quare* ("por que"), *ut* ("como") e *ubi*, *quo* ("onde"), introduziam as **interrogações parciais**, com as quais se visa identificar uma parte do enunciado, que pode ser o sujeito (**Quem** veio?), o complemento (**O que** ele fez?) ou uma circunstância (**Quando/por que/como** ele veio?). As partículas *-ne*, *nonne*, *num* e *an*, por outro lado, assinalavam as **interrogações totais** (ou polares), com as quais se indaga sobre a verdade/falsidade da relação entre o sujeito e o predicado da sentença e, assim, sobre a verdade/falsidade do enunciado como um todo (**Ele veio?**) (ERNOUT; THOMAS, 1972).

Ao emprego de cada uma das diferentes partículas marcadoras das interrogações totais em latim, associava-se a expressão de julgamentos do falante sobre a verdade/falsidade do conteúdo da oração interrogativa. A partícula enclítica *-ne* era a única neutra nesse sentido, isto é, a interrogação com *-ne* expressava apenas que o falante ignorava por completo se o conteúdo de sua indagação era verdadeiro ou falso e, portanto, indicava que o falante não tinha nenhuma expectativa em obter do ouvinte uma resposta afirmativa ou negativa:<sup>3</sup>

(5)

- a. "*Aspexeritne matrem exanimem Nero ... sunt qui tradiderint, sunt qui abnuant.*" (ERNOUT; THOMAS, 1972, p.157).  
Nero viu sua mãe morta? Alguns o afirmam, outros o negam.
- b. *Videsne illam urbem?* (FREIRE, 1998, p.252).  
Vês aquela cidade?

---

<sup>3</sup> Ernout e Thomas (1972, p.158) apontam que *-ne* também se encontrava, fora da língua literária clássica, como partícula expletiva acoplada aos advérbios e pronomes interrogativos – e.g. "*qualine amico...?*"; "*ecquandone...?*"; "*quone malo...?*". Trata-se de generalização possivelmente favorecida pelo valor neutro que *-ne* possuía, ao contrário das outras partículas interrogativas.

A partícula *nonne*, criada a partir da adjunção de *-ne* à palavra negativa *non*, indicava que o falante acreditava na **verdade** do conteúdo expresso na oração interrogativa e, assim, que esperava do ouvinte uma resposta **afirmativa** à sua pergunta:

(6)

- a. “*Quid? Canis **nonne** similis lupo?*” (ERNOUT; THOMAS, 1972, p.158).  
O que? O cão não se parece com o lobo?
- b. “***Nonne*** *me huc herus misit meus?*” (FREIRE, 1998, p.252).  
Não é verdade que o meu patrão me mandou aqui?

Interrogações construídas com *num*, por outro lado, expressavam a crença do falante na **falsidade** do conteúdo da oração interrogativa e, conseqüentemente, sua expectativa de que a resposta do ouvinte fosse **negativa**:

(7)

- a. “***num*** ... *barbarorum Romulus rex fui?*” (ERNOUT; THOMAS, 1972, p.158).  
Rômulo foi um rei de bárbaros?
- b. “***Num*** *sermonem vestrum diremit noster interventus? – Minime vero.*” (FREIRE, 1998, p.252).  
Porventura a nossa chegada interrompeu a vossa conversa? – De modo nenhum.

A partícula *an* tinha sentido dubitativo e indicava incerteza do falante quanto à verdade ou falsidade do conteúdo de sua indagação. As interrogativas que se construíam com *an* não pressupunham, portanto, resposta nem afirmativa nem negativa:

(8)

- a. “*cuium pecus? **an** Meliboei?*” (ERNOUT; THOMAS, 1972, p.159).  
De quem é este rebanho? Não seria o de Melibeus?
- b. “***An*** *invidiam posteritatis times?*” (FREIRE, 1998, p.252).  
Acaso temes o ódio dos vindouros?

Tanto os pronomes e advérbios interrogativos quanto as partículas *-ne*, *nonne*, *num* e *an*, exemplificadas de (5) a (8) em interrogativas diretas, apareciam em construções interrogativas indiretas, introduzindo orações dependentes de um verbo principal, tal como *dicere* (dizer), *interrogare*, *rogare*, *quaerere* (perguntar, querer saber). Como orações completivas dependentes, as interrogativas

apresentavam verbo no modo subjuntivo, em tempos determinados pelo tempo do verbo principal (*consecutio temporum*).<sup>4</sup> São exemplos:

(9)

- a. *Quaero quis **venerit**.* (FREIRE, 1998, p.252).  
Pergunto quem veio.
- b. “*Cum esset ex eo quaesitum Archelaum... **nonne** beatum putaret.*” (FREIRE, 1998, p.253).  
Como lhe perguntassem se não julgava Arquelau feliz.

Entre as partículas interrogativas, a partícula neutra *-ne* e a partícula *num* eram, segundo Ernout e Thomas (1972), as mais empregadas para marcar as interrogações totais indiretamente construídas. Entretanto, conforme observam esses autores, a nuance de sentido que acompanhava as interrogativas diretas marcadas por *num* nem sempre se observava nas interrogativas indiretas marcadas por essa partícula. Mesmo na prosa literária clássica, não são raras construções em que *num* não se distingue de *-ne*, marcando uma interrogativa indireta que **não** expressa a expectativa do falante em obter, para a sua pergunta, uma resposta negativa, como no seguinte exemplo de Cícero, citado por Ernout e Thomas (1972, p.316):

(10)

“*uelim... alicui des negotium qui quaerat **num**quis Q. Staberii fundus sit uenalis.*”

Eu gostaria que você encarregasse alguém de se informar se não há alguma propriedade de Q. Staberius à venda.

A observação de Freire (1998) a respeito do comportamento indistinto de *-ne* e *num* nas interrogativas indiretas é mais generalizadora do que a que fazem Ernout e Thomas (1972). Em nota à descrição do funcionamento das diferentes partículas interrogativas no latim, Freire afirma: “[...] embora nas interrogativas *directas* seja clara a diferença entre **num**, **ne** e **nonne**, nas interrogativas *indirectas* não há praticamente diferença entre **num** e **ne**. Pode-se, pois, dizer-se: *Interrogo **num** **venerit*** (ou **veneritne**): pergunto se veio.” (FREIRE, 1998, p.253, grifo do autor).

---

<sup>4</sup> Conforme as regras de *consecutio temporum*, as combinações verbais nas construções interrogativas indiretas se restringiam a: (i) verbo da oração interrogativa no presente ou perfeito do subjuntivo, se o verbo principal ocorresse no presente ou no futuro; e (ii) verbo da oração interrogativa no imperfeito ou mais-que-perfeito do subjuntivo, se o verbo principal se apresentasse no passado. Entretanto, conforme mostram Ernout e Thomas (1972), não era incomum encontrar maior liberdade de combinação das formas temporais nos verbos dessas construções, especialmente nos casos em que a discordância temporal produzia algum efeito de sentido, como, por exemplo, a ocorrência de imperfeito no verbo da oração subordinada, em face de um verbo principal no presente, para expressar uma nuance modal: “*quaero a te cur C. Cornelium non **defenderem*** [eu te pergunto por que eu não **deveria** defender C. Cornéli] (Cic., *Vat.* 5)” (ERNOUT; THOMAS, 1972, p.413).

*Nonne* mantinha, nas interrogações indiretas, a mesma nuance modal que expressava nas interrogações diretas. Para a oração interrogativa dependente introduzida por essa partícula, pressupunha-se uma resposta afirmativa, como em:

(11)

“*Responde **nonne** sit Cicero maximus oratorum romanorum.*” (RAVIZZA, 1958, p.321).

Dize-me se não é Cícero o maior dos oradores romanos.

A partícula *an*, que imprimia à interrogação um sentido dubitativo, empregava-se em construções interrogativas indiretas simples ou duplas. Nessas últimas, assim chamadas por conterem dois (ou mais) membros em uma relação de disjunção, *an* aparecia em combinação com *-ne* ou *utrum* e com o sentido de “ou” em português. O primeiro membro da alternativa era introduzido por *utrum* ou *-ne*, e o segundo (ou os demais), por *an*:

(12)

a. “*Consultabat **utrum** Romam... proficisceretur **an** Capuam teneret... **an** iret ad tres legiones Macedonicas.*” (ERNOUT; THOMAS, 1972, p.318).

Ele queria saber se partiria para Roma, se tomaria Cápua ou se iria para junto das três legiões macedônias.

b. “*Perquiritur... uirtus suam**ne** propter dignitatem **an** propter fructus aliquos expetatur.*” (ERNOUT; THOMAS, 1972, p.318).

Pergunta-se se a virtude é buscada por seu valor próprio ou por certos benefícios.

Ernout e Thomas (1972) apontam que as combinações *utrum...an* e *-ne...an* correspondem aos dois tipos clássicos e mais usuais de construção das interrogativas indiretas duplas em latim.<sup>5</sup> Ao lado desses, encontravam-se também os seguintes tipos de construção:

(13)

a. Com *an* somente:

“*Deliberatur de Auarico... incendi placeat **an** defendi.*” (ERNOUT; THOMAS, 1972, p.318-319).

Delibera-se sobre Avárico para saber se se decide queimar a cidade ou defendê-la.

---

<sup>5</sup> O tipo mais antigo de construção era, segundo Ernout e Thomas (1972), *utrum...-ne...an*. É dele que se derivam, pela supressão de um dos dois primeiros elementos, as construções *utrum...an* e *-ne...an*.

- b. Com *-ne* somente:  
 “*Adeo ut in incerto fuerit... uicissent uictine essent.*” (ERNOUT; THOMAS, 1972, p.319).  
 Ignorava-se se eles eram vencedores ou perdedores.
- c. Com *-ne...-ne*:  
 “*Neque interesse ipsosne interficiant impedimentisne exuant.*” (ERNOUT; THOMAS, 1972, p.319).  
 Não havia diferença entre matá-los ou lhes tomar suas bagagens.

Nas interrogativas indiretas duplas chamadas “contraditórias”, aquelas em que a alternância se dá entre o valor positivo (sim) e negativo (não) das proposições, e não, como nos exemplos em (12) e (13), entre proposições distintas, empregava-se *necne*, em vez de *an*, para marcar o segundo membro da alternativa:

- (14)
- a. “*Quaeram utrum emeris necne.*” (FREIRE, 1998, p.254).  
 Perguntarei se compraste ou não.
- b. “*Quaero potueritne Roscius suam partem petere, necne.*” (FREIRE, 1998, p.254).  
 Pergunto se Róscio podia exigir a sua parte ou não.

Nas interrogativas contraditórias diretas, por outro lado, usava-se, preferencialmente, *annon* (*an + non*), em vez de *necne*:

- (15)
- a. *Pater eius rediit annon?*  
 O seu pai já voltou ou não? (FREIRE, 1998, p.254).

Fora das construções com interrogativas indiretas duplas, a partícula *an* aparece na prosa clássica introduzindo uma oração interrogativa indireta simples. Conforme relatam Ernout e Thomas (1972), isso ocorre, entretanto, apenas quando *an* acompanha os verbos *dubitare* (duvidar), *nescire* ou *haud scire* (não saber), flexionados na 1ª. pessoa do singular, e *incertum esse* (ser incerto), na 3ª. pessoa do singular. Nesses casos, *an* tem o valor dubitativo de “se não...” (francês “*si ne... pas*”), e as expressões *dubito an*, *nescio an*, *haud scio an* e *incertum est an* são, muitas vezes, equivalentes a “talvez” (ERNOUT; THOMAS, 1972, p.316):

- (16)
- a. “*haud scio an congregiar.*”  
 Eu não sei se eu não deveria (talvez eu devesse) abordá-lo.



- b. “**dubito an** *Venusiam tendam*.”

Estou em dúvida/me pergunto se não irei (talvez irei) a Vênúsia.

O significado de *an* (“se não...”), nessas construções, faz com que o conteúdo da interrogativa introduzida por essa partícula se direcione mais para o **sim** do que para o **não**. Isso significa que, nesses casos, *an* funcionava de modo semelhante à partícula *nonne*, imprimindo à interrogativa indireta uma nuance **afirmativa**, isto é, indicando uma propensão do falante em realizar o que ele expressa como duvidoso ou incerto.

Ernout e Thomas (1972) demonstram que, embora a prosa literária clássica tenha buscado restringir o emprego de *an* em interrogativas indiretas simples apenas a construções com *dubito an*, *nescio an*, *haud scio an* e *incertum est an*, desde Plauto essa partícula podia ser encontrada em construções com outros verbos, não com o significado de “se não...”, mas de “se” somente, como em:

(17)

- a. *Temptas an sciamus?*

Tentas ver se nós sabemos? (ERNOUT; THOMAS, 1972, p.316).

Mais tarde, já na época imperial, particularmente nos escritos de Tácito, propaga-se o emprego de *an* com valor de “se”, ao invés de “se não...”, conforme também documentam Ernout e Thomas (1972). São exemplos:

(18)

- a. “*quaesitoque an Caesar uenisset...*” (ERNOUT; THOMAS, 1972, p.317).  
e após ter perguntado se César tinha vindo...

- b. “*nec missis per quos nosceret an uera afferrentur*” (ERNOUT; THOMAS, 1972, p.317).

sem enviar alguém para se assegurar se aquilo que se anunciava era verdadeiro.

A partir daí, a partícula *an* passou a ser empregada, ainda que de forma secundária, com o valor de “se” mesmo com os verbos *dubito*, *nescio*, (*haud scio*, em construções nas quais se empregaria a partícula *-ne* ou a partícula *num*:

(19)

- a. “*an profecturus (= profecturusne) sim nescio*.” (ERNOUT; THOMAS, 1972, p.317).

Eu não sei se serei bem sucedido.

- b. “*quis **scit an** adiciant (= **num** adiciant) ...crastina... || tempora di?*” (ERNOUT; THOMAS, 1972, p.317).

Quem sabe se os deuses aumentarão os instantes de amanhã?

Paralelamente, *an* continuava a ser empregada com seu antigo valor de “se não...” nas expressões de dúvida e incerteza, como na seguinte construção de Tácito, citada em Ernout e Thomas (1972, p.317):

(20)

“*nescio **an** suasurus fuerim*”.

Eu não sei se eu não seria aconselhado (=talvez eu fosse aconselhado).

O desenvolvimento de *an* com o valor de “se” nas interrogativas indiretas fez com que, em contrapartida, a partícula *num*, que se empregava em muitos casos com o mesmo valor neutro de *-ne*, passasse a ser empregada com o valor de “se não...”, indicando uma propensão da interrogativa para o **sim**. Ernout e Thomas (1972, p.318) apresentam o seguinte exemplo como ilustrativo dessa alteração dos valores de *an* e *num*, no qual, invertendo-se os papéis, *an* equivale a “se” e *num*, a “se não...”:

(21)

“*apud se pensitato **an** coerceri... cupidines possent, **num** coercitio plus damni ferret...*”

após ter se perguntado se seria possível reprimir aquelas paixões, se a repressão não seria mais nociva...

A variabilidade no emprego das partículas interrogativas e a falta de correspondência entre seu funcionamento nas construções diretas e nas indiretas dotaram de grande complexidade o sistema das interrogativas no latim clássico. As mudanças que ocorreram nessas construções responderam, assim, a uma necessidade de simplificação, conforme consideram Ernout e Thomas (1972).

A forma de construção das interrogativas no latim vulgar atendia a essa necessidade. As partículas interrogativas do latim clássico não eram empregadas nas interrogações nem diretas nem indiretas do latim vulgar.

Para marcar a interrogativa direta no latim vulgar, aplicava-se apenas entonação ascendente à construção, traço que também marcava esse tipo de interrogação no latim clássico, além das partículas interrogativas. Assim, uma interrogativa que no latim clássico se construía como *venit-ne pater?*, no latim vulgar, expressava-se como *venit pater?* (BOURCIEZ, 1967).

Ernout e Thomas (1972, p.155) observam que, embora a ausência de partícula interrogativa nas interrogações diretas fosse característica da língua falada, por vezes ela podia ser notada também na escrita literária, como em:

(22)

- a. "*crimen... probare te, Eruci, censes posse talibus uiris?*"  
pensas, Erúcio, que poderá fazer esses homens admitirem tua acusação?
- b. "*tu quoque aderas, Phormio?*"  
tu também estavas presente, Formião?

Nas construções interrogativas indiretas, em vez das partículas interrogativas, o latim vulgar empregava a antiga conjunção condicional *si*, conforme demonstram Maurer Junior (1959), Grandgent (1962), Väänänen (1967), Bourciez (1967), Ernout e Thomas (1972) Ali (1966) e Câmara Junior (1975). Daí se origina, como também consideram esses autores, a oração completiva introduzida por "se" do português.

Ernout e Thomas (1972), mais uma vez, advertem que o emprego da conjunção *si* em lugar das partículas interrogativas não ocorreu exclusivamente na língua falada, embora aí se tenha generalizado. Conforme esses autores atestam, na prosa literária clássica registra-se o emprego de *si* com valor interrogativo, especialmente depois de *videre* (*vide, viso*):

(23) "*uide si hoc utibile magis... deputas*". (ERNOUT; THOMAS, 1972, p.320).

veja se você não considera esse melhor.

E há em Cícero ocorrências de *si* com o verbo *quaerere* (*perguntar*), como a seguinte:

(24) "*quaeritur si expetendae sin diuitiae, si fugienda paupertas* (Cic., *Top.* 84)." (ERNOUT; THOMAS, 1972, p.320).

pergunta se desejarem, porém, a riqueza, se fugirão da pobreza.

É sabido que a escrita formal pode funcionar como importante indicador do grau de implementação da mudança por que passa uma forma linguística. A escrita, dado o seu caráter mais elaborado e estático do que a fala, tende a ser mais resistente a formas inovadoras oriundas, em geral, dos contextos de fala informal (CÂMARA JUNIOR, 1974; FARACO, 2005). O licenciamento de uma forma inovadora pela escrita pode funcionar, assim, como evidência de total implementação de uma mudança, revelando que a forma, antes inovadora, passou a ser reconhecida, por parte da comunidade falante, como estrutura regular da gramática da língua. A ocorrência da conjunção condicional *si* em lugar das

partículas interrogativas nos escritos de Plauto e Cícero poderia sugerir, assim, que, a essa época, o processo de substituição das partículas interrogativas por *si*-condicional se encontrava em estágio avançado de implementação, visto que já integrava a chamada “língua literária clássica”.

Entretanto observações feitas por alguns gramáticos e dicionaristas do latim sugerem ter havido certa resistência ao emprego de *si* nas interrogativas indiretas do latim literário clássico, denotando ser esse um fenômeno, de fato, típico da língua falada popular. Está em Freire (1998, p.253, grifo do autor) a seguinte notação a respeito da ocorrência de *si* justamente nos escritos de Cícero: “[...] **si** em vez de **num** ou **ne** encontra-se em Cícero; mas é em linguagem familiar e incorreta.” E, no verbete referente a “*si*” em Forcellini (1940, p.351, tradução nossa, grifo nosso), encontra-se a seguinte consideração, que é exemplificada com trechos extraídos também de Cícero e Plauto e, ainda, de Terêncio e de Virgílio: “[*si* funciona] também [como] partícula, **porém imprópria**, interrogativa e dubitativa, em lugar das partículas *an, num*.”<sup>6</sup>

Desse modo, a ocorrência de construções interrogativas indiretas com *si* na escrita literária clássica, notada por Ernout e Thomas (1972), parece explicar-se de maneira mais plausível a partir da seguinte observação de Maurer Junior (1959, p.5) acerca do latim vulgar:

Embora esse latim não fosse escrito, as suas peculiaridades podiam entrever-se nos próprios textos literários de Roma, nos quais freqüentemente ocorriam formas tidas por incorretas de acordo com os cânones gramaticais do latim, mas prenunciadoras de construções românicas.

Ernout e Thomas (1972) afirmam que a presença de *si* nas construções interrogativas se torna notável no baixo-latim, especialmente nas traduções. Um dos exemplos dados pelos autores é o seguinte, extraído da *Itala Vetus* (ERNAUT; THOMAS, 1972, p.320):

(25)

“*uideamus ergo si sermones illius ueri sunt*”.  
vejamos então se aqueles discursos são verdadeiros.

Maurer Junior (1959, p.219) fornece dois exemplos para ilustrar a substituição das partículas interrogativas por *si* no latim vulgar; um deles pertencente também a *Itala Vetus* (26a), e o outro, à *Vulgata Latina* (26b):

---

<sup>6</sup> “Partícula etiam, sed improprie, interrogativa et dubitativa, et vicem supplet particulae an, num.” (FORCELLINI, 1940, p.351).

(26)

- a. “*Interrogabat eum, **si** iam defunctus esset (Marcos, 15, 44).*”  
Ele perguntava se ele já estava morto.
- b. “***Si** peccator est, nescio.(João, 9, 25).*”  
Se ele é pecador, não sei.

Väänänen (1967, p.176), da mesma forma, refere-se ao latim cristão como aquele em que se propaga o uso de *si* interrogativo, o que o autor exemplifica com as seguintes construções:

(27)

- a. “*dic mihi, **si** umquam in bello fuisti.*”  
dize-me se alguma vez estiveste na guerra.
- b. “*ad superos dicite, **si** merui.*”  
dizei aos deuses se mereci.

Convém lembrar, neste ponto, que, conforme observa Ilari (2002), a linguagem empregada nas versões latinas da Bíblia, como a *Itala Vetus* e a *Vulgata Latina*, bem como em outros textos eclesiásticos, em geral, não seguia os padrões do latim literário clássico. Ao contrário, empregavam-se predominantemente, nesses textos, expressões características do latim vulgar, o que refletia uma tentativa da Igreja de aproximar ao máximo sua linguagem à do povo, propósito que bem se resume na seguinte frase de Santo Agostinho (apud ILARI, 2002, p.63): “*melius est reprehendant nos grammatici quam non intelligant populi* – antes ser repreendido pelos gramáticos do que não ser compreendido pelo povo.”

O fato de esses documentos cristãos representarem a principal fonte da ocorrência generalizada de *si* interrogativo no latim escrito só vem comprovar que a conjunção integrante “se” do português se originou no latim vulgar. E, nesse aspecto, ela se diferencia de outras conjunções do português, como a adverbial “se”, representante direta de *si*, empregada com valor condicional desde os mais antigos textos latinos (ERNOULT; MEILLET, 1951; MAURER JUNIOR, 1959; BOURCIEZ, 1967; ALI, 1966) e que, conforme já exposto, é forma de que se origina o *si* interrogativo.

## Um percurso de gramaticalização

Observações presentes em algumas gramáticas latinas sugerem que a passagem de *si*-condicional a *si*-interrogativo tenha sido formalmente impulsionada por um comportamento específico da oração condicional com *si* no latim.

Além de introduzir uma prótase condicional em construções como as exemplificadas em (2) a (4), a conjunção latina *si* ocorria também em construções com verbos que indicavam uma expectativa, como *expectare* (“esperar”, “ter esperança”), ou um esforço, como *conor* (“tentar”, “esforçar-se”), *experior* (“tentar”, “experenciar”), *tentare* (“tentar”, “fazer uma tentativa”). Nessas construções, o significado de *si* era “no caso de...”, “pelo caso de...”, “se por acaso...”, conforme documentam Ernout e Thomas (1972), Väänänen (1967), Parera (1953) e Ravizza (1958). Note-se, nos exemplos abaixo, que, embora corresponda a uma adverbial condicional, a oração introduzida por *si*, nesses casos, se estrutura de forma mais semelhante à de uma oração completiva:

(28)

- a. “*expecto, si quid dicas* (Plaut. *Trin.* 98)”.  
*‘j’attends pour voir si tu dis quelque chose.’* (VÄÄNÄNEN, 1967, p.175).  
 Espero para ver se dizes algo.
- b. “*hanc (paludem) si nostri transirent hostes expectabant* (Cés., *B.G.* 2, 9, I.)”  
*‘les ennemis attendaient au cas où (pour voir si) les nôtres traverseraient le marais.’* (ERNOUT; THOMAS, 1972, p.319).  
 os inimigos esperavam para o caso de que (para ver se) os nossos atravessassem o pântano.

As traduções propostas por Väänänen (1967) e por Ernout e Thomas (1972) para as construções em (28a) e (28b) mostram que a função de *si*, nesses casos, não era propriamente introduzir uma condição, mas indicar o valor hipotético do conteúdo que se apresentava como complemento dos verbos de expectativa. Väänänen (1967), Parera (1953) e Ernout e Thomas (1972) apontam esse funcionamento de *si* como origem do desenvolvimento de *si*-interrogativo. Väänänen (1967, p.175, tradução nossa) diz que: “O ponto de partida [para a substituição das partículas interrogativas por *si*] são os casos em que *si* possuía, depois de verbos de expectativa, o sentido de eventualidade ‘no caso de...’, ‘se por acaso...’.”<sup>7</sup> Parera (1953, p.182, tradução nossa) afirma que: “O *si* interrogativo tem suas origens na evolução de seu significado condicional *no caso de*. Essa evolução tem suas raízes no latim arcaico e se desenvolve no latim clássico para culminar no latim da época imperial.”<sup>8</sup> E Ernout e Thomas (1972, p.319, tradução nossa) declaram: “Esse emprego [da conjunção *si* nas interrogações indiretas das línguas românicas] é anunciado já no latim pela construção de *si* com os verbos de expectativa

<sup>7</sup> “*Le point de depart est dans les cas où si possédait, après les verbes d’attente, le sens d’éventualité ‘au cas où’, ‘si par hasard’.*” (VÄÄNÄNEN, 1967, p.175).

<sup>8</sup> “*El si interrogative tiene sus orígenes en la evolución de su significado condicional en el caso que. Esta evolución tiene sus raíces en el latín arcaico y se desarrolla en el clásico para culminar en el latín de la época imperial.*” (PARERA, 1953, p.182).

ou de esforço, com o sentido eventual de “no caso de.” Com o valor hipotético enfraquecido, *si* tomava-se completivo.<sup>9</sup>

Foram, assim, contextos como os das construções em (28) que, conforme consideram esses autores, propiciaram a reanálise da conjunção condicional como conjunção integrante e da oração introduzida por *si* como uma oração completiva, substituindo as partículas interrogativas do latim clássico.<sup>10</sup>

É fato que, em construções com verbos de expectativa e de esforço, como em (28a) e (28b), a oração condicional liga-se a outra oração de modo mais “tenso” do que quando ela se associa a uma apódose em construções como aquelas mostradas em (2) a (4). A própria atuação da oração introduzida por *si* como uma prótase condicional desse tipo é, entretanto, resultado de uma forma menos tensa de expressar uma condição no latim. A origem da oração condicional encontra-se em construções em que *si* funcionava como advérbio, significando “neste caso, assim”, conforme atestam Ernout e Meillet (1951), Hofmann (1958), Climent (1971) e Ernout e Thomas (1972).<sup>11</sup> As construções a seguir ilustram o tipo de contexto a partir do qual *si* adquiriu o valor de conjunção condicional no latim:

---

<sup>9</sup> “*Cet employ est annoncé en latin même par la construction de si avec les verbes d’attente ou d’effort, au sens éventuel de «au cas où». La valeur hypothétique s’affaiblissant, si devenait complétif*” (ERNOUT; THOMAS, 1972, p.319).

<sup>10</sup> Entende-se por “reanálise”, aqui, o processo pelo qual ocorre uma redelimitação de fronteiras sintagmáticas entre os constituintes de uma sentença – ver Hopper e Traugott (1993). No caso em questão, a oração passa de adjunto a parte integrante do predicado matriz do seguinte modo: [V] [oração condicional] → [V oração condicional].

<sup>11</sup> Não há consenso total com relação à etimologia de *si*-condicional. A maioria dos autores consultados considera que *si* é derivado do advérbio latino *sic*. Ernout e Meillet (1951, p.1098), por exemplo, afirmam que “[...] *si* é a mesma palavra que *sic*, sem a partícula posposta, e o sentido antigo é “neste caso, assim”, sem valor subordinante.” Climent (1971, p.263), entretanto, diz que *si* é derivado do pronome \**sos* em sua forma de locativo \**sei*, mas também considera que o significado original de *si* era “assim, deste modo, neste caso”. Forcellini (1940) afirma que *si*, por vezes grafado *sei*, deriva do pronome grego *ei*, acrescido da letra sibilante aspirada, originalmente referindo-se a um antecedente, mas menciona a possibilidade, apontada por alguns estudiosos, de *si* equivaler à forma apocopada do subjuntivo *sit*. A falta de consenso, que, como se nota, refere-se mais à forma do que ao significado original de *si*, é ainda motivada pelo fato de *si* ter convivido como forma alternante de *sic* no latim, embora com funções completamente distintas, como mostra Gama (1974). A forma *sic* (~ *si*) era polissêmica no latim e, além de comportar-se como advérbio, significando “neste caso, assim”, podia funcionar, segundo Gama (1974), como: (i) modificador de realce (de onde o fr. *si beau*); (ii) introdutor de orações optativas, sem valor subordinante (de onde o port. *Ah, se eu fosse rico!*); (iii) advérbio de oração (de onde o port. *sim* e *se* em uma afirmação veemente como *Você gostou? Se gostei!*); (iv) introdutor de orações principais (sem valor semântico específico, encontrado no antigo francês, antigo provençal e reto-romano); e (v) elemento coordenante equivalente a *et* (encontrado no antigo e médio francês, nas fases arcaicas do provençal, italiano, romeno e catalão, e no romeno atual). Assim, conforme observa Gama (1974, p.3), apesar da possibilidade de *sic* ter originado *si*-condicional, “este, na sua evolução, se distanciou do SIC”. Ao considerar que o significado original de *si* no latim era “neste caso, assim, desse modo”, adoto, portanto, a visão mais consensual de que *si* é derivado do advérbio *sic*, sem, entretanto, descartar a possibilidade de ter havido, na origem dessa conjunção, uma influência da forma grega *ei*, conforme considera Forcellini (1940).

(29)

- a. “*Meam rem non cures, **si** recte facias* (Pl., *Cap. 632*).” (ERNOUT; THOMAS, 1972, p.374).  
Tu não deverias te ocupar dos meus negócios, assim tu farias bem.
- b. “*Quiesce, si sapias* (Pl. Mo. 1173).” (ERNOUT; MEILLET, 1951, p.1098).  
Aquiete-se, assim/desse modo você é sábio.
- c. “*Uirgium hic auferas, si sapias* (Pe. 797).” (ERNOUT; MEILLET, 1951, p.1098).  
Você renunciará àquela batalha, assim/neste caso serás sábio.

Em cada uma dessas construções, o conteúdo da oração introduzida por *si* equivale a uma consequência que poderá ser observada no caso de realizar-se o fato expresso na oração antecedente, não marcada por *si*. A oração antecedente (“A”) expressa, assim, uma condição para a realização de um resultado e é referida anaforicamente por *si* na oração conseqüente (“B”). A relação que *si* estabelece entre as duas orações, nesses casos é, portanto: “A (condição), *si* (assim) B (consequência/resultado)”.

A partir dessa relação entre os conteúdos das orações, *si* teria deixado de referir-se anaforicamente à condição expressa em A para referir-se cataforicamente a ela, encabeçando A, e não mais B, do seguinte modo: “*si* A (condição), B (consequência/resultado). Com seu valor demonstrativo enfraquecido, *si* se tornaria o marcador de orações condicionais por excelência no latim.

Traugott (1985) nota que essa mudança que origina a conjunção condicional no latim é frequentemente observada na história das conjunções. A partir desse mesmo processo, pelo qual advérbios que se referiam anaforicamente a uma porção textual passam a referir-se cataforicamente a ela, teriam sido derivadas, por exemplo, a conjunção condicional ‘*εἰ*’ do grego, que, originariamente, significava “isso, assim” (GONDA, 1956 apud TRAUGOTT, 1985), e a conjunção causal *car* do francês, originária do latim *quā rē* (“por aquela coisa, assim”). Essa última, segundo Traugott (1985, p.301), origina-se pelo seguinte processo: “A. *quā rē* B. → *quā rē* A, B. → B, *car* A. (em cada fase A é a causa, B é o resultado).”

Na história das conjunções condicionais, um fato também muito comum, segundo Traugott (1985), é que essas conjunções em geral derivam de fontes gramaticais, como é o caso de *si* latino, e não de fontes lexicais representadas por palavras que se referem a objetos concretos. Para Traugott (1985, p.293, tradução nossa), essa tendência com relação à origem dos marcadores condicionais pode explicar-se do seguinte modo:

Uma vez que a relação *se A então B* é bastante abstrata, envolvendo pressuposições sobre mundos possíveis e hipotéticos, talvez não seja surpreendente que as condicionais sejam amplamente derivadas de



palavras gramaticais que são em si mesmas bastante abstratas; isso em si é um exemplo de iconicidade no nível lexical.<sup>12</sup>

Meillet (1948a, p.169, tradução nossa), que, como se sabe, é precursor dos estudos em gramaticalização, também se refere ao fato de palavras gramaticais dificilmente serem derivadas de fontes lexicais e aponta que “[...] na etimologia de partículas e palavras acessórias de frase, o sentido inicial das palavras consideradas é o que menos importa.”<sup>13</sup> E mais adiante, referindo-se à formação das conjunções, afirma: “[...] seria inútil procurar nos sentidos iniciais da palavra que se tornou uma conjunção o princípio do desenvolvimento de sentidos dessa conjunção; **é o papel na frase que decide tudo**” (MEILLET, 1948a, p.170; tradução nossa, grifo nosso).<sup>14</sup>

A partir dos diferentes comportamentos de *si* apresentados até aqui, pode-se propor que o desenvolvimento dessa forma no latim, até a sua função como conjunção integrante, tenha-se dado do modo como ilustra o esquema a seguir.

**Figura 1** – Escala de desenvolvimento de “*si*” no latim

	<b>Si (c)<sub>1</sub></b>	>	<b>Si<sub>2</sub></b>	>	<b>Si<sub>3</sub></b>	>	<b>Si<sub>4</sub></b>
<b>PROPRIEDADES</b>	<b>advérbio, equivalente a “neste caso, assim, desse modo; marca a relação “A, si B”</b>		conjunção condicional; marca a relação “ <i>si</i> A, B”		conjunção condicional com verbos de expectativa e esforço		conjunção integrante; substitui as partículas interrogativas <i>-ne, nonne, num e an</i>
	<b>MODO DE COMBINAÇÃO DAS ORAÇÕES RELACIONADAS POR “<i>SI</i>”</b>	parataxe	>	hipotaxe	>	hipotaxe (+dependente)	>

**Fonte:** elaboração própria.

<sup>12</sup> “*Since the if A then B relationship is rather abstract, involving presuppositions about possible and hypothetical worlds, it is perhaps not surprising that conditionals are largely derived from grammatical words that are themselves rather abstract; this in itself is an example of iconicity at the lexical level*” (TRAUGOTT, 1985, p.293).

<sup>13</sup> “[...] *dans l’etymologie des particules et mots accessoires de phrases, le sens initial des mots considérés est ce que importe le moins.*” (MEILLET, 1948a, p.169).

<sup>14</sup> “[...] *il serait vain de chercher dans le sens initial du mot que a fourni une conjonction le principe du développement de sens de cette conjonction; c’est le rôle dans la phrase qui décide de tout.*” (Meillet, 1948a, p.170).

A mudança de  $si(c)_1 > si_2$ , no latim, é caracterizada por gramaticalização em dois aspectos. O primeiro relaciona-se à mudança categorial por que passa esse item em seu primeiro estágio de desenvolvimento ( $si_1 > si_2$ ); o segundo, ao modo como são combinadas, ao longo do processo, as orações interligadas por *si*.

A relação entre mudança categorial e elevação do estatuto gramatical de uma forma é proposta por Hopper e Traugott (1993). Esses autores observam que os itens de uma língua podem ser classificados como representativos de categorias gramaticais maiores ou menores, conforme as propriedades de determinado item o tomem mais próximo ou mais distante de itens lexicais prototípicos. Assim, nomes e verbos, classes relativamente “abertas”, representam categorias maiores, e preposições, conjunções, verbos auxiliares e pronomes, classes relativamente “fechadas”, são representativos de categorias menores. Adjetivos e advérbios são, por sua vez, categorias intermediárias.

A partir dessa classificação, Hopper e Traugott (1993) mostram que há uma forte tendência para que categorias maiores se desenvolvam em categorias menores, conforme ilustra o seguinte *cline* apresentado por esses autores:<sup>15</sup>

**Figura 2 – Cline de categoria**

---

categoria maior (> adjetivo/advérbio) > categoria menor

---

**Fonte:** Hopper e Traugott (1993, p.104).

Hopper e Traugott (1993) denominam “decategorização” esse processo pelo qual um item pertencente a uma categoria maior passa a ser membro de uma categoria menor e apontam que, uma vez que membros de uma categoria menor são mais gramaticais do que os que pertencem a uma categoria maior, uma estreita correlação existe entre a decategorização de um item e o aumento de seu estatuto gramatical.

Desse modo, pode-se dizer com relação a *si* que, ao passar de advérbio (categoria intermediária) a conjunção (categoria menor) no latim, esse item teve seu estatuto gramatical aumentado, ou seja, *si* tornou-se “mais gramatical”, o que torna a mudança um caso de gramaticalização, na acepção, por exemplo, de Kuryłowicz (1965), segundo a qual “[a] gramaticalização consiste no crescimento do limite de um morfema que avança de um status lexical a um status gramatical **ou**

---

<sup>15</sup> Hopper e Traugott (1993, p.105, tradução nossa) alertam que “uma vez que há sempre um período de sobreposição entre formas e/ou funções mais antigas e mais novas de um morfema, o *cline* não deve ser entendido como uma linha em que tudo está em sequência” (“because there is always a period of overlap between older and newer forms and/or functions of a morpheme, the *cline* should not be thought of as a line in which everything is in sequence”).

**de um estatuto menos gramatical a um mais gramatical...**” (KURYŁOWICZ, 1965, p.52 apud LEHMANN, 2002, tradução nossa, grifo nosso).<sup>16</sup>

Uma vez transformado em conjunção e, portanto, já como representante de uma categoria menor, *si* não mais se sujeita à “de categorização” e, a partir de seu segundo estágio de desenvolvimento, o estatuto mais gramatical que essa conjunção adquire passa a se refletir no modo como se combinam as orações interligadas por ela. Como mostra a escala na figura 1, na medida em que *si* passa a desempenhar funções mais à direita da escala, aumenta o grau de dependência entre as orações que esse item conecta.

A elevação no grau de dependência entre orações combinadas ocupa o centro da proposta de Hopper e Traugott (1993) para a gramaticalização de orações. Os autores propõem que, em se tratando de orações, a gramaticalização se caracteriza por uma mudança que vai de uma combinação frouxa a uma combinação mais tensa entre as orações, o que os autores representam pelo seguinte *continuum*:

**Figura 3** – *Cline* de gramaticalização de orações

parataxe	>	hipotaxe	>	subordinação
- dependente		+ dependente		+ dependente
- encaixado		- encaixado		+ encaixado

**Fonte:** Hopper e Traugott (1993, p.170).

Conforme expõem Hopper e Traugott (1993), no modo paratático duas ou mais orações se justapõem; elas constituem núcleos independentes, relacionados entre si apenas semanticamente por meio de inferências, e a combinação entre as orações caracteriza-se por uma **independência** relativa. A célebre frase “Vim, vi, venci” é um exemplo de combinação paratática entre orações.

No modo hipotático, há **interdependência** entre as orações combinadas. Uma oração constitui um núcleo, ao qual se liga outra oração (uma “margem”), em uma relação de adjunção, isto é, a oração margem não se encontra inserida na oração núcleo como um de seus constituintes. As construções adverbiais, de modo geral, são exemplos de combinação hipotática entre orações.

A subordinação, também denominada “encaixamento”, corresponde ao modo de combinação que se caracteriza pela **dependência** entre as orações. A oração

<sup>16</sup> “Grammaticalization consists in the increase of the range of a morpheme advancing from a lexical to a grammatical or from a less grammatical to a more grammatical stat.” (KURYŁOWICZ, 1965, p.52 apud LEHMANN, 2002).

margem é um constituinte da oração núcleo e, como tal, se encontra totalmente inserida nela. As orações completivas são típicas desse modo de combinação.

Como ilustra o esquema na figura 1, a mudança no modo de combinação das orações combinadas por *si*, no latim, percorre todos os pontos do *continuum* proposto por Hopper e Traugott (1993), indo de construções paratáticas (*si(c)<sub>1</sub>*) a subordinadas (*si<sub>4</sub>*), passando por construções hipotáticas (*si<sub>2</sub>* e *si<sub>3</sub>*).

Hopper e Traugott (1993) apontam que construções subordinadas, como as completivas, formadas por orações com alto grau de dependência entre *si*, podem ser alvo de gramaticalização adicional, elevando-se ainda mais o grau de dependência/integração entre as orações do complexo.

Os diferentes graus de dependência/integração, que refletem graus de gramaticalização das orações combinadas, são, conforme propõem Hopper e Traugott (1993) com base em proposta de Givón (1990), iconicamente motivados. A ideia é que “[...] quanto mais dois *eventos/estados* são integrados semanticamente ou pragmaticamente, mais as *orações* que os codificam estarão integradas gramaticalmente.” (GIVÓN, 1990, p.826, tradução nossa, grifo nosso).<sup>17</sup> Essa integração gramatical, refletida, por exemplo, pelo compartilhamento de constituintes nas orações, pode levar, segundo esses autores, à dessentencialização da oração dependente, isto é, à perda gradual de propriedades características de sentenças (LEHMANN, 1988), um processo que, conforme propõem Hopper e Traugott (1993), constantemente acompanha a gramaticalização de orações.

Para orações completivas, a dessentencialização tanto pode levar à expressão do verbo da oração em forma não-finita, como em (30b), quanto pode, em um ponto máximo de gramaticalização dessa oração, torná-la um constituinte não-oracional (nominal), como em (30c).

(30)

- a. Os meninos ouviram **que a bomba explodiu**. (- dessentencialização)
- b. Os meninos ouviram **a bomba explodir**. (+ dessentencialização)
- c. Os meninos ouviram **a explosão da bomba**. (nominalização)

Observe-se que (30c) não mais envolve combinação de orações, isto é, a construção não é composta de duas orações, como são (30a) e (30b).<sup>18</sup> A construção em (30c) contém um único núcleo verbal e, assim, equivale a uma (única)

---

<sup>17</sup> “*The more two events/states are integrated semantically or pragmatically, the more will the clauses that code them be integrated grammatically.*” (GIVÓN, 1990, p.826).

<sup>18</sup> Considero o complemento em (30b) como “oração”, ciente de que esse seu estatuto não é consensual. Essa mesma posição com relação a complementos não finitos, como em (30b), é adotada por Braga (1999). De qualquer modo, pode-se considerar que há, em (30b), subordinação de um estado de coisas a um outro estado de coisas, expresso na oração principal, do mesmo modo que em (30a).

oração simples. Uma consequência da dessentencialização e, desse modo, da gramaticalização de orações é, portanto, como mostram as construções de (30), a transformação de construções *bi-oracionais* em construções *mono-oracionais*, ou, a redução de estruturas complexas a estruturas simples (HOPPER; TRAUOGOTT, 1993; LEHMANN, 1988). A construção em (30b) representaria, assim, o ponto intermediário da total gramaticalização da oração completiva e da transformação de uma construção bi-oracional em mono-oracional.

A integração semântica entre os eventos, conforme propõe Givón (1990), pode ser considerada como motivação das diferentes formas de expressão dos complementos em (30). Ocorre, assim, que (30a) é a expressão de um estado-de-coisas composto de dois, percebidos como estados de coisas menos integrados semanticamente e, portanto, codificados na forma de oração finita e ligados entre si pela conjunção “que”. Em (30b) e (30c), diferentemente, os dois estados de coisas estão mais intimamente ligados e, em termos semântico-cognitivos, formam juntos um só estado de coisas complexo (LEHMANN, 1988). A relação cognitiva entre os estados de coisas é, no entanto, mais frouxa, isto é, eles são pouco menos integrados semanticamente, quando são expressos na forma da construção em (30b), com a oração completiva dessentencializada, do que quando são codificados em uma construção mono-oracional, com complemento na forma de uma nominalização, como em (30c).

A contraparte semântico-cognitiva do processo de gramaticalização de orações, que começa em uma construção bi oracional, como (30a), e chega a uma construção mono-oracional, como (30b), é, assim, que dois estados-de-coisas antes percebidos como distintos e menos integrados passam a ser concebidos como um estado-de-coisas único, embora complexo (LEHMANN, 1988; GIVÓN, 1990; HOPPER; TRAUOGOTT, 1993).

Conforme demonstrado em Sousa (2007), esse modo de gramaticalização por que pode passar uma completiva iniciada pela conjunção “que” não é, entretanto, o mesmo por que passa uma oração completiva introduzida por “se”, diferença que se deve, sobretudo, à origem dessa oração a partir de uma oração condicional, conforme descrito na seção anterior.

A análise dos graus de integração gramatical de completivas iniciadas por *se*, realizada em Sousa (2007), a partir de dados representativos do português dos séculos XIII a XX, demonstra que, nos casos de máxima integração da completiva à matriz, embora a construção se torne mono-oracional, a completiva não se dessentencializa, no sentido de que ela continua a ser expressa em forma finita. Ocorre, nesses casos, que apenas a conjunção “se” é reanalisada como parte do predicado matriz, passando a formar com ele diferentes marcadores gramaticais, com nuances de hipoteticidade, implicada no próprio “se”.

Um desses marcadores que se desenvolvem a partir da incorporação da conjunção “se” ao verbo da oração matriz é **veja se / vê se**, uma espécie de “fórmula” de atenuação de força ilocucionária imperativa, conforme exemplificam as construções em (31):<sup>19</sup>

(31)

- a. “(Sampaio) – Não há como ser subdelegado lá fora! Faz-se o que se quer, e mais alguma coisa!  
(Chica Valsa) – Seu Sampaio, **veja se fala de outra coisa**. Não há mais assunto para a conversa senão a sua subdelegacia?”
- b. “Quando fores a S. Paulo **vê se paga o imposto do capital do nosso negócio**: pedirás para isso dinheiro à Rua dos Gustriões, 31, nossa filial.”

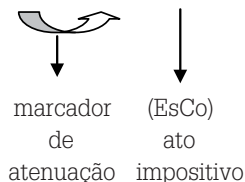
Pragmaticamente, um ato de fala imperativo modificado por **veja se / vê se** permite que, ao expressar a injunção, o falante se mostre mais delicado, porque menos impositivo, frente ao interlocutor, como se pode observar a partir das seguintes paráfrases das construções em (31):

(31')

- a. Veja se fala de outra coisa.
- a'. **Fale** de outra coisa.
- b. Vê se paga o imposto do capital do nosso negócio.
- b'. **Pague** o imposto do capital do nosso negócio.

Da reanálise do complementizador “se” com parte do predicado matriz resulta, portanto, um operador gramatical, atuante sobre o estado-de-coisas (único) contido no ato de fala imperativo, em uma construção mono-oracional, como se esquematiza a seguir.

(31'') a. [**veja se fala de outra coisa**]



<sup>19</sup> As ocorrências em (31) foram extraídas do “Corpus de Língua Escrita do Brasil”, sediado no “Centro de Estudos Lexicográficos”, da Universidade Estadual Paulista, câmpus de Araraquara. Foram investigados, do *Corpus*, cartas pessoais, peças teatrais e textos técnico-científicos, produzidos nos períodos representativos do chamado português contemporâneo (séculos XVIII a XX).

O modo de gramaticalização da completiva com *se*, diferente do que pode ocorrer a uma completiva com “que”, explica-se, essencialmente, pela característica que tem a oração com *se* de **não instaurar realidades**.<sup>20</sup> O conteúdo de uma oração introduzida por “se” é, assim, sempre do tipo que **pode ser**, mas que nunca **é**, verdadeiro ou falso, afirmativo ou negativo. Essa particularidade que a conjunção integrante “se” possui de introduzir orações que se referem a possibilidades, e nunca a realidades, evidentemente, é um legado da conjunção condicional, da qual se originou, no latim vulgar, a conjunção integrante *se* do português.

Conforme demonstrado anteriormente, a redução de uma oração completiva a um constituinte da oração matriz, refletida na perda de suas propriedades oracionais, tal como a finitude, representa em termos semântico-cognitivos um aumento no grau de integração entre os eventos expressos na matriz e na completiva. Em outras palavras, significa que os dois eventos passam a ser percebidos como um só evento complexo, como considera Lehmann (1988). Entretanto, dado que “se” não instaura uma realidade, não há no conteúdo da oração completiva que essa conjunção introduz **um** evento que possa ser percebido como mais integrado ao evento na oração matriz, ou que possa formar com ele um único evento complexo. A redução de uma oração completiva introduzida por *se* a um constituinte da oração matriz e, desse modo, a perda de suas propriedades oracionais, como as marcas de flexão no seu núcleo verbal, são, assim, processos barrados, de um lado, pela própria natureza de uma oração completiva marcada pela conjunção “se” e, de outro, pela contraparte semântico-cognitiva da gramaticalização de orações.

Evidentemente, opera sobre essa restrição ligada à dessentencialização da completiva com *se* o princípio da persistência, constantemente observado em casos de gramaticalização, segundo o qual traços da forma original tendem a aderir à forma gramaticalizada e a restringir, em alguns casos, seu comportamento gramatical (HOPPER, 1991). E esse é mais um aspecto que permite associar a história da completiva introduzida por *se* do português à mudança via gramaticalização.

Essa mudança rumo à integração máxima da completiva com “se” à matriz não é, porém, conforme demonstrado em Sousa (2007), atestada diacronicamente, do português arcaico ao português contemporâneo. Desde o século XIV, documentam-se construções em que da incorporação do complementizador à matriz resulta o marcador pragmático de atenuação de um ato imperativo,

---

<sup>20</sup> A ideia de que as conjunções instauram ou não instauram realidades no discurso advém do estudo de Neves (1984) sobre as conjunções coordenativas do português. A autora utiliza essa noção para caracterizar a conjunção alternativa, e diz que, ao contrário das conjunções “e” e “mas”, “a conjunção *ou* nunca instaura uma realidade” (NEVES, 1984, p.169).

embora a forma desse marcador não seja a mesma que aparece nos textos do português contemporâneo. No português arcaico, o verbo com o qual a conjunção se amalgama é outro e, em vez de “veja se”, ocorre “catade se”, conforme se observa em (32), uma ocorrência presente em *Crônica Geral da Espanha*, de 1344.

- (32) “E vos bẽ sabedes commo el rei Bucar vẽ sobre nós e traz cõsigo XXXVI reys. E, pois que [=uma vez que, posto que] elle traz tã grãde poder e eu tã çedo hey de morrer, vós outros catade se poderedes defēder Valēça.”

Machado (1967) e Coelho (1973) registram a ocorrência do verbo *catar*, no português arcaico, com os sentidos, entre outros, de “buscar”, “procurar” e “esforçar por tomar, por agarrar, captar, conseguir”. Esses são todos sentidos aplicáveis a “ver” quando, em construções do português contemporâneo, como as que se mostraram em (31), esse verbo compõe com a conjunção “se” a fórmula “veja se” que, assim como faz “catade se” em (32), permite ao falante admoestar o interlocutor mostrando-se menos impositivo e, desse modo, mais polido frente a ele. Do período arcaico ao período contemporâneo, ocorre, pois, com *veja se*, uma mudança apenas lexical, por meio da qual “catade se” renovou-se, no sentido de Meillet (1948b), em “veja se”.

## Conclusões

A identidade formal, observada no português contemporâneo, entre a conjunção que introduz uma oração condicional e a que inicia uma oração completiva equivalente a interrogativas indiretas é, conforme se demonstra neste trabalho, resultado de gramaticalização da oração com *si* ocorrida no latim, quando essa conjunção, além de marcar uma oração condicional, passou a substituir as extintas partículas interrogativas *-ne*, *nonne*, *num* e *an*.

Na condição de um complemento oracional, a oração introduzida por “se” comporta-se segundo os padrões de uma completiva introduzida por “que”, submetendo-se inclusive à gramaticalização própria desse modo de combinação de orações, isto é, à integração gradual que leva à sua incorporação total à oração matriz com que ocorre, na forma de um constituinte simples, não oracional (HOPPER; TRAUOGOTT, 1993; LEHMANN, 1988). Em razão de seu significado hipotético, herdado da oração condicional de que se origina, a oração completiva com *se* não atinge, entretanto, conforme também se demonstra neste trabalho, o ponto máximo de gramaticalização que a completiva introduzida por “que” pode atingir e, por isso, o resultado da mudança por que pode passar essa oração se mostra diferente.



Atesta-se, por fim, que construções nas quais a integração elevada da completiva introduzida por *se* a uma matriz promove gramaticalização entre as orações são ocorrentes desde períodos mais remotos do português. Não se pode considerar, desse modo, que ocorre gramaticalização/integração da completiva iniciada por “*se*”, em português, no sentido de uma mudança diacrônica por meio da qual, do português arcaico ao português contemporâneo, o estatuto da completiva se teria alterado.

A gramaticalização dessa oração completiva em português pode ser entendida, portanto, apenas no sentido em que esse processo se relaciona a estratégias de organização de material linguístico. Para o caso em questão, a gramaticalização está relacionada a possibilidades diferentes de construção com a completiva introduzida por “*se*”, mais ou menos gramaticalizada/integrada à matriz, possibilidades essas que são acionadas conforme a necessidade comunicativa do usuário da língua e que se mostram disponíveis desde os períodos mais antigos do português.

SOUSA, G. C. History of a complement clause: the origin and development of the clausal complement introduced by *se* in Portuguese. *Alfa*, Araraquara, v.56, n.1, p.81-107, 2012.

- *ABSTRACT: This paper investigates the historical trajectory of the complement clause initiated by the conjunction **se** (if/whether) in Portuguese. In Portuguese and in other Romance languages this conjunction introduces conditional adverbial clauses as well. Based on records made by philologists and latinists, it is demonstrated that the similarity between these two clause types is the result of a grammaticalization process where the conditional clause passed from the adverbial function to a complement function in Latin, due to the extinction of the interrogative particles that were replaced by the Latin conditional conjunction **si**. On exerting a complement function, the adverbial clause initiated by **se** undergoes a grammaticalization process that integrates it into the main clause as a complement construction (HOPPER & TRAUOGOTT, 1993; LEHMANN, 1988). However, the grammaticalization process of the Portuguese **se**-adverbial clause differs from the one which is predicted to occur with a complement clause introduced by **que** (that). Such a difference is primarily due to the hypothetical meaning that **se**-complement clauses carry on from its Latin historical source. Finally, it is demonstrated that the grammaticalization of clausal complement introduced by **se** in Portuguese is not attested diachronically, from Archaic to Contemporary Portuguese, because this grammaticalization process has been attested to occur in more remote time, particularly in 14<sup>th</sup> century texts.*
- *KEYWORDS: Linguistic change. Diachronic syntax. Grammaticalization. Complement clause.*

## REFERÊNCIAS

ALI, M. S. *Gramática histórica da língua portuguesa*. Lisboa: Melhoramentos, 1966.

BOURCIEZ, E. *Éléments de linguistique romane*. Paris: Klincksieck, 1967.

BRAGA, M. L. *As orações encaixadas no dialeto carioca*. Relatório científico apresentado ao CNPO. [S.l.]: 1999. Mimeografado.

CÂMARA JUNIOR, J. M. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.

\_\_\_\_\_. *Princípios de linguística geral*. 4. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1974.

CLIMENT, M. B. *Sintaxis latina*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1971.

COELHO, A. *Manual etymológico da lingua portugueza*. Lisboa: P. Plantier Ed., 1973.

ERNOU, A. S.; MEILLET, A. *Dictionnaire etymologique de la langue latine*. Paris: Klincksieck, 1951.

ERNOU, A. S.; THOMAS, F. *Syntaxe latine*. Paris: Klincksieck, 1972.

FARACO, C. A. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola, 2005.

FORCELLINI, A. *Lexicon totius latinitatis*. Pádua: T. Seminarii, 1940.

FREIRE, A. *Gramática latina*. 6. ed. Braga: Apostolado da Imprensa, 1998.

GAMA, N. V. *A polissemia e a polifuncionalidade do fr. "si": tentativa de explicação inter-românica*. 1974. 208f. Tese (Livre docência) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1974.

GIVÓN, T. *Syntax: a functional-typological introduction*. Amsterdam: John Benjamins, 1990. v.2.

GRANDGENT, C. H. *Introducción al latín vulgar*. Madri: Revista de Filología Española, 1962.

HOFMANN, J. B. *El latín familiar*. Madri: A. De Nebrija, 1958.

HOPPER, P. J. On some principles of grammaticization. In: TRAUGOTT, E.; HEINE, B. (Ed.). *Approches to grammaticalization: focus on Theoretical and methodological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1991. v.1. p.17-35.

HOPPER, P. J.; TRAUGOTT, E. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

ILARI, R. *Linguística românica*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

KURYŁOWICZ, J. The evolution of grammatical categories. *Diogenes*, Buenos Aires, v.13, n.51, p.55-71, 1965.

LEÃO, A. T. V. *O período hipotético iniciado por se*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária da UFMG, 1961.

LEHMANN, C. *Thoughts on grammaticalization*. 2. rev. ed. Erfurt: University of Erfurt, 2002. Disponível em: <<http://www.uni-erfurt.de/sprachwissenschaft/ASSidUe/ASSidUe09.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2006.

\_\_\_\_\_. Towards a typology of clause linkage. In: HAIMAN, J.; THOMPSON, S. A. (Ed.). *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 1988. p.275-330.

MACHADO, J. P. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. São Paulo: Ed. Confluência, 1967.

MAURER JUNIOR, T. H. *Gramática do latim vulgar*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1959.

MEILLET, A. Le renouvellement des conjonctions. In: \_\_\_\_\_. *Linguistique historique et linguistique générale*. Paris: Champion, 1948a. p.159-174.

\_\_\_\_\_. L'évolution des formes grammaticales. In: \_\_\_\_\_. *Linguistique historique et linguistique générale*. Paris: Champion, 1948b. p.130-148.

NEVES, M. H. M. *A coordenação interfrasal em português*. 1984. 349f. Tese (Livro docência) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1984.

PARERA, J. B. *Particularidades sintácticas del latín Medieval*. Barcelona: Escuela de Filología, 1953. v.12.

RAVIZZA, J. *Gramática latina*. 14. ed. Niterói: Escola Industrial Dom Bosco, 1958.

SOUSA, G. C. *Gramaticalização das construções com orações completivas: o caso do complemento oracional introduzido por se*. 2007. 175f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

TRAUGOTT, E. C. Conditional markers. In: HAIMAN, J. (Ed.). *Iconicity in syntax*. Amsterdam: John Benjamins, 1985. p.289-307.

VÄÄNÄNEN, V. *Introducción al latín vulgar*. Madrid: Gredos, 1967.

Recebido em março de 2011.

Aprovado em agosto de 2011.



## REPRESENTAÇÃO LEXICAL DE CLASSES VERBAIS DO PB

Márcia CANÇADO\*

Luisa GODOY\*\*

- **RESUMO:** Neste artigo, apresentamos uma proposta de representação lexical de algumas classes de verbos do português brasileiro, que consiste em dois níveis relacionados: o nível semântico-lexical, que é a própria estrutura argumental do verbo, e o nível sintático-lexical, que é uma estrutura de ligação entre a semântica lexical e a sintaxe sentencial. No nível semântico-lexical, está representado o sentido do verbo em uma estrutura composta por predicados primitivos, argumentos e uma raiz, similar à proposta de Levin e Hovav (1998, 2005). A estrutura de predicados é a parte compartilhada por verbos de uma mesma classe e a raiz é a parte idiossincrática do sentido de cada verbo individual. O nível sintático-lexical – representado pelas estruturas de Hale e Keyser (1993, 2002) funciona como um princípio de mapeamento entre o nível semântico e a sintaxe sentencial, sendo capaz de prever a organização e opções de realizações argumentais das classes de verbos na sintaxe. Os dois níveis estão relacionados pela raiz, que pertence a um determinado tipo ontológico na estrutura semântica e é mapeado na sintaxe lexical em uma determinada categoria gramatical. A relação entre os dois níveis não é do tipo um-para-um, pois existem mais categorias ontológicas que categorias gramaticais.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Estrutura argumental. Decomposição de predicados. Estruturas sintático-lexicais. Mapeamento semântico-sintaxe.

### Introdução

O objetivo deste trabalho<sup>1</sup> é o de oferecer uma proposta de representação lexical dos itens verbais. Em um nível semântico-lexical, essa representação apresenta uma estrutura de decomposição em predicados semânticos primitivos (nos termos de Levin e Hovav (1995, 1998, 1999, 2005), Hovav e Levin (1988, 2010) dentre outros), sendo esta a estrutura argumental do item verbal; e, em um nível sintático-lexical, estabelece-se uma estrutura de ligação entre a estrutura semântico-lexical e a sintaxe sentencial, usando-se, para tal, as

---

\* UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras – Belo Horizonte – MG – Brasil. 31270- 901 – mcancado@ufmg.br

\*\* UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras – Belo Horizonte – MG – Brasil. 31270-901 – luisagodoy@gmail.com

<sup>1</sup> Este artigo é uma ampliação e revisão das ideias apresentadas em Cançado e Godoy (2010) e Cançado e Godoy (2011).

estruturas sintático-lexicais propostas por Hale e Keyser (1993, 2002). Enquanto o nível semântico-lexical organiza e caracteriza semanticamente as classes verbais, o nível sintático-lexical prevê as possíveis configurações sintáticas e as alternâncias argumentais dessas classes. O que relaciona esses dois níveis, tornando possível usar o nível sintático-lexical como um componente de ligação entre a semântica e a sintaxe, é a raiz. Na decomposição de predicados (nível semântico-lexical), a raiz é um elemento que representa o sentido idiossincrático do verbo e que pode ser classificada quanto a uma ontologia das raízes (LEVIN; HOVAV, 1998, 2005). Nas estruturas sintático-lexicais de Hale e Keyser (2002) (nível sintático-lexical), a raiz é um elemento pertencente a alguma categoria gramatical.

Vale dizer que a ideia de dois níveis de representação lexical (um semântico e outro sintático) já foi sugerida nos trabalhos de Hovav e Levin (1988) e Grimshaw (1990). Mais recentemente, Cançado (2010) propõe associar as estruturas de Hale e Keyser (2002) com uma estrutura de decomposição de predicados. Seguindo a proposta inicial de Cançado (2010), vamos expandir e aprofundar essa ideia da vinculação entre os dois tipos de estrutura.

É preciso motivar a postulação desses dois níveis. Consideremos primeiro por que não ficamos apenas com o nível semântico-lexical. A razão é que o mapeamento de uma decomposição de predicados na sintaxe não é algo trivial. Como explicam Levin e Hovav (2005), é preciso tornar explícita a correspondência dos argumentos semânticos da decomposição de predicados nas posições sintáticas. Essa correspondência pode ter a forma de regras de ligação (*linking*) ou hierarquias de argumentos. A sintaxe lexical de Hale e Keyser (2002) pode funcionar como uma hierarquização dos argumentos semânticos, de forma a fazer a interface da semântica lexical com a sintaxe propriamente dita, a sintaxe sentencial. Ou seja, assumindo as estruturas de Hale e Keyser (2002) em composição com as estruturas de decomposição de predicados, estamos tecendo uma proposta de mapeamento sintático. Além disso, a maneira como se dão as alternâncias argumentais na sintaxe é bem explicada por meio das estruturas de Hale e Keyser (2002), enquanto que, se ficássemos apenas com as decomposições de predicados, teríamos de nos valer de mais regras para explicar essas alternâncias.

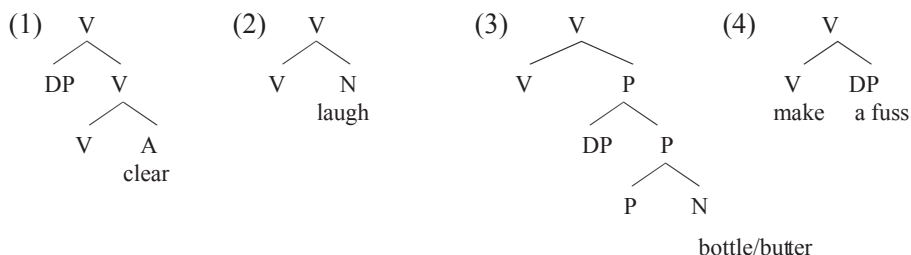
Por outro lado, por que não ficamos apenas com o nível sintático-lexical, como é o caso da própria teoria de Hale e Keyser (1993, 2002), isenta de informações semânticas? O principal motivo é o fato de que as estruturas sintático-lexicais não dão conta de representar todos os traços lexicais que são relevantes linguisticamente em relação aos verbos. Por exemplo, a propriedade sintática da passivização depende de certas restrições semânticas que derivam da relação do argumento externo com o predicado, e isso não pode

ser previsto em uma estrutura sintático-lexical, que diz respeito somente à relação do predicado com os seus argumentos internos (como mostraremos à frente). Os próprios proponentes da “l-syntax”, Hale e Keyser (2002), diante de restrições de teor semântico para a alternância causativa, alocam-nas na parte enciclopédica do sentido dos verbos. Em uma decomposição de predicados, essas restrições poderiam não apenas ser representadas como explicadas, pois é possível que sejam sistemáticas em certas classes de verbos e não idiossincráticas/enciclopédicas. Se assim for, temos um ganho em termos de generalização e explicação sobre o que influi na realização argumental dos verbos de uma língua.

É importante ainda realçar que o mapeamento entre a semântica e a sintaxe se dá de uma forma “muitos-para-um”. Se o ponto de convergência das duas estruturas é a raiz, expressa na semântica por categorias ontológicas e na sintaxe por categorias gramaticais, é evidente que teremos várias classes semânticas associadas a uma única estrutura sintático-lexical, pois há mais categorias ontológicas do que categorias gramaticais. Ainda, estamos assumindo que um comportamento sintático semelhante (mesmas possíveis realizações argumentais) é indício de uma mesma classificação semântico-lexical. Porém, assumimos a possibilidade de que as classes verbais não sejam sempre as mesmas em todas as línguas. Ou seja, ainda que um verbo de uma língua denote um mesmo evento no mundo que um verbo de outra língua, é possível que a conceptualização do evento realizada por cada verbo não seja a mesma. Por exemplo, o verbo *blush* (corar) em inglês é inergativo, enquanto em italiano, *arrossire*, é inacusativo. Levin (1993) sugere que a diferença está na diferente conceptualização do evento lexicalizada por cada língua: no inglês, é uma atividade, e no italiano, um *achievement*.

### **As estruturas sintático-lexicais de Hale e Keyser (2002)**

Desde Hale e Keyser (1993), os autores propõem a existência de uma sintaxe no léxico, cujas estruturas (diagramas arbóreos) são as próprias estruturas argumentais dos itens lexicais. Em um trabalho mais recente, Hale e Keyser (2002) reelaboram a sua proposta, sugerindo quatro estruturas sintático-lexicais para representar a estrutura argumental dos verbos, como mostra a adaptação que fizemos da proposta dos autores abaixo:



Em (1), temos a estrutura dos verbos deadjetivais, como *clear* 'clarear', que projetam uma posição de especificador (Spec) e cuja raiz é de natureza A (adjetivo). A posição de Spec é a do argumento interno; o argumento externo não é representado nesta estrutura, pois não pertence à estrutura argumental dos verbos. O argumento externo faz parte da estrutura sintático-sentencial, a sintaxe propriamente dita.

Em (2), temos a estrutura sintático-lexical de verbos inergativos, os denominais, como *laugh* 'rir'. A raiz desses verbos (em posição de complemento de V) é de natureza gramatical N (nome) e não projeta um Spec para o verbo; esses verbos não têm argumento interno. A presença de um argumento interno em posição de Spec de V é o que determina a possibilidade de o verbo alternar entre uma forma intransitivo-incoativa e uma transitivo-causativa. Na sintaxe sentencial de verbos cuja estrutura sintático-lexical é (1), o argumento interno pode ou ser alçado para a posição de sujeito, formando uma sentença intransitiva, ou ocupar a posição de objeto, na presença de um argumento externo. Por outro lado, na estrutura sintático-lexical de verbos que não projetam um Spec, como em (2), não há um argumento que possa ser alternado.

Em (3), temos a estrutura proposta para verbos conhecidos como *location* e *locatum* (*bottle* 'engarrafar' e *butter* 'amanteigar'), verbos psicológicos (*anger* 'enraivecer') e de resultados (*cut* 'cortar'). Partindo de Clark e Clark (1979), Hale e Keyser (2002) entendem esses verbos como denominais (como os inergativos), mas seu complemento é a projeção de uma preposição abstrata.<sup>2</sup> A raiz é N, que se une (*merge*) com P e sucessivamente com V, seguindo os princípios da operação *conflation*. Ainda, como esses verbos não projetam um Spec de V, eles também não participam da alternância causativa.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> A preposição é, para os autores, uma projeção diádica, sendo a única categoria gramatical essencialmente birrelacional.

<sup>3</sup> Vale realçar que a estrutura em (2) é semelhante à estrutura em (3), exceto pela natureza do complemento de V; em (2), existe a formação de um verbo denominal, através do processo de *conflation* de N com um V vazio; e, em (3), existe a formação de um verbo denominal, através do processo de *conflation* de P com um V vazio (ou com algum prefixo do tipo *-en-*).



E em (4), temos uma estrutura de verbos que projetam somente um argumento, o complemento, não incluindo um Spec (como *make a fuss* 'fazer barulho'). Esses verbos também não participam da alternância causativa.

Este trabalho, então, será uma proposta de classificação semântica de algumas classes de verbos do PB (português brasileiro), de como essas classes se projetam nas estruturas (1) e (3) acima, e, conseqüentemente, de como elas se projetam dessa estrutura para a sintaxe sentencial. É importante realçar que, na proposta de Hale e Keyser (2002), as estruturas sintático-lexicais são encaradas como as estruturas argumentais dos verbos. Diferentemente, em nossa proposta, essas estruturas sintático-lexicais são uma estrutura de ligação (*linking*) entre a representação semântico-lexical e a sintaxe sentencial, sendo que a estrutura semântica composta por predicados primitivos é a estrutura argumental dos verbos.

## A decomposição de predicados

Muitos semanticistas lexicais, como Jackendoff (1990), Levin e Hovav (1995, 1998, 1999, 2005), Hovav e Levin (1988, 2010), Van Valin e LaPolla (1997), Van Valin (2005) e Wunderlich (2000, 2009) exploram a ideia de que os determinantes semânticos da realização argumental derivam da decomposição do significado dos verbos em elementos básicos de sentido – os predicados ou “metapredicados”. Segundo Levin e Hovav (2005, p.69): “A decomposição de predicados é a representação do significado formulada em termos de predicados primitivos escolhidos para representar os componentes do significado que são recorrentes entre os grupos de verbos.” Como os verbos individualizam e nomeiam os eventos, as teorias de decomposição de predicados são também teorias de tipos de eventos. Usaremos a abordagem de decomposição de predicados para tratar das classes de verbos estudadas, ou dos tipos de eventos que essas classes nomeiam<sup>4</sup>.

Seguiremos mais de perto a proposta de Levin e Hovav (2005) e Hovav e Levin (2010) para propormos a nossa classificação dos verbos do PB. Vejamos um exemplo. As autoras propõem que verbos que denotam mudança de estado, como *break* 'quebrar', têm a seguinte estrutura semântica:

(5) “v. [[ X ACT ] CAUSE [ Y BECOME <STATE> ]]”. (LEVIN; HOVAV, 2005, p.72).

A estrutura inteira representa a contraparte causativa dos verbos de mudança de estado e a estrutura encaixada “[Y BECOME <STATE>]” representa a contraparte incoativa desses verbos. Na estrutura em (5), “ACT”, “CAUSE” e

---

<sup>4</sup> Ver Levin e Hovav (2005) para uma argumentação sobre a vantagem da decomposição de predicados em relação à abordagem de uma listagem de papéis temáticos atribuídos por um verbo.

“BECOME” são predicados primitivos, “X” e “Y” são os argumentos de cada um desses predicados (o “agente” e o “paciente”, respectivamente) e o que está entre colchetes angulados é a chamada “constante” (LEVIN; HOVAV, 1998) ou “raiz” (LEVIN; HOVAV, 2005) que representa o sentido idiossincrático de cada verbo. Apesar de veicularem um sentido idiossincrático, as raízes podem ser classificadas quanto a determinados tipos ontológicos. A coincidência terminológica da palavra “raiz” nas propostas de Levin e Hovav (2005) e Hale e Keyser (2002) não é gratuita. As autoras entendem as estruturas de Hale e Keyser (2002) como uma “versão sintática” da decomposição de predicados.

Hovav e Levin (2010) assumem que existem verbos que têm como parte de seu significado a especificação do processo de um estado resultante, os chamados “verbos de resultado”; e existem verbos que têm como parte de seu significado a especificação da maneira como uma ação ocorre, os chamados “verbos de maneira”. Essa distinção é gramaticalmente relevante, já que os verbos de resultado e os verbos de maneira diferem na realização de suas estruturas argumentais.

Neste artigo, não trataremos dos verbos de maneira. Vamos focalizar nossa análise nos verbos de resultado, mais especificamente, nos verbos que estabelecem uma relação causal entre dois subeventos, além de acarretar um resultado. Em uma análise mais ampla dos dados do PB, percebemos que a proposta de Hovav e Levin (2010) para os verbos de resultado não é específica o suficiente de forma a capturar de uma maneira mais fina diferenças semânticas linguisticamente relevantes. Por isso, ampliaremos essa divisão, primeiramente, renomeando os verbos de resultado como “verbos de mudança”, e, em seguida, dividindo-os em verbos de mudança de estado, verbos de mudança de lugar e verbos de mudança de posse. Os verbos de mudança de estado serão ainda subdivididos em três grupos e os de mudança de posse em dois subtipos.

## **Classe 1: Verbos de mudança de estado**

Segundo Parsons (1990), verbos que denotam uma mudança de estado acarretam necessariamente o sentido *become ADJ* ‘*tornar-se ADJ*’, em que o adjetivo é relacionado ao verbo.<sup>5</sup> Para o PB, podemos ilustrar essa afirmação com os seguintes exemplos, em que (a) acarreta (b):

---

<sup>5</sup> Para adjetivos que denotam propriedades graduais, como por exemplo, o adjetivo contido em *clarear*, o acarretamento não será do tipo: *João clareou a sala.* > *A sala ficou clara.* Mas sim, *A sala ficou mais clara.* Ver sobre o assunto Hovav e Levin (2010).

- (6) a. O João quebrou o vaso.  
b. O vaso ficou quebrado.<sup>6</sup>
- (7) a. A filha preocupou a mãe.  
b. A mãe ficou preocupada.
- (8) a. O calor amadureceu a banana.  
b. A banana ficou madura.

Faz sentido classificar os verbos acima, mais amplamente, como sendo pertencentes a uma mesma classe. Para Levin e Hovav (2005), verbos desse tipo possuem a estrutura em (5). São verbos que estabelecem uma relação causal entre dois subeventos, denotando uma mudança de estado, e aceitam a alternância causativo/incoativa, na forma transitiva e intransitiva:

- (9) a. O João quebrou o vaso.  
b. O vaso (se) quebrou.
- (10) a. A filha preocupou a mãe.  
b. A mãe (se) preocupou.
- (11) a. O calor amadureceu a banana.  
b. A banana amadureceu.

Entretanto, em uma análise mais detalhada, vemos que existem certas diferenças relevantes que motivam uma subclassificação semântica ainda mais fina para os dados do PB.

### **Verbos de mudança de estado causativo/agentivos**

Cançado (2010) propõe que verbos de mudança de estado causativo/agentivos, como *quebrar* no exemplo em (9), devem ser decompostos como em (12) abaixo, em que X é uma força externa, como um agente, um instrumento ou mesmo uma eventualidade, Y é a entidade afetada e *STATE* é o elemento idiossincrático do significado, a raiz:

- (12) “v: [ [ X (ACT) ] CAUSE [ Y BECOME <STATE> ] ]” (CANÇADO, 2010, p.91).

---

<sup>6</sup> Note-se que, quando não existe morfologicamente a forma adjetival, o particípio assume a função adjetiva. Para maiores explicações sobre a diferença entre a forma adjetival e a forma participial, ver Parsons (1990).

A representação semântica em (12) difere da de Levin e Hovav (2005), em (5), porque especifica um pouco mais o evento. Cançado (2010) propõe que esses verbos apresentam o predicado ACT apenas opcionalmente, porque quando X é o agente volicional da ação, isso não está marcado lexicalmente no verbo, mas no nível sentencial, com a presença de um modificador do sujeito:<sup>7</sup>

- (13) a. João quebrou o vaso.  
b. João quebrou o vaso deliberadamente.

A interpretação agentiva irá depender da composição, na sintaxe sentencial, do sujeito com um modificador que expresse volição. Essa característica semântica acarretará relevantes diferenças para as projeções da estrutura sintático-lexical, pois verbos que acarretam um agente lexicalmente não aceitam a alternância causativa.

Exemplos de verbos que podem ser representados pela estrutura em (12) são:

- (14) a. *quebrar*: [ [ X (ACT) ] CAUSE [ Y BECOME <QUEBRADO> ] ]  
b. *abrir*: [ [ X (ACT) ] CAUSE [ Y BECOME <ABERTO> ] ]<sup>8</sup>  
c. *acender*: [ [ X (ACT) ] CAUSE [ Y BECOME <ACESO> ] ]

Parafraseando as estruturas acima, temos:

- (15) O X (voluntaria ou involuntariamente) causa o Y ficar *quebrado/aberto/aceso*.

Outros exemplos de verbos dessa classe são:

- (16) abalar, afinar, amassar, apagar, aquecer, arrebentar, arredondar, bloquear, cachear, colar, contundir, cortar (machucar), curar, danificar, desarrumar, descosturar, descolorir, desfiar, emaranhar, esfolar, esfriar, esterilizar, estragar, esvaziar, fechar, ferir, gelar, iluminar, machucar, molhar, queimar, rachar, rasgar, revitalizar, secar, sujar, trincar...

## Verbos de mudança de estado estritamente causativos

Verbos de mudança de estado estritamente causativos, como *preocupar* no exemplo em (10), terão uma pequena distinção semântica em relação à classe

---

<sup>7</sup> Jackendoff (1990) também faz uma proposta semelhante em que se têm predicados opcionais marcados no léxico.

<sup>8</sup> É fundamental realçarmos que o mesmo verbo pode ser classificado diferentemente se houver outras ocorrências polissêmicas, como em *abrir o livro*, *abrir a porta* ou *abrir a nova loja*.

dos causativo/agentivos. Esses verbos não aceitam, nem composicionalmente, um agente na posição de sujeito. Evidência disso é que sentenças com verbos desse tipo não aceitam um instrumento:

- (17) a. \* A filha preocupou a mãe com uma faca.
- b. \* O João aborreceu o pai com um martelo.
- c. \* A Maria chateou o namorado com um revólver.

Cançado (1995) classifica esses verbos como estritamente causativos. A autora realça que, ainda que esses verbos possam apresentar um NP animado na posição de sujeito, a referência denotada por esse NP não será a de um ente animado, mas sim, a de uma eventualidade não especificada. Isso implica uma estrutura de predicados um pouco diferente da proposta em (12):

- (18) *preocupar*: [ [ X ] CAUSE [ Y BECOME <PREOCUPADO> ] ]

Na estrutura em (18), o *X* é interpretado como uma causa não-especificada e poderíamos propor a seguinte paráfrase:

- (19) Uma eventualidade *X* (seja um evento ou um estado) causa o *Y* ficar preocupado.

Uma motivação gramatical para se propor a distinção entre as duas subclasses de verbos de mudança de estado é que verbos que possuem a estrutura em (12), como *quebrar*, *abrir* e *acender*, aceitam a passivização sintática, enquanto os verbos que possuem a estrutura em (18), como *preocupar*, *aborrecer* e *chatear*, não aceitam a passivização:

- (20) a. O vaso foi quebrado (pelo João).
- b. A porta foi aberta (pelo João).
- c. A luz foi acendida (pelo João).

- (21) a. \*A mãe foi preocupada pela filha.
- b. \*O pai foi aborrecido pelo João.
- c. \* O namorado foi chateado pela Maria.

A classe dos verbos estritamente causativos é composta somente por verbos psicológicos que têm um objeto como experienciador, entretanto, vale observar que nem todos os psicológicos com objeto experienciador fazem parte dessa classe. Cançado (1995) aponta que existe um grupo de verbos psicológicos que fazem parte dos verbos causativo-agentivos, como por exemplo:

- (22) a. O João assustou a Maria com um revólver.  
b. A Maria foi assustada pelo João.
- (23) a. O João acalmou a Maria com um chá.  
b. A Maria foi acalmada pelo João.
- (24) a. Os colonizadores apaziguaram os índios com presentes.  
b. Os índios foram apaziguados pelos colonizadores.

Outros exemplos de verbos estritamente causativos são:

- (25) abismar, aborrecer, acanhar, admirar, afligir, agitar, agoniar, baratar, brutalizar, chocar, contentar, deliciar, deprimir, desanimar, emocionar, enamorar, encabular, encantar, entristecer, fascinar, frustrar, grilar, horripilar, impacientar, inquietar, irar, irritar, maravilhar, melindrar, obcecar, orgulhar, pasmar, penalizar, pirar, relaxar, revoltar...

Vimos até aqui dois tipos de verbos de mudança de estado, aqueles que aceitam tanto uma causa quanto um agente como argumento externo, tipo *quebrar*, e aqueles que aceitam apenas uma causa como argumento externo, tipo *preocupar*. Mostramos que essa subdivisão é relevante gramaticalmente, pois a passivização é sensível a ela. Mostramos também que verbos psicológicos podem pertencer a ambos os subtipos. Passemos, pois, para um terceiro subtipo de verbos de mudança de estado.

### **Verbos de mudança de estado incoativos**

O terceiro subtipo de verbos de mudança de estado, os verbos incoativos, como *amadurecer* no exemplo em (11), é assumido por muitos, principalmente, para análises do inglês, como pertencendo à classe de *quebrar*. Isso porque eles denotam uma mudança de estado e podem aparecer tanto na forma transitivo-causativa quanto na forma intransitivo-incoativa. Entretanto, como já realçamos, as línguas lexicalizam os eventos de maneiras diferentes e parece ser este o caso do PB, com relação a verbos desse tipo. Cançado e Amaral (2010) propõem que existem algumas diferenças semânticas e morfossintáticas entre verbos como *amadurecer* e os demais verbos de mudança de estado. Primeira evidência da diferença entre as classes de *quebrar* e *amadurecer* é a natureza semântica do argumento interno afetado. A mudança de estado do argumento interno de um verbo causativo deve-se a um processo que ocorre externamente ao objeto e não depende dele para se efetivar. Já a mudança de estado do argumento interno

de um verbo incoativo deve-se a um processo que ocorre internamente a esse objeto e depende de propriedades inerentes do objeto para se efetivar. Kemmer (1993) classifica esses verbos como verbos que denotam uma mudança de estado fisiológico. Alexiadou, Anagnostopoulou e Schafer (2006) classificam esses verbos como internamente causados, pois a mudança de estado que ocorre no evento é ligada às propriedades inerentes do objeto que muda de estado. Essa propriedade restringe a natureza do papel temático do argumento externo, pois os verbos incoativos não são compatíveis com um agente e, mesmo quando existe um argumento expresso por um NP animado, a denotação desse NP não é a de um agente, pois não se consegue acrescentar um instrumento na sentença:

(26) \*A empregada amadureceu a banana com o forno.

(27) \*A padaria apodreceu o pão com o fermento.

(28) \*A mãe emagreceu o filho com um remédio forte.

Para Levin (2009), essa causa indireta cria o ambiente propício para a ocorrência do processo de mudança de estado, mas o processo só irá se desenrolar se o objeto afetado tiver propriedades inerentes que o efetivem. Portanto, esses verbos também são estritamente causativos,<sup>9</sup> como os verbos do tipo *preocupar*. Ainda, são verbos que não aceitam um agente na posição de argumento externo. A construção passiva e a indeterminação do sujeito são bloqueadas por serem propriedades sintáticas diretamente relacionadas à agentividade:

(29) a. \*A banana foi amadurecida.

b. \*Amadureceram a banana.

(30) a. \*O pão foi apodrecido.

b. \*Apodreceram o pão.

(31) a. \*O menino foi emagrecido.

b. \*Emagreceram o menino.

Cançado e Amaral (2010) apontam outra evidência da distinção entre os dois subtipos de *quebrar* e *amadurecer*: na versão incoativa de verbos como

---

<sup>9</sup> Sem entrar em detalhes, vale a observação de que a natureza semântica do objeto e do sujeito dos verbos do tipo *preocupar* também é a mesma dos verbos incoativos. Interessante observar que, apesar da motivação ser sintática, Belletti e Rizzi (1988) propõem que verbos do tipo *preoccupare* do italiano teriam uma estrutura inacusativa. Muitos autores demonstram que essa hipótese sintática está equivocada, entretanto, do ponto de vista semântico, esses verbos realmente se assemelham.

*amadurecer*, não é possível a inserção do clítico *se*, como é possível para os demais verbos causativos:

(32) a. O calor amadureceu a banana.

b. A banana \**se* amadureceu.

(33) a. A umidade apodreceu o pão.

b. O pão \**se* apodreceu.

(34) a. A dieta emagreceu o menino.

b. O menino \**se* emagreceu.

Vamos retomar a análise das autoras sobre essa questão na literatura. Alguns autores, como Kaine (1975), Grimshaw (1982) e Reinhart e Siloni (2005), sustentam que o clítico *se*, nas línguas românicas, aparece na forma intransitiva como uma maneira de marcar a ausência de um argumento da diátese transitiva básica do verbo. Com isso, temos que assumir que existe uma forma transitiva básica e uma forma intransitiva derivada. O grande problema de assumir uma explicação dessa natureza é mostrar as evidências do que é uma forma básica de um verbo. Do ponto de vista sintático, os exemplos de (9) e (11) são idênticos: verbos que apresentam uma forma transitiva e uma forma intransitiva. Outros autores, como Kemmer (1993) e Maldonado (1999), refutam essa proposta e sugerem que o *se* pode aparecer para marcar diversas manifestações. Por exemplo, para o espanhol, Maldonado (1999) propõe que o *se* aparece em situações com significados como correferencialidade, impessoalização, auto-afetação, incoatividade, processos espontâneos, entre outros. Naquela língua, até mesmo verbos reconhecidamente inacusativos podem receber a marca *se*, como o verbo *cairse*. Ainda, mesmo em PB, há vários contraexemplos de verbos depoentes, do tipo *arrepender-se* e *queixar-se*, que possuem a marca *se*, mas notadamente essa marca não é entendida como a remoção de algum argumento. Portanto existem evidências convincentes de que o clítico *se* não é uma marca de uma propriedade sintática.

Em outra linha de análise, Chierchia (2004) e Koontz-Garboden (2009) propõem que o fenômeno da anticausativização é uma operação geral de reflexivização. Entretanto não parece uma alternativa adequada tratar a inserção do *se* como um processo de reflexivização único. Kemmer (1993) assume que existem dois domínios distintos em que a marca morfológica *se* opera: o domínio reflexivo e o domínio médio (as sentenças incoativas e as sentenças mediais, que apresentam a marca *se* nas línguas românicas, por exemplo). A autora mostra que há línguas, como as românicas, que apresentam a mesma marca morfológica para o processo de reflexivização e de construções médias. Entretanto há línguas que apresentam



duas formas distintas para marcar a reflexivização e as construções médias, como o russo e o latim. Ainda, como argumento principal, a marca *se* nas construções reflexivas marca uma mudança na referenciação dos participantes, tendo uma natureza nominal. Já, a marca *se* nas construções médias marca uma mudança de perspectiva no evento denotado, tendo uma natureza verbal.<sup>10</sup> Portanto fica também descartada essa hipótese da inserção do *se* como um processo mais geral de reflexivização.

Por outro lado, Chierchia (2004) e Koontz-Garboden (2009), como uma evidência da hipótese de reflexivização, propõem que, no processo de anticausativização, o operador CAUSE é mantido em sua representação léxico-semântica. Cançado e Amaral (2010) seguem essa hipótese específica para analisar os dados do PB. As autoras assumem dois pontos específicos a respeito da presença ou ausência da marca morfológica *se* no PB: primeiro, a marca morfológica *se* não indica marcação sintática; segundo, assumindo que a marca *se* pode indicar uma série de propriedades semântico-pragmáticas distintas, no caso específico dos verbos causativos e incoativos, ela indica a presença do predicado primitivo CAUSE na estrutura lexical-semântica dos verbos. Como a classe dos verbos incoativos não aceita a marca morfológica *se*, na sentença intransitiva, fato comum aos verbos causativos, esses verbos não trazem em sua estrutura semântica o predicado primitivo CAUSE, enquanto os verbos causativos, por apresentarem esse predicado em sua estrutura semântica, ao serem incoativizados, perdem esse predicado, aparecendo assim a marcação morfológica.

É importante realçar que as autoras não assumem que existem formas sintáticas básicas e derivadas, mas assumem que, a partir da decomposição do significado dos verbos, há verbos basicamente causativos ou basicamente incoativos do ponto de vista semântico. Entretanto o processo sintático de transitivização ou intransitivização é o mesmo para as duas classes. Semanticamente, então, temos verbos causativos que se incoativizam e verbos incoativos que se causativizam.

Portanto mais uma vez mostra-se relevante separar a subclasse de *amadurecer* das demais subclasses de verbos de mudança de estado. A estrutura de predicados proposta é a seguinte:

(35) *amadurecer*: ([X] CAUSE) [Y BECOME <MADURO>]

Na estrutura em (35), X é interpretado como uma eventualidade que pode ser acrescentada ao verbo em um processo de causativização. Ou seja, essa causa não é inerente ao verbo, porém, a possibilidade da inserção de uma causa é marcada lexicalmente. Teríamos para (35) a seguinte paráfrase:

---

<sup>10</sup> Godoy (2012) utiliza-se da decomposição de predicados para dar explicações mais refinadas sobre a ocorrência do *se* nas sentenças reflexivas e médias.

(36) Pode existir um eventualidade X que causa (motiva) o Y ficar maduro.

Outros exemplos de verbos incoativos são:

(37) açucarar, adoecer, amarelar, apodrecer, arroxear, azular, bichar, branquear, cariar, cicatrizar, desabrochar, desmaiar, embolorar, empipocar, empalidecer, entonteceu, enrouqueceu, enrugar, enrubescer, ensurdecer, enegrecer, enferrujar, enverdecer, florir, fundir, inchar, mofar, necrosar, pretejar, rançar, sarar, talhar, verdejar...

### **Verbos de mudança de estado: projeção na estrutura sintático-lexical**

Finalmente, analisaremos como as três subclasses de verbos de mudança de estado são projetadas nas estruturas de Hale e Keyser (2002). Apesar de termos proposto a divisão dos verbos de mudança de estado em três subtipos distintos, essa divisão não acarretará três projeções nas estruturas sintático-lexicais distintas. Vimos que essa divisão é pertinente para algumas propriedades morfossintáticas (passivização, indeterminação do sujeito e marcação com o clítico *se*). Entretanto essas diferenças dizem respeito ao argumento externo das três subclasses; com relação ao argumento interno, a estrutura de predicados é sempre a mesma, e é essa a subestrutura relevante para a análise sintático-lexical de Hale e Keyser (2002):<sup>11</sup>

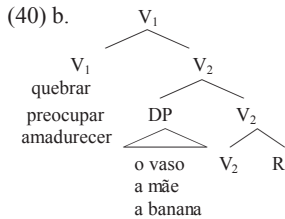
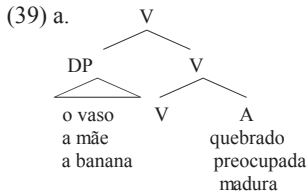
(38) [Y BECOME <STATE>].

A raiz semântica dos verbos de mudança de estado pertence à categoria ontológica dos estados; essa informação é projetada na sintaxe lexical do verbo como um adjetivo.<sup>12</sup> A estrutura argumental proposta para esses verbos consiste em dois componentes estruturais: uma raiz (A) e um verbo hospedeiro (V). O componente verbal toma um complemento, realizado aqui como a raiz que, por ser um adjetivo, requer um Spec:

---

<sup>11</sup> O fato de propriedades como a passivização serem sensíveis apenas à semântica do argumento externo é inclusive uma das motivações para se propor uma estrutura argumental baseada na representação semântica dos verbos. Diferentemente da estrutura sintático-lexical de Hale e Keyser (2002), a estrutura semântica representa, além do argumento interno, a relação do argumento externo com o verbo. Assim, podemos fazer certas previsões a respeito de propriedades sintáticas, tais como a passiva.

<sup>12</sup> Estamos assumindo que o particípio que tem valor adjetival será projetado na mesma estrutura dos verbos deadjetivais.



A presença do Spec de V licencia a possibilidade de um argumento alternante. Essa estrutura sintático-lexical, portanto, prevê a ocorrência da alternância causativo/incoativa, como constatado de (9) a (11). Se o processo semântico é uma causativização ou uma incoativização, ou se existe a inserção do clítico *se*, esses fatores serão irrelevantes para a estrutura sintático-lexical.

## Classe 2: Verbos de mudança de lugar (*location*)

A segunda classe dos verbos de mudança compõe-se de verbos que têm um agente implícito em seu sentido, ou em outros termos, verbos estritamente agentivos. Esses verbos também têm uma estrutura de eventos complexa, composta por dois subeventos relacionados por uma causação. O primeiro subevento é a ação do agente X e o segundo subevento denota uma mudança de lugar de uma entidade Y, diferentemente do que ocorre na primeira classe estudada, que denota uma mudança de estado na entidade. Os verbos de mudança de lugar não apresentam a alternância causativo/incoativa e os que vamos aqui estudar são, essencialmente, verbos derivados de um nome ou verbos “denominais”.

A classe dos verbos de *location* compõe-se de itens como *hospitalizar*, cuja paráfrase é algo como *colocar alguém no hospital*, ou seja, o nome do qual o verbo deriva é o nome de um lugar. Esses verbos não apresentam a alternância incoativa:

(41) a. O João hospitalizou a Maria.

b. \*A Maria (se) hospitalizou. (a menos que a interpretação seja reflexiva, com a obrigatoriedade do *se*)

(42) a. O João engavetou os papéis.

b. \*Os papéis (se) engavetaram.

(43) a. O João engarrafou a cerveja.

b. \*A cerveja (se) engarrafou.

A estrutura de predicados primitivos proposta para essa classe é:

(44) v. [ [ X ACT ] CAUSE [ Y BECOME [ IN <PLACE> ] ] ]

Assim, teremos:

(45) *hospitalizar*. [ [ X ACT ] CAUSE [ Y BECOME [ IN <HOSPITAL> ] ] ]

(46) *engavetar*. [ [ X ACT ] CAUSE [ Y BECOME [ IN <GAVETA> ] ] ]

(47) *engarrafar*. [ [ X ACT ] CAUSE [ Y BECOME [ IN <GARRAFA> ] ] ]

Os verbos dessa classe compartilham uma mesma decomposição de predicados, diferindo apenas quanto à locação final de Y; esse locativo é a raiz do verbo, o seu sentido idiossincrático. O predicado ACT não é notado entre parênteses, pois esses verbos são estritamente agentivos; o predicado CAUSE relaciona os dois subeventos; e o predicado BECOME acarreta que Y não estava na locação denotada pela raiz, anteriormente ao evento. Assim sendo, a composição de BECOME com o locativo implica, como resultado, um deslocamento do argumento Y no decorrer da eventualidade.

Outros exemplos de verbos dessa classe são:

(48) aprisionar, arquivar, embolsar, empacotar, encanar, encaixotar, encarcerar, encestar, enclausurar, encovar, engaiolar, enjaular, ensacar, enterrar, envelopar, sepultar, tabelar...

### **Classe 3: verbos de mudança de posse (*locatum* e *benefactivos*)**

Outra classe de verbos do PB, a dos verbos de mudança de posse, também se compõe de verbos que têm um agente implícito em seu sentido e uma estrutura de eventos complexa, composta por dois subeventos relacionados por uma causação. O primeiro subevento é a ação do agente X e o segundo subevento denota uma mudança de posse de uma entidade Y, diferentemente do que ocorre na primeira classe estudada, que denota uma mudança de estado na entidade, e na segunda classe estudada, que denota uma mudança de lugar da entidade. Essa diferença

acarretará distintas representações semânticas. Os verbos de mudança de posse também não aceitam a alternância causativa e podem ter tipos diferentes. O primeiro tipo são os chamados verbos de “*locatum*”, desde Clark e Clark (1979). Os verbos de *locatum* aqui estudados também serão verbos denominais:

(49) a. O João amanteigou o bolo.

b. \*O bolo (se) amanteigou.

(50) a. O João algemou a Maria.

b. \*A Maria (se) algemou. (interpretação reflexiva possível, com o *se*)

(51) a. O cavaleiro selou o cavalo.

b. \*O cavalo (se) selou.

Para Clark e Clark (1979), verbos como os acima teriam um sentido semelhante ao dos verbos de *location*, com a diferença da posição do nome da qual deriva o verbo. Nos verbos de *location*, como *engavetar* (*colocar Y na gaveta*), o nome *gaveta* está localizado no locativo da sentença usada como paráfrase do verbo. Já nos verbos de *locatum*, como *amanteigar* (*colocar manteiga em Y*), o nome *manteiga* estaria localizado no complemento do verbo *colocar* da sentença usada como paráfrase. Entretanto, Hale e Keyser (2002) mostram que a paráfrase com o verbo *colocar* não se sustenta no processo de derivação de um verbo denominal como *amanteigar*. Eles propõem que a paráfrase mais adequada para esse verbo seria *prover Y com manteiga* (e não *colocar manteiga em Y*). Os autores argumentam que se admitíssemos a existência do processo de *conflation* de nomes em posição de complemento (localizados em Spec de P) com um V, teríamos construções impossíveis para verbos de *location* e *locatum*, como nas sentenças em (a) abaixo:

(52) a. \*O João enlivrou na gaveta.

b. O João colocou livros na gaveta > O João engavetou os livros.

(53) a. \*O João amanteigou no pão. (O João colocou manteiga no pão)

b. O João proveu o pão com manteiga > O João amanteigou o pão.

Portanto a hipótese dos autores é a de que verbos denominais como os acima (não os inergativos) derivam de estruturas do processo de *conflation* de uma preposição abstrata com o nome do qual o verbo se origina. A diferença entre os verbos de *location* e os de *locatum* está unicamente no sentido da preposição. Nos verbos de *location*, a preposição tem sentido de lugar: *colocar y em*; e nos

verbos de *locatum*, a preposição tem sentido de posse: *prover y com*. Essa diferença irá se refletir nas estruturas semântico-lexicais pelos diferentes sentidos dos predicados primitivos expressos pelas preposições; nos verbos de *location*, teremos a preposição IN, denotando o lugar, e nos verbos de *locatum*, teremos a preposição WITH, denotando posse. Os autores propõem que a raiz de verbos de *locatum* é o nome de um objeto que a entidade denotada pelo argumento interno passa a possuir.

Concordando com a hipótese de Hale e Keyser (2002), partimos da paráfrase *prover y com* para propor a estrutura semântica de verbos do tipo *locatum*:

(54) v: [ [ X ACT ] CAUSE [ Y BECOME [ WITH <THING> ] ] ]

Vejam-se os exemplos:

(55) *amanteigar*: [ [ X ACT ] CAUSE [ Y BECOME [ WITH <MANTEIGA> ] ] ]

(56) *algemar*: [ [ X ACT ] CAUSE [ Y BECOME [ WITH <ALGEMA> ] ] ]

(57) *selar*: [ [ X ACT ] CAUSE [ Y BECOME [ WITH <SELA> ] ] ]

Os verbos dessa classe compartilham uma mesma estrutura de predicados, na qual ACT é obrigatório, há dois subeventos relacionados por uma causa e há um predicado BECOME, que, em composição com o argumento “possessivo” introduzido pelo predicado WITH, implica, como mudança, que Y não possuía o objeto denotado pela raiz anteriormente à eventualidade. O que difere um verbo de outro dentro dessa classe é justamente a raiz, que contém a parte idiossincrática do sentido do verbo.

Outros verbos de *locatum* em PB são:

(58) acorrentar, aferrolhar, afivelar, adubar, agasalhar, apimentar, cimentar, coroar, dedetizar, emoldurar, emplacar, encapar, encerar, enfeitar, enfronhar, engraxar, engordurar, esmaltar, fardar, gramar, legendar, ornamentar, perfumar, tampar, temperar...

Percebemos haver em PB um segundo tipo de verbo de mudança de posse: os verbos que chamaremos de benefactivos, que, como os de *locatum* (e os de *location*), também não aceitam a alternância causativa:

(59) a. O João presenteou a Maria.

b. \*Maria (se) presenteou. (interpretação reflexiva possível, com o *se*)

- (60) a. O João patrocinou a banda.  
 b. \*A banda (se) patrocinou. (como acima)

- (61) a. A academia premiou o escritor.  
 b. \*O escritor (se) premiou. (como acima)

A paráfrase desses verbos que primeiro vem à mente é algo como *dar presente/patrocínio/prêmio para Y*, em que haveria um deslocamento de algo, partindo de uma fonte para um alvo, um recebedor, ou ainda um “benefactivo”; daí o nome desse grupo. Porém, o mesmo raciocínio desenvolvido acima cabe para os verbos benefactivos: a melhor paráfrase para esses verbos é a proposta para os verbos de *locatum*: *prover Y com N*. Podemos constatar que se houvesse o processo de *conflation* do complemento (Spec de P) com o verbo, teríamos sentenças agramaticais, como as seguintes:

- (62) a. \*O João presenteou para a Maria. (O João deu presentes para a Maria)  
 b. O João proveu a Maria com presentes > O João presenteou a Maria.

Com isso, propomos para os verbos benefactivos a mesma estrutura semântica que a dos verbos de *locatum*:

- (63) v. [ [ X ACT ] CAUSE [ Y BECOME [ WITH <THING> ] ] ]

Para os exemplos de (59) a (61), temos as seguintes estruturas de predicados:

- (64) *presentear*: [ [ X ACT ] CAUSE [ Y BECOME [ WITH <PRESENTE> ] ] ]  
 (65) *patrocinar*: [ [ X ACT ] CAUSE [ Y BECOME [ WITH <PATROCÍNIO> ] ] ]  
 (66) *premiar*: [ [ X ACT ] CAUSE [ Y BECOME [ WITH <PRÊMIO> ] ] ]

O que esses verbos compartilham entre si e com os verbos de *locatum* é uma estrutura em que ACT é obrigatório, há dois subeventos relacionados por uma causa e há um predicado BECOME que, associado ao argumento possessivo introduzido pelo predicado WITH, acarreta uma mudança nas posses da entidade denotada por Y. O que difere cada verbo é a raiz, que denota o que é dado. Apesar de parecer que deveria haver um deslocamento de algo (a denotação da raiz) de X para Y, trata-se muitas vezes de entidades abstratas, como *patrocínio*, que não necessariamente existiam nas posses de X antes de existirem nas de Y. Queremos com isso justificar a ausência de predicados como GO ou MOVE ou mesmo de argumentos locativos na estrutura semântica dos verbos benefactivos. Talvez a

única diferença entre os verbos benefactivos e os verbos de *locatum* seja o fato de a denotação da raiz ser algo mais abstrato, como patrocínio, e não concreto, como manteiga. Vejamos uma listagem de mais exemplos:

- (67) abençoar, aconselhar, ajudar, alentar, alimentar, amparar, apoiar, assessorar, condecorar, diplomar, empregar, encorajar, financiar, fomentar, indenizar, informar, motivar, multar, penalizar, orientar, recompensar, socorrer, subornar...<sup>13</sup>

Vale ressaltar, como uma última observação, que uma abordagem semântica por meio de decomposição de predicados acomoda mais naturalmente o sentido de todos esses verbos, e também as suas diferenças de sentido, do que uma abordagem por grades temáticas, por exemplo. Do ponto de vista dos papéis temáticos, os três grupos de verbos denominais (*location*, *locatum* e benefactivos) teriam a mesma grade, contendo um argumento Agente e um Paciente. As estruturas propostas deixam claro que parte do sentido é compartilhada entre vários verbos e que parte é idiossincrática de cada verbo, além de representar bem o fato de que a raiz contribui para o nome do verbo, conforme a hipótese de Levin e Hovav (2005).

Por fim, seria interessante mostrar que as diferenças semânticas percebidas entre a classe de verbos de mudança de lugar (*location*) e a de verbos de mudança de posse (*locatum* e benefactivos) não são linguisticamente triviais. Ou seja, restaria encontrar evidências de propriedades linguísticas sensíveis à diferença semântica entre uma mudança de lugar e uma mudança de posse. De fato, conforme Godoy (2012), a reflexivização parece obter dois tipos de resultados quando aplicada a esses dois conjuntos de verbos. Veja-se que (68b) e (69b) são paráfrases aceitáveis da forma transitiva dos verbos *algemar* (*locatum*) e *presentear* (benefactivo) e que (70b) e (71b) são paráfrases igualmente aceitáveis das formas reflexivas desses verbos:

- (68) a. João algemou Maria.  
b. João colocou a algema em Maria.
- (69) a. João presenteou Maria.  
b. João deu um presente para Maria.
- (70) a. João se algemou  
b. João colocou a algema nele mesmo.

---

<sup>13</sup> Vários desses exemplos de verbos benefactivos foram tirados de Wenceslau (2003).



- (71) a. João se presenteou.  
b. João deu um presente para ele mesmo.

Porém, veja-se que, enquanto (72b) é uma paráfrase aceitável da forma transitiva de um verbo de mudança de lugar como *hospitalizar* e *aprisionar*, (73b) não é uma boa paráfrase da forma “reflexiva” desses verbos:

- (72) a. João hospitalizou / aprisionou Maria.  
b. João colocou Maria no hospital / na prisão.
- (73) a. João se hospitalizou / se aprisionou.  
b. ?João colocou ele mesmo no hospital / na prisão.

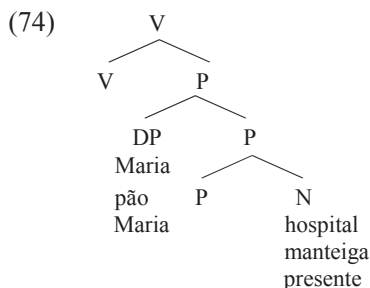
Com verbos de mudança de posse como *algemar* e *presentear*, portanto, a reflexivização gera sentenças reflexivas “normais”. Já com verbos de mudança de lugar como *hospitalizar* e *aprisionar*, a reflexivização parece ocorrer gerando sentenças diferentes, que são muitas vezes chamadas na literatura de “médias”, ou pertencentes a uma “voz média” (CAMACHO, 2003; CÂMARA JUNIOR, 1972; KEMMER, 1993; KLAIMAN, 1991; MALDONADO, 1999).

Em suma, percebe-se intuitivamente uma diferença de sentido entre uma sentença reflexivizada com um verbo de mudança de posse (*algemar* e *presentear*) e com um verbo de mudança de lugar (*hospitalizar* e *aprisonar*). No primeiro caso, parece tratar-se da forma reflexiva *strictu sensu* e, no segundo caso, da forma verbal chamada de “média” por alguns autores. Essa diferença intuitiva se reflete nas diferentes possibilidades de paráfrase com a expressão anafórica/enfática *ele mesmo*. Sem adentrar nas explicações para tais diferenças (sobre as quais remetemos o leitor ao trabalho de Godoy, 2012), bastou apenas notar que uma propriedade linguística como a reflexivização parece ser sensível à diferença semântica entre um verbo de mudança de lugar e um verbo de mudança de posse. Ou seja, apesar de essas duas classes terem o mesmo mapeamento em uma estrutura de Hale e Keyser (2002) (como veremos a seguir), elas se diferenciam no nível semântico-lexical e tal diferença parece ser linguisticamente relevante.

### **Verbos de mudança de lugar e de posse: projeção na estrutura sintático-lexical**

Em relação à projeção dos verbos na estrutura sintático-lexical, as distinções semânticas observadas entre as duas classes serão irrelevantes. Retomando a ideia de muitos-para-um no mapeamento da semântica para a sintaxe lexical, vamos

mostrar que as diferentes estruturas semânticas se projetam igualmente em uma estrutura sintático-lexical do tipo (3). A raiz desses verbos, de tipo ontológico *PLACE* ou *THING*, vai se projetar como um nome, inserida na projeção birrelacional de uma preposição abstrata, em posição de complemento verbal:



Vamos retomar a explicação de Hale e Keyser (2002) para a estrutura de verbos de *location* e *locatum*, acrescentando os verbos benefactivos. Por meio da operação de *conflation*, o nome é incorporado à preposição abstrata e em seguida ao verbo, formando os verbos *hospitalizar* (*location*), *amanteigar* (*locatum*) e *presentear* (benefactivo). O argumento interno desses verbos encontra-se em posição de Spec de P. Essa configuração dá conta de explicar por que nenhum desses verbos participa da alternância causativo/incoativa, como mostramos nos exemplos (b) de (49)-(51) e de (59)-(61). Isso se deve justamente ao fato de o argumento interno não estar em posição de Spec de V (mas, em Spec de P). Além disso, a configuração explica também a origem denominal desses verbos.

## Considerações finais

Neste texto, visamos propor uma representação lexical de verbos que consiste em dois níveis relacionados: o semântico-lexical, que é a estrutura argumental dos verbos, e o nível sintático-lexical, que é a estrutura de ligação entre a semântica e a sintaxe sentencial. O nível semântico-lexical, a estrutural argumental, representa o sentido dos verbos em uma estrutura composta de predicados primitivos e de uma raiz. A estrutura de predicados é o que os membros de uma mesma classe verbal compartilham entre si e a raiz é a parte idiossincrática do sentido de cada verbo individualmente. O nível sintático-lexical serve como um mapeamento do nível semântico para a sintaxe propriamente dita e é capaz de prever a realização argumental dos verbos na sintaxe. Por exemplo, prevê a possibilidade da participação de certo verbo na alternância causativo/incoativa. Esses dois níveis estão relacionados por meio da raiz, que, na estrutura semântica, tem um certo tipo ontológico, sendo mapeada na estrutura sintático-lexical como pertencendo a

determinada categoria gramatical. Essa relação entre os dois níveis é de “muitos-para-um”, pois há mais tipos ontológicos que categorias gramaticais.

Para exemplificar e corroborar a proposta, elegemos algumas classes verbais do português brasileiro para serem representadas. O grande grupo dos verbos de mudança foi selecionado e dividido em três classes – a dos verbos de mudança de estado, a dos verbos de mudança de lugar e a dos verbos de mudança de posse, sendo os dois últimos essencialmente denominais. A classe dos verbos de mudança de estado foi subdividida em verbos causativo/agentivos, estritamente causativos e incoativos. Cada uma dessas subdivisões foi motivada semântica e morfossintaticamente, pois há propriedades morfossintáticas sensíveis à subdivisão, como a passivização e a presença do clítico *se*. No entanto, para a estrutura sintático-lexical, que prevê a alternância causativo/incoativa, a subdivisão é irrelevante. Todos os verbos de mudança de estado vão se projetar em uma estrutura sintático-lexical em que a raiz pertence à categoria dos adjetivos e há um Spec de V, posição de um argumento passível de ser alternado. As duas classes de verbos denominais, a dos verbos de mudança de lugar e a dos de mudança de posse, também se projetam em uma mesma estrutura sintático-lexical, através da relação das categorias ontológicas THING e PLACE com a categoria gramatical N, complemento de uma preposição. As diferenças de sentido que representamos em diferentes estruturas semânticas parecem poder ser corroboradas pela propriedade da reflexivização, que gera resultados diferentes quando aplicada a verbos de mudança de lugar e de mudança de posse – no primeiro caso, gera sentenças “médias” e, no segundo, sentenças reflexivas *strictu sensu*. Os verbos de mudança de lugar e mudança de posse são entretanto projetados em uma mesma estrutura sintático-lexical, que explica tanto a origem denominal do verbo (projeção de uma preposição abstrata) quanto a não-possibilidade da alternância causativo/incoativa (não há Spec de V).

As estruturas sintático-lexicais propostas aqui para representar os verbos do português brasileiro são totalmente fiéis às estruturas de Hale e Keyser (1993, 2002). Porém, a ideia dos autores não é a de associá-las a representações semânticas, mas tomá-las como sendo a própria estrutura argumental dos verbos. A originalidade deste trabalho consiste justamente na proposta de assumir como estrutura argumental a estrutura semântico-lexical e utilizar as estruturas de Hale e Keyser (2002) como um princípio de ligação entre a semântica lexical e a sintaxe sentencial. Apontamos, também, como méritos do trabalho: a) as propostas originais das estruturas semântico-lexicais, ainda que baseadas em grande parte na literatura sobre decomposição semântica de predicados, b) as subdivisões motivadas para a classe dos verbos de mudança de estado, c) a percepção da origem denominal dos verbos benefactivos e a sua representação lexical e d)

a sugestão de se encontrar na reflexivização a propriedade linguisticamente relevante que motiva as diferentes estruturas semânticas dos verbos de mudança de lugar e de mudança de posse. Esperamos, assim, ter contribuído para uma maior compreensão do léxico verbal do PB, bem como para a construção de uma proposta formalizada e adequada para estudá-lo.

## **Agradecimentos**

Márcia Cançado agradece o apoio financeiro da Bolsa de Produtividade do CNPq e da taxa de bancada do Programa de Pesquisador Mineiro da FAPEMIG. Luisa Godoy agradece o apoio financeiro da bolsa de doutorado da CAPES.

CANÇADO, M.; GODOY, L. Lexical representation of verb classes in Brazilian Portuguese. *Alfa*, Araraquara, v.56, n.1, p.109-135, 2012.

- *ABSTRACT: In this paper, we propose a lexical representation of some verb classes in Brazilian Portuguese, consisting of two related levels: the lexical-semantic level, which is the argument structure of the verbs, and the lexical-syntactic level, which links lexical semantics and sentential syntax. On the lexical-semantic level, verb meanings are represented by a structure composed of primitive predicates, arguments, and a root, following Levin and Hovav's proposal (1998, 2005). Predicate structure is what is shared by verbs within a class and the root is the idiosyncratic part of each individual verb meaning. The lexical-syntactic level, represented by Hale and Keyser's structures (1993, 2002), operates as a mapping principle between the semantic level and sentential syntax, predicting the argument realization options of verbs; e.g. it predicts whether a verb participates in the causative-inchoative alternation. The two levels are related by the root, which pertains to a certain ontological type in the semantic structure and is mapped into a grammatical category in the lexical syntax. The relation between the two levels is a "many-to-one" relation, since there are more ontological types than grammatical categories.*
- *KEYWORDS: Argument structure. Predicate decomposition. Lexical-syntactic structure. Syntax-Semantics linking.*

## **REFERÊNCIAS**

ALEXIADOU, A.; ANAGNOSTOPOULOU, E.; SCHÄFER, F. The properties of anticausatives crosslinguistically. In: FRASCARELLI, M. (Org.). *Phases of interpretation*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006. p.187-211.

BELLETTI, A.; RIZZI, L. Psych verbs and theta theory. *Natural language and linguistic theory*, Dordrecht, v.6, p.291-352, 1988.

CAMACHO, R. G. Em defesa da categoria de voz média no português. *DELTA*, São Paulo, v.19, n.1, p.91-122, 2003.

CÂMARA JUNIOR, J. M. *Princípios de linguística geral*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1972.

CANÇADO, M. Verbal alternations in BP: a lexical semantic approach. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, [s.n.], v.3, n. 1, p.77-111, 2010.

\_\_\_\_\_. *Verbos psicológicos: a relevância dos papéis temáticos vistos sob a ótica de uma semântica representacional*. 1995. 230f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1995.

CANÇADO, M.; AMARAL, L. Representação lexical dos verbos incoativos do PB. *Revista da ABRALIN*, Brasília, v.9, n.2, p.123-147, jul.-dez. 2010.

CANÇADO, M.; GODOY, L. Relacionando estruturas semântico-lexical e sintático-lexical. In: NAVES, R. R.; SALLES, H. M. L. (Org.). *Estudos formais da gramática das línguas naturais*. Goiânia: Cãnone Editoração, 2011. p.199-216.

\_\_\_\_\_. Semantic representation and argument structure. In: FRANÇA, A. I.; MAIA, M. (Org.). *Papers in psycholinguistics proceedings of the first International Psycholinguistics Congress*. Rio de Janeiro: Imprinta, 2010. p.1-8.

CHIERCHIA, G. A semantics for unaccusatives and its syntactic consequences. In: ALEXIADOU, A.; ANAGNOSTOPOULOU, E.; EVERAERT, M. (Ed.). *The unaccusativity puzzle*. Oxford: Oxford University Press, 2004. p.22-59.

CLARK, E. V.; CLARK, H. H. When nouns surface as verbs. *Language*, Baltimore, v.55, p.767-811, 1979.

GODOY, L. *A reflexivização no português brasileiro e a decomposição semântica de predicados*. 2012. 161f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2012.

GRIMSHAW, J. *Argument structure*. Cambridge: MIT, 1990.

GRIMSHAW, J. On the lexical representation of romance reflexive clitics. In: BRESNAN, J. (Ed.). *Mental representations of grammatical relations*. Cambridge: MIT, 1982. p.87-148.

HALE, K.; KEYSER, S. *Prolegomenon to a theory of argument structure*. Cambridge: MIT, 2002.

\_\_\_\_\_. On argument structure and the lexical expression of syntactic relations. In: HALE, K.; KEYSER, S. (Ed.). *The view from building 20*. Cambridge: MIT, 1993. p.53-109.

HOVAV, M. R.; LEVIN, B. Reflections on manner/result complementarity. In: DORON, E.; HOVAV, M. R.; SICHEL, I. (Ed.). *Syntax, lexical semantics and event structure*. Oxford: Oxford University Press, 2010. p.21-38.

\_\_\_\_\_. What to do with theta-roles. In: WILKINS, W. (Ed.) *Syntax and semantics* 21. Academic Press: San Diego, 1988. p.7-36.

JACKENDOFF, R. *Semantic structures*. Cambridge: MIT, 1990.

KAYNE, R. *French syntax: the transformational cycle*. Cambridge: MIT Press, 1975.

KEMMER, S. *The middle voice*. Amsterdam: John Benjamins, 1993.

KLAIMAN, M. H. *Grammatical voice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

KOONTZ-GARBODEN, A. Anticausativization. *Natural Language and Linguistic Theory*, Dordrecht, n.27, p.77-138, 2009.

LEVIN, B. Further explorations of the landscape of causation: comments on the paper by Alexiadou and Anagnostopoulou. Proceedings of the Workshop on Greek Syntax and Semantics. *MIT Working Papers in Linguistics*, Cambridge, v.49, p.239-266, 2009.

\_\_\_\_\_. *English verb classes and alternations*. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

LEVIN, B.; HOVAV, M. R. *Argument realization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

\_\_\_\_\_. Objecthood: an event structure perspective. *Chicago Linguistic Society*, Chicago, n.35, v.1, p.223-247, 1999.

\_\_\_\_\_. Building verb meanings. In: BUTT, M.; GEUDER, W. (Ed.). *The projection of arguments: lexical and compositional factors*. Stanford: CSLI Publications, 1998. p.97-134.

\_\_\_\_\_. *Unaccusativity: at the syntax-lexical semantics interface*. Cambridge: MIT, 1995.

MALDONADO, R. *A media voz*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1999.

PARSONS, T. *Events in the semantics of english: a study in subatomic semantics*. Cambridge: MIT, 1990. (Currents Studies in Linguistic Series, 19).

REINHART, T.; SILONI, T. The lexicon-syntax parameter: reflexivization and other arity operations. *Linguistic Inquiry*, Cambridge, v.36, n.3, p.389-436, 2005.

VAN VALIN, R. D. *Exploring the syntax-semantics interface*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

VAN VALIN, R. D.; LAPOLLA, R. *Syntax: structure, meaning and function*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WENCESLAU, F. *Verbos beneficiários*: um estudo na interface entre semântica e sintaxe. 2003. 171f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

WUNDERLICH, D. Lexical decomposition. In: HINZEN, W.; MACHERY, E.; WERNING, M. (Ed.). *The Oxford handbook of compositionality*. Oxford: Oxford University Press, 2009. p.1-18.

\_\_\_\_\_. Predicate composition and argument extension as general options: a study in the interface of semantic and conceptual structure. In: STIEBELS, B.; WUNDERLICH, D. (Ed.). *The lexicon in focus*. Berlin: Akademie Verlag, 2000. p.247-270.

Recebido em março de 2011.

Aprovado em maio de 2011.





# DENOMINAL VERBS IN BRAZILIAN PORTUGUESE: DISTINGUISHING BETWEEN DIACHRONIC AND SYNCHRONIC STRUCTURES WITHIN DISTRIBUTED MORPHOLOGY APPROACH

Indaiá de Santana BASSANI\*

- **ABSTRACT:** Recent work on argument structure has shown that there must be a synchronic relation between nouns and derived verbs that can be treated in structural terms. However, a simple phonological/morphological identity or diachronic derivation between a verb and a noun cannot guarantee that there is a denominal structure in a synchronic approach. In this paper we observe the phenomenon of Denominal Verbs in Brazilian Portuguese and argue for a distinction between etymological and synchronic morphological derivation. The objectives of this paper are 1) to identify synchronic and formal criteria to define which diachronic Denominal Verbs can also be considered denominal under a synchronic analysis; and 2) to detect in which cases the label “denominal” can be justifiably abandoned. Based on results of argument structure tests submitted to the judgments of native speakers, it was possible to classify the supposed homogenous Denominal Verbs class into three major groups: Real Denominal Verbs, Root-derived Verbs, and Ambiguous Verbs. In a Distributed Morphology approach, it was possible to explain the distinction between these groups based on the idea of phases in words and the locality of restriction in the interpretation of roots.
- **KEYWORDS:** Denominal verbs. Morphosyntax. Argument structure. Distributed morphology. Phases.

## Introduction: what is a Denominal Verb?<sup>1</sup>

From an etymological point of view, a Denominal Verb (DV) is historically derived from a nominal base. Traditionally, dictionaries consider a verb as denominal when its cognate nominal form is older than the verbal one in language records. For example, the verb *arcar* (to handle) in Portuguese is considered etymologically derived from the noun *arca* (ark); however, it seems that native speakers of Brazilian Portuguese (BP) do not recognize this historical relation anymore. Therefore, the following question arises: are there real DVs in synchronic terms?

---

\* USP – University of São Paulo. School of Philosophy, Literature and Human Sciences – Department of Linguistics. São Paulo – SP – Brazil. 05508-080 – bassani@usp.br

<sup>1</sup> This paper discusses the main points of my master’s thesis *Formação e interpretação dos verbos denominais do Português Brasileiro* (BASSANI, 2009).

Previous treatments of BP data regarding verb derivation focused on diachronic approaches or in lexicalist approaches by word formation rules located in the mental lexicon (BASÍLIO, 1993), like these exemplified in (1) for a suffixal formation and (2) for the so called parasynthetic formation (simultaneous addition prefix and suffix):

Lexical Rules of verb formation from nouns:

(1)  $[X]_N \rightarrow [[X]_N a^2]_V$  ex: *arca* ('ark')  $\rightarrow$  *arcar* ('to handle')

(2)  $[X]_N \rightarrow [\text{pref}[X]_N a]_V$  ex: *conselho* ('advise')  $\rightarrow$  *aconselhar* ('to advise')

This kind of description blends often with the diachronic perspective and does not reveal much about the nature of the relationship between verb and noun and about how the actual speaker "sees" the internal structure of these verbs. However, recent work within Generative Grammar framework about argument structure has shown that there must be a synchronic relation between nouns and derived verbs that can be treated in structural terms (KYPARSKY, 1997; HALE; KEYSER, 2002; HARLEY, 2005; ARAD, 2003).

So far, we saw that there are at least two basic ways of treating what is called a DV: from a synchronic or from a diachronic perspective and it is a fact that this distinction is not so clear in many approaches. In order to clarify this question, it is necessary to make a distinction between etymological and synchronic criteria in the definition of DVs.

As the historical treatment has already been well discussed by common and etymological dictionaries (FERREIRA, 1988; CUNHA, 1999), the aims of this paper are: i) to identify synchronic and formal criteria to establish which DVs, from a diachronic perspective, can be considered denominal under a synchronic analysis of word formation; ii) to detect in which cases the internal structure of the verb asks for the abandonment of the label "denominal".

After denying a lexicalist analysis based on word formation rules (BASÍLIO, 1993),<sup>3</sup> we offer a treatment based on lexical-syntactic approaches such as Hale and Keyser (2002) (henceforth H&K), but mostly based on Distributed Morphology model (pure syntactical approach) (HALLE; MARANTZ, 1993; HARLEY; NOYER, 1999), more specifically, based on ideas from Arad (2003) and Marantz (2001, 2008).

---

<sup>2</sup> Verbal Theme Vowel for the first conjugation class in Portuguese. New verbs are always formed following the pattern of the first conjugation pattern.

<sup>3</sup> Due to space limitations, we do not include the whole argumentation for not assuming such an approach. For a complete discussion see Bassani (2009).

## Summary of Methodology: the data

There is an open discussion about the definition of the direction of the derivation between nouns and verbs in Portuguese. For example, it is not sure whether the verb *dançar* ('to dance') is a DV (from the noun *dança* 'dance') or whether the noun *dança* is a deverbal one (from the verb *dançar*). Therefore, simple phonological/morphological identity between a verb and a noun are not sufficient to determine that the verb is denominal. Alternatively, tests involving the argument structure determined by a certain verb constitute a more reliable indicator for this relation.

Based on this idea, we collected a sample of 4.548 etymologically DVs of Portuguese language from the dictionary *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2002)<sup>4</sup> and reduced it to a sample of 95 verbs according to a frequency criterion.<sup>5</sup> These verbs constitute in fact the object of this study.<sup>6</sup> In sequence there are a few examples of the general morphological form of the collected verbs':

(3) Formed through suffixal derivation (noun + verbal suffix):

- a. *Martelo*<sub>N</sub> + *-ar* > *martelar*<sub>V</sub>  
Hammer +TV.INF<sup>1</sup> > 'to hammer'
- b. *Cristal*<sub>N</sub> + *-iz-ar* > *cristalizar*<sub>V</sub>  
Crystal + V- TV.INF > 'to crystallize'

(4) Formed through parasynthetic derivation (prefix + noun + verbal suffix):

- a. *en-* + *gaveta*<sub>N</sub> + *-ar* > *engavetar*<sub>V</sub>  
PREF + drawer + TV.INF > To drawer
- b. *a-* + *crédito*<sub>N</sub> + *-ar* > *acreditar*<sub>V</sub>  
PREF + credit + TV.INF > 'to believe'

We submitted all the verbs to the argument structure tests suggested by Kyparsky (1997), Hale and Keyser (2002) and Arad (2003) as likely indicators of a

---

<sup>4</sup> We acknowledge Mario Viaro (DLCV-USP) for relevant comments about historical morphology and Zwinglio Guimarães (IF-USP) for data extraction from the dictionary.

<sup>5</sup> In order to systematically measure the frequency of each verb, we collected results from the Google search engine ([www.google.com.br](http://www.google.com.br)), restricted by the following filters: pages written in Portuguese and located in Brazil. We thank Fidel Beraldi for that.

<sup>6</sup> The list with the 95 most frequent etymological Denominal Verbs is included in Appendix 1.

nominal layer within a verbal structure. The tests are: presence of Periphrastic Expression (Test 3); Presence of Cognate Object (Test 4); Presence of Cognate Adjunct (Test 5); Presence of Hyponym and Hypernym Adjunction (Test 6). We also tested the verbs for the possible alternations of syntactic structure: Inchoative-Causative Alternation (Test 1) and Middle Alternation (Test 2). The hypothesis is that if a verb is judged as grammatical when framed in a sentence resulting from tests 3 through 6 this will mean that we have a synchronic DV.

As the main issue in this paper is to recognize whether an analysis of denominal derivation can be maintained in synchrony, we give special attention to tests 3, 5 and 6 that deserve a more detailed explanation. The reason why we have not included test 4 as a recognizer of denominal structures will be explained in the next sections.

### TEST 3: PERIPHRASTIC EXPRESSION

Certain verbs can be paraphrased by analytical forms (light verb + noun) and it may be an indicator of the presence of nouns within their structures. For example, unergative verbs like **to laugh** and **to dance** can be correlated to structures like **make/do a laugh** and **make/do a dance**, while unaccusative verbs like **to redden** and **to clear** can be related to periphrases such as **make/turn red** and **make/turn clear**. Moreover, DVs of the type called location/locatum can be correlated to periphrastic structures with a light verb, such as **put the books on the shelf (to shelf the books)** or **get the horse with the saddle (to saddle the horse)**. The same holds for Portuguese corresponding verbs *dançar*, *avermelhar*, *clarear* or *esclarecer*, *emprateleirar* and *selar*.

The hypothesis behind this test is that the periphrastic structure reveals that the verbs had in their internal structure a noun, so the prediction is that DVs can be paraphrased by a light verb and the noun that formed this DV, internal to it. See the example with the verb *fazer* (to do) + noun in BP:

- (5) *O João criticou a seleção brasileira.*  
 The John criticize.PST.3.S the team Brazilian.<sup>7</sup>  
 'John criticized the Brazilian soccer team.'
- (6) *O João fez uma crítica à seleção brasileira.*  
 The John make. PST.3.S a criticism to team Brazilian.  
 'João made a critic on the Brazilian soccer team.'

---

<sup>7</sup> All the examples with verbs are in indicative mood form. Brazilian Portuguese presents three moods: indicative, subjunctive and imperative. Glosses – PST=Past; PRS=Present; 3=Third Person; S=Singular; PL=Plural.

#### TEST 4: COGNATE OBJECT

It is assumed in the literature that English unergative DVs allow, in general, the occurrence of a cognate object (HARLEY, 2005). The same seems to happen with Portuguese verbs *dançar* ('to dance'), exemplified in (7), *rir* ('to laugh'), *correr* ('to run') among others (LEUNG, 2007). Transitive verbs with the occurrence of cognate objects are much less common and, as all the verbs selected for our study were transitive in nature with some intransitive alternation, the test 4 was not so relevant for the discussion of our data. Some of the collected DVs allowed for the presence of a cognate object (8) and others did not (9). However, it is not clear for us if it is due to the nature of the syntactic structure (unergative or transitive) or to the semantic nature of the verb. We will return to this point below:

- (7) *Ela dançou uma dança esquisita.*  
She dance. PST.3.S a dance weird.  
'She danced a weird dance.'
- (8) *O sorteio agrupou três grupos de times bons.*  
The raffle group.PST.3.S three groups of teams good.PL.  
'The raffle grouped three groups of good teams.'
- (9) \**Ela praticou uma prática de yoga tranquila.*  
She practice. PST.3.S a practice of yoga calm.  
'She practiced a calm yoga practice.'

#### TEST 5: COGNATE ADJUNCT

In sentences with DVs, the noun within the verb can be incorporated in the adjunct phrase since it is modified by some element adding new information, in general an adjective, as exemplified in (10). This seems to be indirect evidence for the morphological and semantic relation between noun and verb. Notice that a completely semantic unrelated noun in the adjunct position raises some kind of oddity for the sentence in (11).

- (10) *João criticou a seleção brasileira com uma crítica construtiva.*  
John criticize. PST.3.S the team Brazilian with a criticism constructive.  
'John criticized the Brazilian soccer team through a constructive criticism.'
- (11) #*João criticou a seleção brasileira com uma oração construtiva.*  
John criticize. PST.3.S the team Brazilian with a prayer constructive.  
'John criticized the Brazilian soccer team with a constructive prayer.'

The inner noun within the verb can have a semantically related, but not morphologically identical, noun in the adjunct position, as shown in the sentence (12) where *parecer* ('feedback') is a hypernym of *crítica* ('criticism').

- (12) *João criticou a seleção brasileira com um parecer negativo.*  
 John criticize. PST.3.S the team Brazilian with a feedback negative.  
 'John criticized the Brazilian soccer team with a negative feedback.'

In sum, tests 1 and 2 identify the syntactic structure of the verb, whether they can undergo alternation, while tests 3-6 indicate the type of relationship established between the noun and the DV. The prediction is that synchronic DVs are able to form grammatical sentences when submitted to these tests of argument structure.

Arad (2003) proposed three criteria for distinguishing words derived from roots and words derived from other actual words in the language: phonological identity criterion; morphological identity criterion; semantic identity criterion. According to this view, there are phonological, morphological and semantic clues for the identification of a noun within a verb. The methodology of data selection for this research assured that all nouns had morphological and phonological identity with historical related verbs. Thus, it was only necessary to investigate more deeply the semantic identity criteria, what could be done through tests 3-6.

For each of the 95 verbs selected we formed six sentences, one for each test of argument structure plus a basic sentence. In sequence, all the sentences were submitted to the grammaticality judgment of 40 native speakers of Brazilian Portuguese leading to the generalizations briefly described in the next section.

### Summary of generalizations<sup>8</sup>

The results of the grammaticality tests showed that there is heterogeneity in the behavior of the general class of etymological DVs. There is a group of verbs to which the tests (grammaticality for tests 3, 5 and 6) indicated a nominal stage in the derivation of the verb (Real DVs) and another group of verbs to which the tests did not indicate the presence of such noun (ungrammaticality for tests 3, 5 and 6): (Root Derived Verbs). Also, in the selected sample, there are verbs that do and that do not allow alternations (grammaticality and ungrammaticality for tests 1 and 2) and, finally, there is an interesting group of verbs for which one

---

<sup>8</sup> Here we have presented the core aspects of generalizations relevant for analysis purposes. For a detailed view of tests, results and generalizations see Bassani (2009).

meaning indicates the presence of an inner noun and there is a second meaning for which tests point to the absence of this noun. This last group represents a challenge for syntactic theories of word formation that do not have the possibility of resorting to two lexical entries for the same verb. As already pointed out, unlike the expectations, test 4 presented no effect in the recognition of DVs at a first glance. The treatment of this topic needs more attention and will not be discussed in detail here. Finally, for some verbs the judgments by the speakers were so split between grammatical and ungrammatical that it was not possible to classify them among the main groups, they remained undefined. So far, we are faced with the following distribution for the supposed equivalent initial data regarding their relation to an inner noun:

#### i) Group I: Real DVs

Verbs that include a noun within its derivation (grammatical for tests 3, 5 and 6). In terms of the theoretical view we are assuming, these verbs are characterized by the categorization of a root ( $\sqrt{^n}$ ) by a noun (n) and, then, by a verb (v). We observed the presence of sentences containing these verbs with different syntactic behaviors: a) non-alternating DVs: *testar* ('to test'); *aproveitar* ('to take advantage of'), *alimentar* ('to feed'), among others; b) Alternating DVs: *misturar* ('to mix'); *amanhecer* ('to dawn'); *cristalizar* ('to crystallize'), among others; c) Location DVs: *engarrafar* ('to bottle') and *engavetar* ('to put in the drawer'), etc; and locatum DVs: *selar* ('to saddle'), *senalizar* ('to signal'), etc.

#### ii) Group II: Root derived verbs

Judgments of ungrammaticality for tests 3, 5 and 6 reveal verbs for which the speakers do not recognize a synchronic derivational relation with the phonological/morphological related noun. Assuming our theoretical framework, we have to say that in these structures there is a direct categorization of a root ( $\sqrt{}$ ) by a verb (v), with no nominal stage. Some examples are *brincar* ('to play'); *arrumar* ('to organize'); *desfrutar* ('to enjoy'). Again, among these there are verbs that do (*acabar* – to finish) and that do not alternate (*arrumar* – to organize), showing different syntactic behaviors, although non-alternating verbs are the majority in this subclass.

#### iii) Group III: Ambiguous Verbs

We classified in this group three interesting verbs that present ambiguous behavior in relation to the tests depending on the meaning they have. Depending

---

<sup>9</sup> We use the symbol  $\sqrt{}$  to represent roots and distinguish them from bases and whole words.

on the meaning assigned to the verb the tests can result in grammatical or ungrammatical. These verbs are *apontar* (meaning to sharpen or to indicate); *processar* (to prosecute or to process data) and *traçar* (to draw or to plan). We will treat these verbs as DVs or as root-derived ones depending on their behavior with regard to the tests.

In order to provide a plausible explanation to the different behavior of the verbs studied here, as revealed by the tests, instead of assuming that they are a uniform class showing only differences in simple morphological formation as descriptions in and above represent, we assume that their differences (three groups) can be treated in terms of distinct internal syntactic structures. To provide an adequate explanation to the different verb structures distributed in groups i, ii and iii, we resort to a syntactic theory of word formation called Distributed Morphology.

### **Theoretical Background: a distributed morphology approach**

The Distributed Morphology Model (DM), formally introduced by Halle and Marantz (1993), presents an alternative analysis for the treatment of word formation, in which rules are not required as generative mechanisms of the Lexicon.

The main difference of this theory is the assumption that the same operations that form sentences are used to form words. These operations are Merge and Move, syntactic nature operations largely assumed by the Minimalist Program (CHOMSKY, 1995). In a DM approach, the words are not completed units introduced in the syntactic component to form sentences. We could roughly say that words are built together and can influence in the final sentence structure. This assumption is empirically supported by phenomena involving morphological changes caused by syntactic environment<sup>10</sup>.

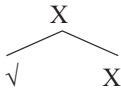
Based on these main assumptions, we treat the differences between the kinds of DVs as reflex of differences in their internal morphological/syntactic structure. We will base our explanation on the distinction between words that are directly derived from a bare root and words that are derived from other words where the root has been previously subcategorized by a functional categorizer head (*n*, *a* or *v*). Assuming this distinction we can represent deadjectival, denominal and deverbal structures (14) and distinguish them from words derived directly from a root (13).

---

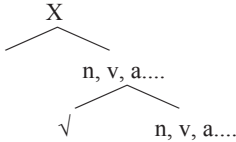
<sup>10</sup> For examples of some empirical phenomena cf. Halle and Marantz (1993), Harley and Noyer (1999), Embick and Noyer (2007) between others.



(13)



(14)

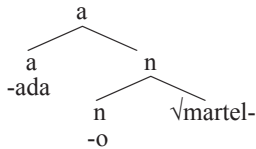


More specifically, two close ideas are of special value for our analysis: the idea of phases in words Marantz (2001, 2008) and the locality restriction in the interpretation of roots Arad (2003).

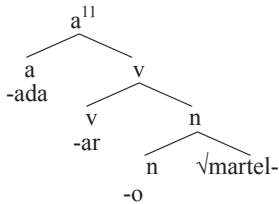
Based on cyclic in nature of the syntactic computation (CHOMSKY, 2001), Marantz (2001) and Arad (2003) suggest that there are locality effects for semantic and phonological processes within words. Marantz (2001) proposes that core lexical categories (adjective, noun, verb) are phase domains for word formation. The idea of phases is that items within a certain locality domain would have its interpretation and phonological form linked to the results of operations occurring within this domain. After the formation of each phase, spell-out would apply and the phase would receive semantic interpretation at Logical Form (LF) and phonological material and relevant application of phonological processes at Phonological Form (PF).

It was observed by the authors that many different interpretations may be assigned to root derived words while words derived from other words have their interpretation and phonology linked and determined by the word already present in the first phase of the derivation. For example, in our word structure in (14) the meaning of the final word labelled by the category X would have its phonological form and interpretation linked to the subwords *n*, *v* or *a*. A simple and concrete example about locality is extracted from Scher (2006): in general, the noun *martelo* ('hammer') is pronounced with the front open mid vowel *mart[ɛ]lo* and both the adjectival participle *martelada* ('hammered.part') and the verb *martelar* ('to hammer') are produced with the front close-mid vowel [e]. The phonological identity in the production of the second vowel of the root and the interpretation of the participle *martelada* as eventive would be evidences of a derivation involving the verb *martelar* (16) instead of a derivation directly from the root *martel-* (15), in other words there is a verbal phase within the adjective.

(15)



(16)



In the next sections, we will explain the phenomenon involving DVs in BP with this theoretical framework and the hypothesis of locality in word formation.

## Real DVs

Most verbs analyzed in our sample still maintain a relationship with the morphological related noun (See appendix 1). Although we can label a big group of verbs as Real DVs, there are degrees of variation in the intensity and type of semantic relationship that these verbs maintain with their related nouns. Moreover, this group is not completely homogeneous in the structural aspects. In general, verbs that showed grammaticality for tests 3, 5 and 6 together can be categorized in this class. We also find heterogeneity regarding morphological structure since there are suffixal and parasynthetic formations in this class. Some examples are *enfrentar* ('to face'), *complementar* ('to complement'), *acreditar* ('to believe'), *alimentar* ('to feed'), *aproveitar* ('to take advantage'), *desejar* ('to wish'), among others (the whole list is in appendix 1). In the next subsections, we present the subgroups in the Real DVs class regarding their syntactic behavior.

## Non-alternating DVs

We will focus on the examples with the verbs *testar* ('to test') and *aproveitar* ('to take advantage of'). The verb *testar* presents a typical behavior of a synchronic DV: it does not allow both alternations, presents a periphrastic expression through

---

<sup>11</sup> We leave aside the details of this derivation, specially the relevant phonological operations as this example is not central for this paper.

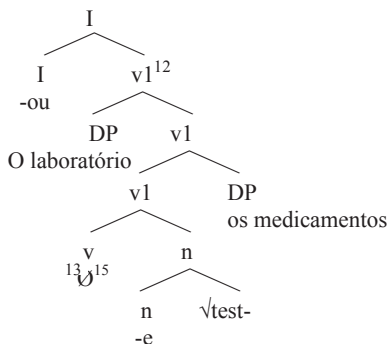
the combination of the light verb *fazer* ('to do') with the noun *teste* (test); allow cognate and hyponym adjunct *com um teste novo/ com um experimento novo* ('with a new test/with a new experiment'). In sequence, we present the results for *testar* (to test) regarding argument structure tests.

*Testar* (To test)

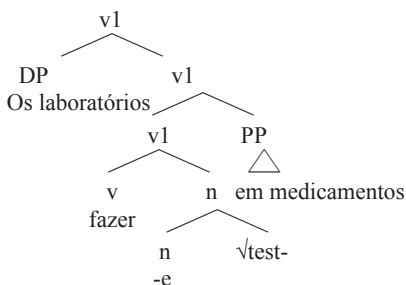
- (17) *O laboratório testou os medicamentos.* (Basic sentence, henceforth BS)  
 The lab test. PST.3.S the.PL drugs.  
 'The lab tested the drugs.'
- (18) \**Os medicamentos testaram.* (T1)  
 The.PL drugs test. PST.3.PL.  
 'The drugs tested.'
- (19) \**Medicamentos testam bem.* (T2)  
 Drugs test. PRS.3.PL well.  
 'Drugs test well.'
- (20) *Os laboratórios fizeram testes em medicamentos.* (T3)  
 The.PL labs make. PST.3.PL tests in drugs.  
 'The labs made tests in the drugs.'
- (21) *Os laboratórios testaram um teste novo para os medicamentos.* (T4)  
 The.PL labs test. PST.3.PL a test new to the.PL drugs.  
 'The labs tested a new test for the drugs.'
- (22) *Os laboratórios testaram os medicamentos com um teste novo.* (T5)  
 The.PL labs test. PST.3.PL the.PL drugs with a test new.  
 'The labs tested the drugs with a new test.'
- (23) *Os laboratórios testaram os medicamentos com um experimento novo.*  
 The.PL labs test.PST.3.PL the.PL drugs with a experiment new.  
 'The labs tested the drugs with a new experiment.' (T6)

We suggest for the basic sentence (17) the simplified structure before movements in (24); and to the periphrastic expression sentence in (20) the structure in (25):

(24)



(25)



In the derivation of the verb *testar* the first step is the merge of the root  $\sqrt{\text{test-}}$  with the *n* head and then with the *v* head. In this case, the *v* head is empty, just adapting the noun to receive inflectional morphology on I. However, the *v* head could be phonologically realized in cases of verbs with overt verbalizing morphology, such as the suffix *-iz-* in *crystalizar* ('to crystallize') or *-ec-* in *amanhecer* ('to dawn'). Another alternative would be to assume that the verbal head is always filled by a theme vowel (*a, e, i*) adapting the verb to a class conjugation of Portuguese (1st, 2nd, 3rd); with the addition of inflectional morphology, the theme vowel would have to be deleted somehow. For now, we represent the head *v* by  $\emptyset$  when there is no overt morphology. The presence of the zero or affixal morpheme (defective form) at the *v* head may motivate movement of the noun into this position. Finally, the complex head *v+noun* moves to I in order

<sup>12</sup> We assume, with Marantz (1997), two kinds of *v*. *v*<sub>1</sub> projects an agent and is compatible with roots that imply external cause or agent and *v*<sub>2</sub> does not have these features.

<sup>13</sup> The verbal head is represented by the symbol  $\emptyset$  in all structures because the verbs in question are represented in sentences, with inflectional morphemes. However, we assume that this position could be filled, for example, by phonological material that indicate to which verbal class it belongs to by means of theme vowels *a* (*cantAr*), *e* (*vendEr*) or *i* (*sorrIr*).

to receive inflectional morphology. At the *n* head, the first spell-out occurs and results in maintaining the denotation of the noun *teste* in the sentences formed with *testar*. We do not assume that a trace is left after merge of the root to the first category. We assume, with H&K, that in such cases there is no movement, but rather a kind of incorporation called conflation.

In the periphrastic form (25), a light verb is introduced at *v*, and the noun formed from the root does not undergo movement to conflate with the *v* head, remaining in situ.

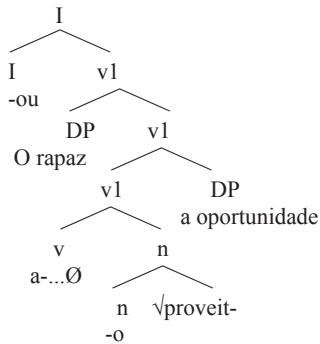
The verb *aproveitar* ('to take advantage of') includes a prefix, does not allow both alternations, presents periphrastic expression combining the light verb *tirar* (to take) and the noun *proveito* (advantage).

*Aproveitar* ('To take advantage of')

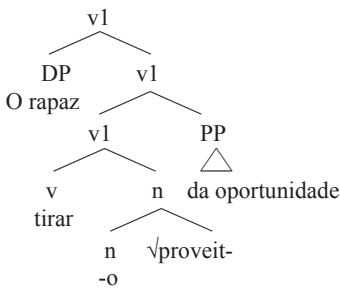
- (26) *O rapaz aproveitou a oportunidade.* (BS)  
 The boy enjoy.PST.3.S the opportunity.  
 'The boy took advantage of the opportunity.'
- (27) \**A oportunidade aproveitou.* (T1)  
 The opportunity enjoy.PST.3.S.  
 'The opportunity took advantage.'
- (28) \**Oportunidades como essa aproveitam logo.* (T2)  
 Opportunities like these enjoy.PRS.3.PL quickly.  
 'Opportunities like these take advantage quickly.'
- (29) *O rapaz tirou proveito da oportunidade.* (T3)  
 The boy take.PST.3.S advantage of-the opportunity.  
 'The boy took advantage of the opportunity.'
- (30) *O rapaz tirou proveito da situação.* (T4)  
 The boy take.PST.3.S advantage of-the situation.  
 'The boy took advantage of the situation.'
- (31) *O rapaz aproveitou a oportunidade com proveito.* (T5)  
 The boy enjoy.PST.3.S the opportunity with advantage.  
 'The boy took advantage of the opportunity with advantage.'
- (32) ?*O rapaz aproveitou a oportunidade com serventia.* (T6)  
 The boy enjoy.PST.3.S the opportunity with usefulness.  
 'The boy took advantage of the opportunity with usefulness.'

In (33) we suggest a representation to the BS (26) and to the periphrastic expression sentence in (29) we suggest the structure in (34).

(33)



(34)



The DV *aproveitar*, unlike *testar*, needs both a suffix and a prefix, and this raises a question: why is this prefix needed? We suggest the hypothesis of a fissioned verbal morpheme and abandoned the idea of a prefixal preposition for that verb, but not for others as we will see. In other words, the verbal head that categorizes the noun into a verb (v) is covered by two phonological materials: the prefix -a and the suffix Ø/theme vowel in this case.<sup>14</sup>

## Alternating DVs

Verbs like *misturar* ('to mix') and *amanhecer* ('to dawn') are more permissive regarding alternations. The suggested structure has to account for this characteristic. In spite of being denominal in structure, these verbs behave like

<sup>14</sup> This hypothesis raises many other questions that are under investigation in our current research. For the moment, we assume what seems to be the less problematic alternative.

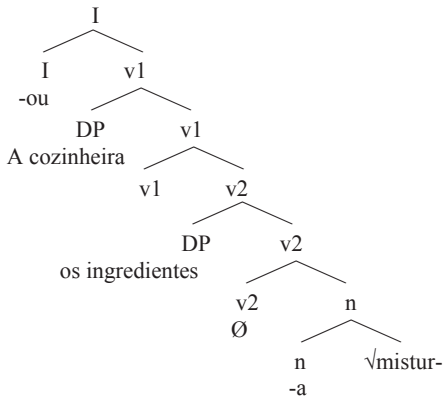
verbs whose internal heads are adjectives. As H&K have already pointed out, the category cannot define syntactic structure. Following this idea, nothing prevents nouns to project structures similar to deadjectival structures, i.e. causative-inchoative alternating structures.

*Misturar* ('to mix')

- (35) *A cozinheira misturou os ingredientes.* (BS)  
 The cook mix.PST.3.S the.PL ingredients.  
 'The cook mixed the ingredients.'
- (36) *?Os ingredientes misturaram.* (T1)  
 The ingredients mix.PST.3.PL.  
 'The ingredients mixed.'
- (37) *Ingredientes naturais misturam fácil.* (T2)  
 Ingredients natural.PL mix.PRS.3.PL easy.  
 'Natural ingredients mix easily.'
- (38) *A cozinheira fez a mistura dos ingredientes.* (T3)  
 The cook make.PST.3.S the mix of.the.PL ingredients.  
 'The cook made the mix of ingredients.'
- (39) *?A cozinheira misturou uma mistura estranha de ingredientes.* (T4)  
 The cook mix.PST.3.S a mix weird of ingredients.  
 'The cook mixed a weird mix of ingredients.'
- (40) *A cozinheira misturou os ingredientes com uma mistura estranha.* (T5)  
 The cook mix.PST.3.S the.PL ingredients with a mix weird.  
 'The cook mixed the ingredients with a weird mix.'
- (41) *A cozinheira misturou os ingredientes com uma combinação estranha.* (T6)  
 The cook mix.PST.3.S the.PL ingredients with a combination weird.  
 'The cook mixed the ingredients with a weird combination.'

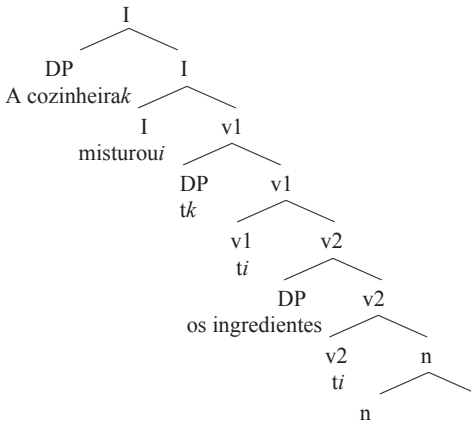
The verb *misturar* certainly allows the formation of middle sentences but with respect to causative-inchoative alternation, the results were not categorical besides of the fact that there were huge tendencies for the sentences to be judged as grammatical (25 grammatical x 15 ungrammatical judgments). This verb allows a periphrastic expression. We consider the following representations to its transitive (causative) form:

(42)



After movements:

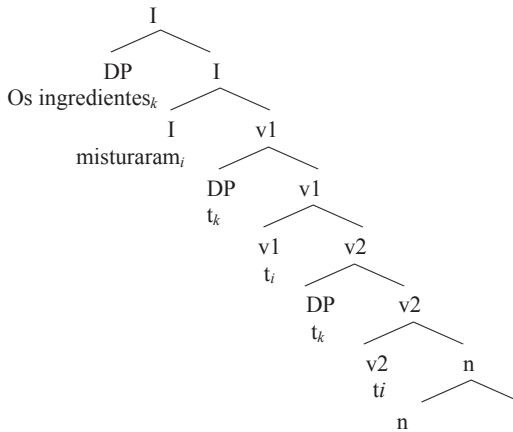
(43)



If there is no external argument in the specifier position of I, the internal argument moves to the specifier of v1 and then to spec,I in order to satisfy Case and EPP (Extended Projection Principle) resulting in the intransitive (inchoative) version of the verb form (44).



(44)



Now, let's consider the results for the verb *amanhecer* ('to dawn'), which presents two extra morphemes: the prefix *a-* and the verbal suffix *-ec-*. This last affix morphologically marks inchoativity and change of state.

*Amanhecer* ('to dawn')

(45) ?*O sol amanheceu o dia.* (BS)

The sun dawn.PST.3.S the day  
'The sun dawned the day.'

(46) *O dia amanheceu.* (T1)

The day dawn.PST.3.S.  
'The day dawned.'

(47) *O dia amanhece rapidamente em João Pessoa.* (T2)

The day dawn.PRS.3.S quickly in João Pessoa.  
'The day dawns quickly in João Pessoa.'

(48) *A noite tornou-se manhã rapidamente.* (T3)

The night become.PST.3.S-cl.3 morning quickly.  
'The night became morning quickly.'

(49) *Amanheceu uma linda manhã.* (T4)

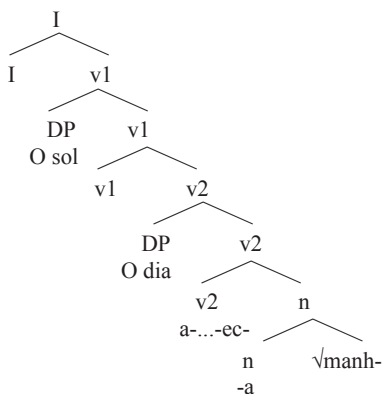
Dawn.PST.3.S a beautiful morning  
'It dawned a beautiful morning.'

(50) *O dia amanheceu com uma linda manhã.* (T5)  
 The day dawn.PST.3.S with a beautiful morning.  
 The day dawned with a beautiful morning.

(51) *O dia amanheceu com uma linda alvorada.* (T6)  
 The day dawn.PST.3.S with a beautiful sunrise  
 'The day dawned with a beautiful sunrise.'

We suggest the following structure to the transitive version of *amanhecer*. The intransitive version (omitted here) is derived by the same principles just shown to the verb *misturar* (to mix).

(52)



## DVs with location/*locatum* structures

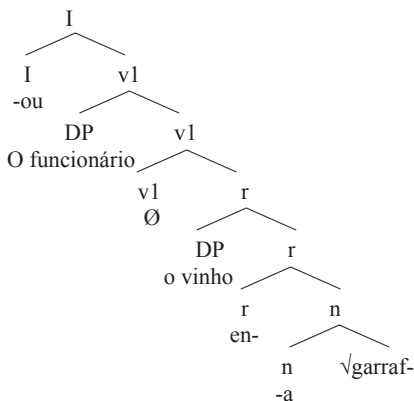
The analysis we suggest for these verbs is not very different from that proposed by Hale e Keyser (2002). However, assuming DM, it is easy to accommodate the sentences in which the interpretation does not maintain the relationship between noun and verb treating them as root derived. Although considering verbs like *engarrafar* ('to bottle') and *empacotar* ('to pack') as denominals, we assume that there are certain formations with particular interpretations (most metaphorical) that do not necessarily require an inner noun.

First, let's consider the canonical meaning for *engarrafar* and check the results in the proposed tests.

- (53) *O funcionário engarrafou o vinho branco.* (BS)  
 The employee bottle.PST.3.S the wine white.  
 'The employee bottled the white wine.'
- (54) \**O vinho branco engarrafou.* (T1)  
 The wine white bottle.PST.3.S.  
 'The white wine bottled.'
- (55) ?*Vinho branco engarrafa bem.* (T2)  
 Wine white bottle.PRS.3.S well.  
 'White wine bottles well.'
- (56) *O funcionário pôs o vinho branco nas garrafas.* (T3)  
 The employee put.PST.3.S the wine white in.the.PL bottles.  
 'The employee put the white wine in the bottles.'
- (57) *O funcionário engarrafou uma garrafa de vinho.* (T4)  
 The employee bottle.PST.3.S a bottle of wine  
 'The employee bottled a bottle of wine.'
- (58) *O funcionário engarrafou o vinho branco na garrafa de vidro.* (T6)  
 The employee bottle.PST.3.S the wine white in.the bottle of glass.  
 'The employee bottled the white wine in the glass bottle.'

The structure below represents the basic sentence in (53):

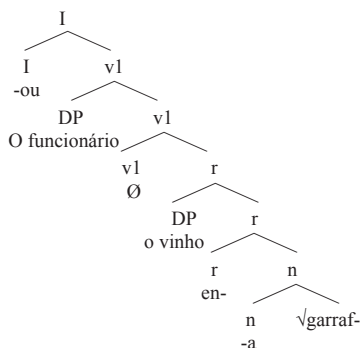
(59)



For a sentence with the structure x *engarrafar* y, the first interpretation is that "someone put something in the bottle", and so the noun is assumed for the structure: the noun *garrafa* (bottle) is part of the event. The incorporation of the

noun results in the formation of the complex verb *engarrafar*. The motivation to incorporate is the existence of a defective particle<sup>15</sup>, which we call relational (r), following Lemle (2008). Furthermore, the periphrastic sentence represented in (60) shows a homophonous free preposition (*em* - in) that is also responsible for relation between the noun (*vinho* - wine) and the locative (*garrafa* - bottle):

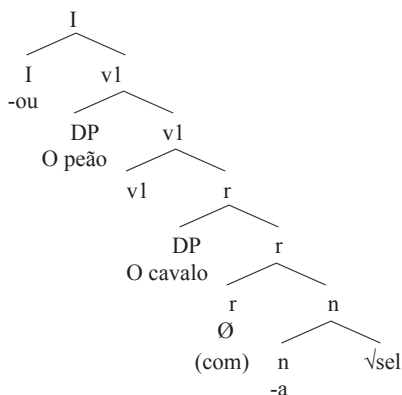
(60)



The same analysis suggested for the verb *engarrafar* can explain the formation of locatum structures, for the verb *selar* ('to saddle'), for example. The distinction between the two structures is the nature of the relational heads *em* (on) for location and *com* (with) for locatum structures.

(61) O peão selou o cavalo. ('The cowboy saddled the horse')

(62)



<sup>15</sup> For Hale e Keyser (2002), a particle can trigger conflation when it is phonologically defective or null. However, in terms of DM, it is problematic to assume that phonological form can trigger a syntactic operation since Late Insertion is assumed. To account for this problem, we would have to assume, for example, that there is some feature indicating the defectiveness of the head prior to phonological form.

## Root derived verbs

The major difference between denominal and non-denominal verbs is that in the first case there is merge between the root and a *n* head prior to verbalization, while in the latter, the root is merged directly with a *v* head.

The verbs that failed the tests 3, 5 e 6 altogether were classified in this subclass of root derived verbs. Some examples are *arrumar* ('to organize'), *cruzar* ('to cross'), *desfrutar* ('to enjoy'), among others (see appendix 1). In structural terms, these verbs in general do not allow alternations, excepting the verb *acabar* ('to finish') that allows transitive-intransitive alternation and the verbs *arrumar* ('to organize') and *filtrar* ('to filter') that allow middle alternation. Alternation structures will be the same suggested for the verb *misturar* ('to mix').

Observing results of tests of AE to the verb *arrumar* ('to organize'), which is historically related to the noun *rumo* ('course'), it is proved that this relation is no longer available.

### *Arrumar* (to organize)

- (63) *A Paula arrumou a casa.* (BS)  
The Paula organize.PST.3.S the house.  
'Paula organized the house.'
- (64) \**A casa arrumou.* (T1)  
The house organize.PST.3.S.  
'The house organized.'
- (65) *Casa pequena arruma rápido.* (T2)  
House small organize.PRS.3.S quickly.  
'Small houses organize quickly.'
- (66) \**A Paula deu um rumo à casa.* (T3)  
The Paula give.PST.3.S a course to.the house.  
'Paula gave a course to the house.'
- (67) \**A Paula arrumou um rumo da casa.* (T4)  
The Paula organize.PST.3.S a course of.the house.  
'Paula organized a course of the house.'
- (68) \**A Paula arrumou a casa com um rumo certo.* (T5)  
The Paula organize.PST.3.S the house with a course right.  
'Paula organized the house with a right course.'

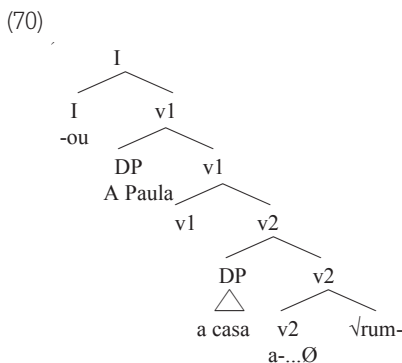
- (69) \*A *Paula arrumou a casa com um caminho caprichado.* (T6)  
 The Paula organize.PST.3.S the house with a way fancy.  
 'Paula organized the house with a fancy way.'

The verb *arrumar* in sentences like those tested, certainly does not have the interpretation of “*dar rumo a*” (‘give direction to’). It actually means to organize, clean up, improve, and the speakers no longer recognize the noun within the verb.

One possible analysis would be to say that the root  $\sqrt{rum}$  is not present in the structure and, therefore, it seems possible to suggest that this root has been reanalyzed and generated another one, namely,  $\sqrt{arrum-}$ . Then, we would explain the inactivity of the prefix *a-*, which seems to be just a phonological element. Extra evidence for the existence of this new root would be other words in the language formed by the same root, as the nominalization *arrumação* (event of organize), the participle *arrumado(a)* (‘tidy’), the agentive name *arrumadeira* (‘chambermaid’), all with a sense of “organizing”, and not with a sense of direction, and containing the supposed prefix *a-*.

However, this independent evidence to the existence of  $\sqrt{arrum}$  is falsifiable. The fact that derived words such as the nominalization, the participle and the agentive name include the prefix *a-* can be explained by the fact that they are all deverbal nouns derived from the verb *arrumar* and the presence of this phonological piece *a-* is straightforward

So, in order to maintain a more uniform analysis and avoid the existence of two different roots ( $\sqrt{rum}$  and  $\sqrt{arrum}$ ) in the absence of strong evidence for it, we account for the explanation of the facts using the operation of fission. If we assume that the prefix *a-* is also part of the fissioned verbal morpheme, as suggested for other verbs (*aproveitar*, for example), we can account for the unrelatedness between *rumo* and *arrumar* only with the absence of a nominal phase. We suggest a structure like (70) to the BS with *arrumar*.



In a DM approach, in addition, we can explain the formation of the verb *arrumar* with the meaning of “dar um rumo a” (‘give a direction to’): it could be derived as a structure in which the root  $\sqrt{rum}$  is not directly categorized by a *v* but contains a nominal head.

For verbs like *brincar* (‘to play’) and *arcar* (‘to handle’) that are different from verbs like *arrumar* since they are only suffixed, we assume that they behave in the same manner as except for the fact that the verbal head does not suffer fission in the morphological component.

Otherwise, the verb *desfrutar* (to enjoy) is a more complex case. Its relationship with the former noun (*fruto*) was abandoned long ago. Diachronically, this verb was formed by a relationship between the prefix *des-*<sup>16</sup> (un/in), with the sense of taking, harvesting, and *fruto* (‘fruit’), which meant in the metaphorical sense “rewards”. However, to formulate the sentence with this verb does the speaker have to rebuild this historic journey? The answer is no according to the tests below<sup>17</sup>:

#### *Desfrutar* (‘to enjoy’)

- (71) *O grupo desfrutou a viagem.* (BS)  
 The group enjoy.PST.3.S the trip.  
 ‘The group enjoyed the trip.’
- (72) *\*A viagem desfrutou.* (T1)  
 The trip enjoy.PST.3.S.  
 ‘The trip enjoyed.’
- (73) *\*Viagem de fim de ano desfrutou muito.* (T2)  
 Trip of end of year enjoy.PRS.3.S very.  
 ‘End of year trips enjoy a lot.’
- (74) *\*O grupo não fez fruto da viagem.* (T3)  
 The group not do.PST.3.S fruit of the trip  
 ‘The group did not do fruit of the trip.’
- (75) *?O grupo não desfrutou bons frutos da viagem.* (T4)  
 The group not enjoy.PST.3.S good.PL fruits of the trip  
 ‘The group did not enjoy good fruits of the trip.’
- (76) *?O grupo não desfrutou a viagem com bons frutos.* (T5)  
 The group not enjoy.PST.3.S the trip with good.PL fruits.  
 ‘The group did not enjoy the trip with good fruits.’

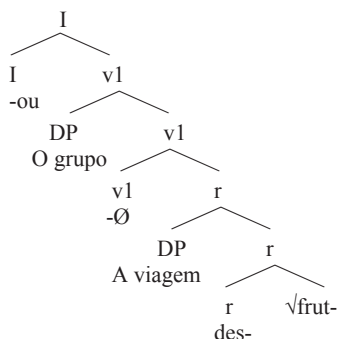
<sup>16</sup> For a full analysis of the prefix *des-* in BP verbal contexts see Bassani, Medeiros and Scher (2009).

<sup>17</sup> Test 6 was not formulated for this verb by being completely odd even for a test.

So, for verbs like *desfrutar*, as opposed to verbs like *descascar* ('to peel'), there is no compositional meaning in which the noun phase occurs. For these cases, we must assume that there is no denominal derivation. As it would be hard to motivate a fission operation for verbs containing prefixes like *des-* that have some independent phonological status (SCHWINDT, 2000), we assume for the moment that this prefix acts like a relational element between the root and the internal argument. For verbs in which the negative meaning of the prefix composes the final meaning of the verb it is easy to see how it makes this relation. See for example the DV *descascar a maçã* ('unpeel the apple') and its close meaning to the periphrastic expression *tirar a casca da maçã* ('take off the peel from the apple').

The special character acquired by verbs like *desfrutar* takes place because there is no *n* phase, so the root is "open" to negotiation of meaning until the first phase *v*. In the Encyclopedia,<sup>18</sup> the structure will receive new especial interpretation.

(77)



### “Same verb” with opposite behavior: two verbs?

In our sample we found three polysemic verbs that required special attention. The verbs *apontar* (meaning ‘to sharpen’ or ‘to point’), *traçar* (‘to draw’ or ‘to plan’) and *processar* (‘to prosecute’ or ‘to process (data)’) have been studied for their two current and most productive meanings. We will suggest a simple explanation for these cases: one interpretation contains a nominal phase and the other does not. Consider their opposite behavior regarding tests and the representations suggested for the verb *apontar*.

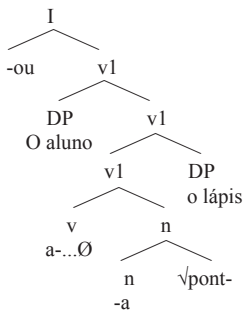
<sup>18</sup> DM theory assumes three lists in place of a generative lexicon: List A contains Morphosyntactic features, List B contains Vocabulary items (phonological material) and List C is the Encyclopedia, responsible for non-linguistic knowledge (world knowledge).



*Apontar* ('to sharpen')

- (78) *O aluno apontou o lápis.* (BS)  
 The student sharpen.PST.3.S the pencil.  
 The student sharpened the pencil.
- (79) ?*O lápis apontou.* (T1)  
 The pencil sharpen.PST.3.S.  
 The pencil sharpened.'
- (80) *Lápis bom aponta fácil.* (T2)  
 Pencil good sharpen.PST.3.S easy.  
 'A good pencil sharpens easily.'
- (81) *O menino (re)fez a ponta do lápis.* (T3)  
 The boy (re)make.PST.3.S the point of.the pencil.  
 'The boy (re)made the point of the pencil.'
- (82) *O menino apontou a ponta (quebrada) do lápis.* (T4)  
 The boy sharpen.PST.3.S the point (broken) of.the pencil.  
 'The boy sharpened the (broken) point of the pencil.'
- (83) *O menino apontou o lápis com a ponta fina.* (T5)  
 The boy sharpen.PST.3.S the pencil with the point thin.  
 The boy sharpened the pencil with a thin point.
- (84) *O menino apontou o lápis com um bico exagerado.* (T6)  
 The boy sharpen.PST.3.S the pencil with a beak exaggerated.  
 'The boy sharpened the pencil with a thin tip.'

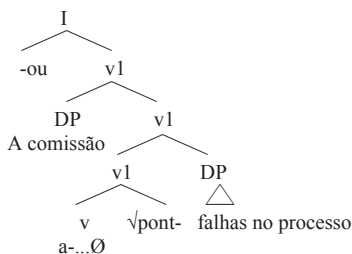
(85)



The structure in (85) represents an interpretation in which the speaker recognizes the relationship between the noun *ponta* ('point') and the verb *apontar* ('to sharpen'). On the other hand, in a different meaning for the verb *apontar*; most of the tests indicate a mismatch between noun and verb. For this reason, we suggest a different derivation in this case.

*Apontar* (to indicate)

- (86) *A comissão apontou falhas no projeto.* (BS)  
 The commission point.PST.3.S failures in.the project.  
 'The commission indicated the failures in the project.'
  
- (87) \**As falhas apontaram.* (T1)  
 The failures point.PST.3.PL.  
 'The failures indicated.'
  
- (88) \**Falhas grotescas apontam fácil.* (T2)  
 Failures grotesques point.PST.3.S easy.  
 'Grotesque failures indicate easily.'
  
- (89) \**A comissão apontou a ponta das falhas.* (T3)  
 The commission point.PST.3.S the point of.the.PL failures.  
 'The commission indicated the point of the failures.'
  
- (90) \**A comissão fez uma ponta das falhas.* (T4)  
 The commission make.PST.3.S a point of.the.PL failures.  
 The commission made a point of the failures.
  
- (91) \**A comissão apontou as falhas com a ponta fina.* (T5)  
 The commission point.PST.3.S the.PL failures with the point thin.  
 The commission indicated the failures with a thin point.
  
- (92) \**A comissão apontou as falhas com um bico exagerado.* (T6)  
 The commission point.PST.3.S the.PL failures with a beak exaggerated.  
 The commission indicated the failures with a thin tip.
  
- (93)



By treating different meanings in structural terms we do not have to resort to the postulation of two unrelated lexical entries for what seems to be the same verb and we also can capture differences regarding their syntactic behavior.

## Conclusions

In this paper we showed that diachronic DVs may or may not remain as denominal in a synchronic analysis through structural tests of argument structure evaluated by native speakers of BP, ensuring reliability and contributing to a good description of the data. One of the major contributions of this paper is to advance in clarifying the differences between a synchronic and a diachronic approach to word formation, showing that historical explanation is not always the only possible.

Under a DM approach it was possible to distinguish and explain the so-called DVs in two big classes: i) those represented by structures that include a nominal phase in the derivation, containing verbs that are derived from the categorization of a root ( $\sqrt{\text{V}}$ ) by a noun ( $n$ ) and, then, by a verb ( $v$ ) (synchronic denominal structures). In this first group, we observed verbs presenting different syntactic behaviors and we suggested different kinds of syntactic structures: alternating, non-alternating and location/locatum; ii) those represented by structures in which the final verb is formed by the direct categorization of a root ( $\sqrt{\text{V}}$ ) by a verbal categorizer ( $v$ ) (non-denominal structures). In sequence, we discussed some ambiguous verbs (iii) and we suggested that they can be formed either as DVs or as root-derived ones. We could then represent the structure of different types of so-called DVs regarding their syntactic behavior and the relation they establish with the noun derived by the same root. So, the difference between a denominal and a non-denominal verb relies in the presence or absence of a  $nP$  level in the derivation.

Finally, while recognizing that the internal structure of DVs can influence and determine the argument structure of the sentence we are faced with the well known question about the limits and interfaces between morphology and syntax (EMBICK; NOYER, 2007). Our results led us to follow the assumptions in which the principles and operations that govern word formation are the same which govern sentence formation.

## Acknowledgments

We would like to thank Ana Paula Scher, Esmeralda Vailati Negrão, Luiz Carlos Schwindt and the Group of Studies in Distributed Morphology – University of São Paulo (GREMD/USP) for helpful discussion on the topic of this paper and Lucia Helena Silva and Marcus Lunguinho for reviewing it. We are particularly grateful

to the two anonymous reviewers of this paper. This research was supported by FAPESP research grant n. 07/02304-6.

BASSANI, I. S. Verbos Denominais no Português Brasileiro: diferenciando estruturas diacrônicas e sincrônicas com uma abordagem em Morfologia Distribuída. *Alfa*, Araraquara, v.56, n.1, p.137-167, 2012.

- *RESUMO: Trabalhos recentes sobre Estrutura Argumental têm mostrado que deve existir uma relação sincrônica entre substantivos e verbos derivados que pode ser tratada em termos estruturais. No entanto a simples identidade fonológica/morfológica ou derivação diacrônica entre um verbo e um substantivo não necessariamente garantem que há uma estrutura denominal em uma abordagem sincrônica. Neste trabalho, observamos o fenômeno dos verbos denominais em Português Brasileiro defendendo uma distinção entre derivação morfológica etimológica e sincrônica. Assim, os objetivos deste trabalho são: 1) descobrir os critérios sincrônicos e formais para saber quais verbos denominais diacrônicos também podem ser considerados como tal no âmbito de uma análise sincrônica e 2) detectar os casos em que verdadeiras razões podem ser encontradas para o abandono do rótulo "denominal". Através de testes de estrutura argumental submetidos ao julgamento de falantes nativos foi possível dividir a classe inicialmente homogênea dos verbos denominais em três grandes grupos: verbos denominais reais, verbos derivados de raiz e verbos ambíguos. Em uma abordagem em Morfologia Distribuída, foi possível explicar a diferença entre esses grupos com base nas ideias de fases na palavra e restrição de localidade na interpretação das raízes.*
- *PALAVRAS-CHAVE: Verbos denominais. Morfossintaxe. Estrutura argumental. Morfologia distribuída. Fases.*

## REFERENCES

ARAD, M. Locality constraints on the interpretation of roots: the case of Hebrew denominal verbs. *Natural Language and Linguistics Theory*, Dordrecht, v.21, n.4, p.737-778, 2003.

BASÍLIO, M. Verbos em -a(r) em português: afixação ou conversão? *DELTA*, São Paulo, v.9, n.2, p.295-304, 1993.

BASSANI, I. S. *Formação e interpretação dos verbos denominais do português do Brasil*. 2009. 281f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BASSANI, I. S.; MEDEIROS, A. B.; SCHER, A. P. *Verbos denominais com prefixo des- no português do Brasil*. 2009. Trabalho apresentado ao Encontro Nacional do Grupo de Trabalho de Teoria da Gramática (GT-TG), Brasília, 2009.

CHOMSKY, N. Derivation by phase. In: KENSTOWICZ, M. *Ken Hale: a life in language*. Cambridge: MIT, 2001. p.1-52.

\_\_\_\_\_. *The minimalist program*. Cambridge: MIT, 1995.

CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

EMBICK, D.; NOYER, R. Distributed morphology and the syntax-morphology interface. In: RAMCHAND, G.; REISS, C. (Ed.). *The Oxford handbook of linguistic interfaces*. Oxford: Oxford University Press. 2007. p.289-324.

FERREIRA, A. G. *Dicionário de latim-português*. Porto: Porto Ed., 1988.

KYPARSKY, P. Remarks on denominal verbs. In: ALSINA, A.; BRESNAN, J.; SELLS, P. (Ed.). *Complex predicates*. Stanford: CSLI Publications, 1997. p.473-499.

HALE, K.; KEYSER, J. *Prolegomenon to a theory of argument structure*. Cambridge: MIT, 2002.

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

HARLEY, H. How do verbs get their names? denominal verbs, manner incorporation and the ontology of verb roots in English. In: ERTESCHIK-SHIR, N.; RAPOPORT, T. (Ed.). *The syntax of aspect*. Oxford: Oxford University Press, 2005. p.42-65.

HARLEY, H.; NOYER, R. State-of-the-Article: distributed morphology. *Glott International*, [s.n.], v.4, n.4, p.3-9, 1999.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 2.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. 2 CD-ROM.

LEMLE, M. *Arbitrariedade saussureana: saltos e sobressaltos*. 2008. Disponível em: <[http://www.letras.ufrj.br/clipsen/pdf/arbitr\\_sauss\\_saltos\\_sobressaltos3.pdf](http://www.letras.ufrj.br/clipsen/pdf/arbitr_sauss_saltos_sobressaltos3.pdf)> Acesso em: 17 jan. 2012.

LEUNG, R. *Um estudo sobre os adjetivos adverbiais e os objetos cognatos no português do Brasil*. 2007. 126f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARANTZ, A. *Phases and words*. New York University, 2008. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. *Words*. 2001. Trabalho apresentado ao 20th. West Coast Conference on formal Linguistics, Los Angeles, 2001.

\_\_\_\_\_. No escape from syntax: don't try morphological analysis in the privacy of your own lexicon. In: DIMITRIADIS, A.; SIEGEL, L. (Ed.). *Proceedings of the 21st Annual Penn Linguistics Colloquium*. Pennsylvania: University of Pennsylvania, 1997. p.201-225. (University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics, v.4, n.2).

SCHER, A. P. Nominalizações em *-ada* em construções com o verbo leve *dar* em Português Brasileiro. *Letras de Hoje*, Porto Alegre. v.41, n.1, p.29-48, 2006.

SCHWINDT, L. C. *O prefixo no português brasileiro: análise morfofonológica*. 192f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

## Appendix 1: selected verbs for the study

### GROUP I – REAL DENOMINAL VERBS

*Abraçar (to hold); Acostumar (to get used); Acreditar (to believe); Adiar (to postpone); Agendar (to schedule); Agulhar (to needle); Alimentar (to feed); Almoçar (to have lunch); Amanhecer (to dawn); Analisar (to analyze); Apostar (to bet); Aprimorar (to improve); Aproveitar (to enjoy); Armazenar (to store); Arriscar (to risk); Assustar (to scare); Auxiliar (to help); Basear (to base); Beneficiar (benefit); Cadastrar (to subscribe); Capturar (to capture); Colar (to paste); Complementar (to complement); Copiar (to copy); Cristalizar (to crystallize); Criticar (to criticize); Depositar (to deposit); Desejar (to wish); Economizar (to save); Embarcar (to ship); Empacotar (to pack); Encurrular (to corral); Enfeitiçar (to bewitch); Enfrentar (to face); Engarrafar (to bottle); Engavetar (to quod); Escovar (to brush); Estrear (to debut); Evidenciar (to evidence); Favorecer (to favor); Focar (to focus); Forçar (to force); Gerenciar (to manage); Implementar (to implement); Incrementar (to increase); Influenciar (to influence); Ingressar (to enter); Interessar (to interest); Liderar (to lead); Listar (to list); Marcar (to mark); Martelar (to hammer); Memorizar (to memorize); Misturar (to mix); Movimentar (to move); Pesquisar (to research); Praticar (to practice); Privilegiar (to privilege); Programar (to program); Providenciar (to provide); Rastrear (to trace); Registrar (to register); Regulamentar (to regulate); Relatar (to report); Resgatar (to rescue); Sedar (to host); Selar (to saddle); Sinalizar (to signal); Somar (to sum); Subsidiar (to subsidize); Suplementar (to supplement); Testar (to test); Veicular (to vehicle).*

### GROUP II - ROOT-DERIVED VERBS

*Acabar (to finish); Arcar (to handle); Arrumar (to organize); Avaliar (to evaluate); Brincar (to play); Casar (to marry); Causar (to cause); Concentrar (to focus); Cruzar (to cross); Desfrutar (to enjoy); Faltar (to miss).*

### GROUP III - AMBIGUOUS VERBS

*Apontar (to sharpen and to indicate); Processar (to prosecute and to process); Traçar (to draw and to plan).*

### GROUP V - UNDETERMINED VERBS

*Agrupar (to group); Caminhar (to walk); Encarar (to face); Estudar (to study); Fechar (to close); Filtrar (to filter); Modelar (to model); Valorizar (to value).*

Recebido em setembro de 2010.

Aprovado em novembro de 2010.





# A MULTIFUNCIONALIDADE DO ADVÉRBIO “REALMENTE” NA LÍNGUA PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA DA GRAMATICALIZAÇÃO DE CONSTRUÇÕES

Patrícia Fabiane Amaral da Cunha LACERDA\*

- **RESUMO:** Adotando a perspectiva da gramaticalização de construções (TRAUGOTT, 2003, 2009), realizamos, neste trabalho, a análise da multifuncionalidade do advérbio “realmente” na língua portuguesa, buscando instanciar seus diferentes usos e definir de que maneira seria estabelecida sua rede construcional. A partir de uma pesquisa pancrônica, que considerou *corpora* compreendidos entre o século XIII e o português contemporâneo, demonstramos como a multifuncionalidade de “realmente” revela um *cline* de gramaticalização, em que se observa uma ampliação de sua frequência de uso em contextos reconhecidamente mais subjetivos. Consideramos, portanto, que a gramaticalização pode ser concebida como um processo através do qual as construções – que primeiro expressam significados concretos/lexicais/objetivos – passariam, a partir da reiteração de seu padrão de uso, a indicar funções abstratas/pragmáticas/interpessoais baseadas na crença dos falantes (TRAUGOTT, 1995, 2010; TRAUGOTT; DASHER, 2005). Os resultados obtidos apontam, nesse sentido, que o advérbio “realmente” atuaria como um marcador epistêmico de evidência factual e subjetiva, gramaticalizando-se do factual para o subjetivo.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Gramaticalização de construções. Subjetivização. Rede construcional. Modalização epistêmica.

## Considerações iniciais

Este trabalho tem como objetivo fundamental estabelecer a rede construcional do advérbio “realmente” na língua portuguesa, buscando delimitar em que medida seus diferentes usos revelam um processo de subjetivização e de expansão semântico-pragmática. Procuramos comprovar, nesse sentido, que os diferentes usos do advérbio “realmente” são pragmaticamente estabelecidos a partir da expectativa que têm os falantes de qualificar, sob a perspectiva epistêmica, o conteúdo proposicional com base em seus julgamentos e crenças pessoais.

Assumimos, neste trabalho, o modelo de gramaticalização enquanto processo de subjetivização, considerando que a emergência de novos padrões

---

<sup>1</sup> UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Letras. Juiz de Fora – MG – Brasil. 36036-900 – patricia.cunha@uff.edu.br.

construcionais na língua está intimamente relacionada ao desenvolvimento de expressões gramaticalmente identificáveis que visam a indicar as crenças e atitudes dos falantes acerca do que dizem (TRAUGOTT, 1995, 2010; TRAUGOTT; DASHER, 2005). Portanto encaramos a gramaticalização como um processo diretamente relacionado ao contexto discursivo-pragmático, já que defendemos um modelo de mudança que nos explique como os participantes de uma conversa interagem entre si, construindo seus argumentos e demonstrando sua avaliação acerca das proposições que produzem. Adotamos, desse modo, um modelo de gramaticalização baseado no uso. Também assumimos, em nossa análise, a perspectiva da **gramaticalização de construções** proposta por Traugott (2003, 2009), já que partimos do princípio de que a gramaticalização não pode ser resumida a uma mudança do tipo léxico > gramática. Na verdade, a gramaticalização envolveria a mudança construção > gramática. Vale ressaltar, nesse sentido, que a noção de construção adotada neste trabalho baseia-se em Goldberg (1995, 2006), que argumenta que as construções sinalizariam significado independentemente das palavras que as compõem numa dada sentença, ou seja, uma construção seria vista como uma unidade com forma e significado não estritamente previstos pelos elementos individualmente presentes em sua composição nem por construções pré-existentes na língua.

A partir da realização de uma pesquisa pancrônica, que considerou a distribuição do advérbio “realmente” desde o século XIII até o português contemporâneo, buscamos comprovar que seus diferentes usos revelam o *cline* de gramaticalização [- subjetivo] > [+ subjetivo]. Como defendemos neste trabalho, o advérbio “realmente” atuaria como um marcador epistêmico de evidência factual e subjetiva, gramaticalizando-se do factual para o subjetivo.

A fim de cumprir os objetivos enunciados acima, primeiramente apresentaremos um panorama geral dos principais trabalhos que têm se dedicado a tratar da gramaticalização como processo de subjetivização e analisaremos os princípios fundamentais a partir dos quais se estabelece a perspectiva da **gramaticalização de construções**. Portanto a nossa intenção será justificar, do ponto de vista teórico, que é a construção inteira, e não apenas o significado lexical de um item, que é precursora do sentido gramatical. Posteriormente, promoveremos a descrição dos *corpora* sincrônicos e diacrônicos que foram analisados nesta pesquisa. Considerando que a análise da frequência de uso é um subsídio importante para atestar/elucidar processos de gramaticalização (BYBEE, 2003; VITRAL, 2006), realizamos um extenso levantamento de dados a fim de analisar a distribuição do advérbio “realmente” na língua portuguesa ao longo do tempo. Após detalhar a constituição dos *corpora*, passaremos à análise propriamente dita dos dados.

Buscaremos, nesse sentido, delimitar quais são os usos que apresenta o advérbio “realmente” na língua portuguesa e estabelecer em que medida se instanciará o *cline* de gramaticalização [- subjetivo] > [+ subjetivo]. Será nosso intuito, portanto, comprovar que o uso do advérbio “realmente” tem sido expandido para contextos mais subjetivos em que pretendiam os falantes marcar epistemicamente suas atitudes e crenças pessoais. A partir de um processo de subjetivização e, conseqüentemente, de expansão pragmática, estaria o advérbio “realmente” sendo empregado não apenas em contextos que envolvem evidência factual, mas também em situações em que está presente a avaliação subjetiva dos falantes. Por fim, proporemos uma rede construcional para o advérbio “realmente” na língua portuguesa, demonstrando que seus diferentes usos se instanciarão como construções distintas. Como esperamos apontar, cada um dos padrões construcionais em que figura o advérbio “realmente” indica, de modo bastante particular, como os falantes se baseiam em evidência factual ou subjetiva para sinalizar suas crenças e atitudes.

### **Gramaticalização: subjetivização e construcionalidade**

Desde o trabalho fundador de Meillet (1948), a gramaticalização tem sido considerada um processo linguístico que teria como base a mudança [lexical] > [gramatical], já que haveria a passagem de uma palavra autônoma para um elemento com conteúdo gramatical. A partir de trabalhos como o de Heine, Claudi e Hunnemeyer (1991), passou-se a considerar que a gramaticalização também envolveria a mudança [gramatical] > [+ gramatical]. Com base na concepção tradicional de que a gramaticalização estaria baseada na reinterpretação de material lexical/[gramatical] como material gramatical/[+gramatical], foram postulados *clines* unidirecionais que partem primordialmente da forma dos itens linguísticos, e não de sua função nos mais diversos contextos de uso. Um dos *clines* de unidirecionalidade mais clássicos é o proposto por Hopper e Traugott (1993): item lexical > item gramatical > clítico > afixo.

Como destaca Castilho (2008), nos estudos tradicionais sobre gramaticalização, os pesquisadores parecem assumir a língua como uma entidade heteróclita, estática, passível de uma representação linear em que as categorias são dispostas umas após as outras, de tal forma que derivações podem ser estabelecidas entre elas. Quando analisamos mais detidamente a maneira como a gramaticalização vem sendo concebida ao longo do tempo, fica bastante evidente que a abordagem formalista da gramaticalização entra em conflito com a abordagem funcionalista quanto a questões basilares. Considerando

que é rejeitada pelo funcionalismo a premissa de que a estrutura da língua é independente de seu efetivo uso, observamos um evidente reenquadramento teórico-epistemológico acerca da noção de gramaticalização. Como destacam Bybee e Hopper (2001), a perspectiva funcionalista contribui à medida que considera que a gramática de uma língua se estabelece como uma resposta a necessidades discursivas.

Adotando esta perspectiva baseada no uso, Traugott (1995, p.31) assume uma visão emergentista da gramática ao considerar que a gramaticalização pode se instanciar a partir de um processo de subjetivização, em que estariam presentes “[...] processos semântico-pragmáticos através dos quais os significados tornam-se cada vez mais baseados nas crenças e atitudes do falante acerca da proposição.” Portanto a subjetivização na gramaticalização consistiria no desenvolvimento de expressão gramaticalmente identificável que indica as crenças e atitudes do falante acerca do que diz. A noção de subjetivização estaria, nesse sentido, intimamente relacionada à modalização epistêmica, uma vez que haveria a emergência de estruturas e estratégias linguísticas a partir da perspectiva do falante. Como destaca Finegan (1995), a modalização epistêmica seria talvez a ocorrência mais explorada na manifestação da subjetividade do falante. Nesse contexto, Traugott (1995, 2010) e Traugott e Dasher (2005) defendem que a subjetivização seria um processo gradiente através do qual as construções – que primeiro expressariam significados concretos/lexicais/objetivos – passariam, a partir da reiteração de seu padrão de uso, a indicar funções abstratas/pragmáticas/interpessoais baseadas na crença do falante. A gramaticalização enquanto subjetivização poderia ser entendida, portanto, como um processo de expansão pragmática.

Em substituição aos *clines* tradicionais de unidirecionalidade, Traugott (1995) propõe que a gramaticalização seja pensada sob as seguintes perspectivas: [objetivo] > [subjetivo] e [- subjetivo] > [+subjetivo]. A autora, inclusive, assume que esses *clines* de gramaticalização teriam um escopo mais amplo, pois envolveriam a tendência de se recrutar material lexical (proposicional) para indicar a atitude do falante em situações discursivas, já que a subjetivização seria decorrente da necessidade que têm os falantes de expor a relevância acerca do que é dito.

Em trabalhos bastante recentes, Traugott (2003, 2009) tem destacado também a importância de uma interseção entre a gramaticalização e a gramática das construções, considerando que a construção seria a unidade básica da língua e que a gramaticalização se estabeleceria a partir de uma mudança construção > gramática. Com base principalmente no trabalho de Goldberg (1995, 2006), Traugott (2009) considera, inclusive, que a perspectiva da **gramaticalização de construções** pode trazer as seguintes

contribuições: a) mudança entendida como um processo dinâmico, uma vez que a emergência de novos padrões construcionais se daria através do tempo e dos falantes, ou seja, o uso reiterado de padrões construcionais levaria à sua gramaticalização; b) alinhamento entre padrões de uso e padrões gramaticais; c) incorporação das micro-construções em uma rede, o que permitiria estabelecer redes construcionais de gramaticalizações integradas/interligadas. É particularmente a partir destas postulações que a autora assume que a **gramaticalização de construções** envolveria “[...] a mudança pela qual, em certos contextos linguísticos, os falantes usam (partes de) uma construção com uma função gramatical ou designam uma nova função gramatical para uma construção gramatical já existente.” (TRAUGOTT, 2009, p.91).

### **Métodos e procedimentos de análise: a descrição dos corpora**

Em nossa análise, procedemos ao levantamento da distribuição do advérbio “realmente” em *corpora* sincrônicos e diacrônicos. Como acreditamos, a verificação da frequência de uso pode ser um fator determinante para elucidar processos de gramaticalização (BYBEE, 2003; VITRAL, 2006). No caso do advérbio “realmente”, cremos que uma análise sistemática de dados permite estabelecer quais são seus diferentes usos e determinar em que medida o *cline* de gramaticalização [- subjetivo] > [+ subjetivo] seria instanciado ao longo do tempo.

A fim de fornecer um panorama mais amplo acerca da distribuição do advérbio “realmente” no português contemporâneo, trabalhamos com três *corpora* distintos, a saber: a) o *corpus* do Projeto Mineirês: a construção de um dialeto, constituído pela Prof<sup>a</sup>. Jânia Martins Ramos, em 2007, na Universidade Federal de Minas Gerais; b) amostras da década de 1990 do Projeto NURC/RJ (Projeto da Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro); c) *blogs* selecionados aleatoriamente no portal <<http://bloglog.globo.com>>. Conforme atestamos no quadro abaixo, foram analisadas 100.000 palavras em cada *corpus* a fim de se evitar qualquer enviesamento nos resultados:

**Quadro 1** – *Corpora* sincrônicos analisados

	<b>Corpus</b>	<b>Descrição do corpus</b>	<b>Número de palavras analisado em cada corpus</b>
<b>Corpora sincrônicos</b>	Projeto Mineirês: a construção de um dialeto	Projeto coordenado pela Prof <sup>a</sup> . Jânia Martins Ramos na UFMG	100.000 palavras
	Amostras da década de 1990 do Projeto NURC/RJ (Projeto da Norma Linguística Urbana Culta do Rio de Janeiro)	Projeto coordenado pelos Profs. Afrânio Barbosa, Célia Lopes e Dinah Callou na UFRJ	100.000 palavras
	<i>Blogs</i> selecionados aleatoriamente no portal < <a href="http://bloglog.globo.com/">http://bloglog.globo.com/</a> >	Portal de <i>blogs</i> em que pessoas públicas postam textos de sua autoria	100.000 palavras

**Fonte:** Elaboração própria.

O Projeto Mineirês: a construção de um dialeto, que é coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Jânia Martins Ramos na UFMG, tem por objetivo identificar e descrever especificidades do dialeto mineiro contemporâneo. Outro objetivo pretendido pela pesquisa é fornecer explicações de natureza sócio-histórica dos fatos descritos. O *corpus* do projeto é constituído por dados coletados em quatro cidades específicas, a saber: a) Belo Horizonte; b) Ouro Preto; c) Arceburgo; d) São João da Ponte; e) Mariana; f) Piranga. Em nossa análise, trabalhamos especificamente com as entrevistas que recobrem as cidades de Belo Horizonte e Ouro Preto.

Já o Projeto NURC-RJ tem como objetivo fundamental documentar a variedade culta da língua portuguesa falada na cidade do Rio de Janeiro. O *corpus* conta com entrevistas gravadas nas décadas de 1970 e 1990 do século XX, com informantes com nível superior completo, nascidos no Rio de Janeiro e filhos de pais preferencialmente cariocas. No caso de nossa pesquisa, selecionamos apenas amostras da década de 1990, já que nossa intenção é tratar da distribuição do advérbio “realmente” no português contemporâneo, ou seja, o português documentado em amostras entre o final do século XX e o início do século XXI.

Além de utilizar dois *corpora* com amostras de fala, optamos por trabalhar também com o gênero textual *blog*, já que nele claramente podem ser encontradas marcas de oralidade. Nesse sentido, partimos da hipótese inicial de que os *blogs* fomentariam usos [+ subjetivos] do advérbio “realmente”, uma vez que têm sido utilizados, na maior parte das vezes, como diários pessoais, e seus usuários tenderiam a publicar eletronicamente suas impressões particulares acerca da realidade. Como destacam Xavier e Santos (2000), o hipertexto viabilizaria a integração e a fusão de duas modalidades de uso da língua – a oral e a escrita – em uma mesma superfície.

Como subsídio para a realização da análise diacrônica, tomamos como base textos produzidos entre os séculos XIII e XIX, os quais se encontram publicados no CIPM – *Corpus* Informatizado do Português Medieval<sup>2</sup> – e no *corpus* eletrônico do projeto Tycho Brahe.<sup>3</sup> A fim de também manter uma uniformidade na análise dos dados, optamos por analisar 100.000 palavras em cada século. Apresentamos, no quadro a seguir, a distribuição dos *corpora* diacrônicos analisados:

**Quadro 2 – *Corpora* diacrônicos analisados por século**

<b>Século analisado</b>	<b>Composição do <i>corpus</i> por século</b>	<b>Número de palavras analisadas por <i>corpus</i> em cada século</b>
<b>Século XIII</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notícia do Torto (1214)</li> <li>- Textos Notariais (entre 1243 e 1274)</li> <li>- Foros de Garvão (entre 1267 e 1280)</li> <li>- Foro Real (1280)</li> <li>- Dos Costumes de Santarém (1294)</li> </ul>	100.000 palavras
<b>Século XIV</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crónica de Afonso X in Crónica Geral de Espanha de 1344</li> <li>- Dos Costumes de Santarém (1340/1360)</li> <li>- Foros de Garvão (século XIV – sd)</li> <li>- Textos Notariais (entre 1304 e 1397)</li> </ul>	100.000 palavras

<sup>2</sup> O *Corpus* Informatizado do Português Medieval disponibiliza textos produzidos entre os séculos XII e XVI e pode ser acessado em: <<http://cipm.fcsh.unl.pt/>>.

<sup>3</sup> O *Corpus Histórico do Português Tycho Brahe* é um *corpus* eletrônico anotado, composto de textos em português escritos por autores nascidos entre 1380 e 1845. Este *corpus* pode ser acessado eletronicamente em: <<http://www.tycho.iel.unicamp.br/t-tycho/>>.

<b>Século analisado</b>	<b>Composição do <i>corpus</i> por século</b>	<b>Número de palavras analisadas por <i>corpus</i> em cada século</b>
<b>Século XV</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro da Ensinança de Bem Cavalgar Toda Sela (século XV - sd)</li> <li>- Castelo Perigoso (século XV – sd)</li> <li>- Orto do Esposo (século XV – sd)</li> <li>- Crónica do Conde D. Pedro de Meneses (século XV – sd)</li> </ul>	100.000 palavras
<b>Século XVI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Monarchia Lusitana (1584)</li> <li>- Da Monarquia Lusitana (1569)</li> <li>- Poesia e Pintura (1597)</li> <li>- Gazeta (1541)</li> <li>- A vida de Frei Bertolameu dos Mártires (1556)</li> </ul>	100.000 palavras
<b>Século XVII</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nova Floresta (1644)</li> <li>- Cartas de Alexandre de Gusmão (1695)</li> <li>- Cartas de Antonio Vieira (1608)</li> <li>- Tácito Português (1608)</li> <li>- Cartas Familiares (1608)</li> </ul>	100.000 palavras
<b>Século XVIII</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartas, Cavaleiro de Oliveira (1702)</li> <li>- Cartas de Garrett (1799)</li> <li>- Verdadeiro Método de Estudar (1713)</li> <li>- Cartas do Abade Antonio da Costa (1714)</li> <li>- Obras Completas de Correia Garção (1724)</li> </ul>	100.000 palavras
<b>Século XIX</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartas de Eça de Queirós e Oliveira Martins (1845)</li> <li>- Atas dos Brasileiros (1830)</li> <li>- Cartas a Emília (1836)</li> <li>- Memórias do Marquês da Fronteira e d'Alorna (1802)</li> <li>- Maria Moisés (1826)</li> </ul>	100.000 palavras

**Fonte:** Elaboração própria.



Nos *corpora* diacrônicos, foram atestadas apenas 30 ocorrências do advérbio “realmente”. Já nos três *corpora* sincrônicos que foram analisados, foram encontradas 310 ocorrências. Esses dados apontam para a recente gramaticalização do advérbio “realmente” na língua portuguesa. Na próximas seções, detalharemos os resultados de frequência que foram obtidos, verificando em que medida se estabelece a distribuição do advérbio “realmente” ao longo do tempo. Promoveremos, nesse sentido, a delimitação dos usos de “realmente” que foram encontrados nos *corpora*, analisando pontualmente ocorrências e descrevendo cada contexto de uso em particular. Será nossa intenção, portanto, delinear em que medida o advérbio “realmente” atuaria como um marcador epistêmico de evidência factual e subjetiva, se gramaticalizando do factual para o subjetivo.

### Os diferentes usos de “realmente” identificados nos *corpora*

A partir da análise pancrônica dos dados, identificamos a existência de cinco diferentes usos para o advérbio “realmente” na língua portuguesa, os quais denominamos de: a) marcador epistêmico factual; b) marcador epistêmico de avaliação subjetiva; c) intensificador adjetival epistêmico; d) marcador epistêmico de hipótese; e) marcador discursivo de contraexpectativa. A seguir, serão devidamente descritos cada um dos usos que foram identificados.

a) **Marcador epistêmico factual:** atua como advérbio sentencial ao ser empregado para expressar o julgamento dos falantes a respeito do grau de verdade da proposição com base em seu conhecimento da realidade. Tem, portanto, a função de asseverar que algo pode ser verdadeiro ou falso, tomando com referência o real. Baseia-se em evidência factual e tem escopo sobre toda a proposição, podendo ocorrer em todas as posições em uma sentença. Inclusive, o que promoveria a interpretação de “realmente” como asseverador das condições de verdade da proposição seria seu escopo sentencial. Vejamos um exemplo:

(1)

Então se você tem alguma condição, você não está querendo ser professora (inint.) Trabalha em casa e na escola. Tem ene profissões menos desgastantes e ganho melhor. Então você vê, está sendo atraído para a profissão um pessoal muito pouco interessado em alguma coisa.

***As escolas normais estão realmente com nível muito baixo, não é!*** Não é que os professores sejam [...] (PROJETO NURC, 2011).

b) **marcador epistêmico de avaliação subjetiva:** empregado para indicar a avaliação subjetiva dos falantes acerca da importância da situação envolvida na proposição. Baseia-se, desse modo, em evidência subjetiva. Ocorre

particularmente com verbos de atitude proposicional, o que será demonstrado mais adiante através da análise dos dados. Haveria, nesse sentido, uma relação de valência lexical (LANGACKER, 1988) entre o advérbio “realmente” e o verbo com o qual ele coocorre e que por ele é focalizado. A ocorrência abaixo ilustra este uso de “realmente”:

(2)

[...] você repare só, logo após uma corrida de Fórmula 1, como os desastres acontecem com muito mais rapidez porque normalmente o motorista começa a ziguezaguear, fazer loucura. Então, não gosto. Não gosto de boxe. Acho que é, um esporte brutal, ***eu gosto realmente do esporte coletivo***, isso aí, voleibol, basquete, e tal, mas o futebol, principalmente. (PROJETO NURC, 2011).

c) **intensificador adjetival epistêmico**: empregado para intensificar as propriedades expressas pelos adjetivos que acompanham a forma adverbial, o que também denotaria avaliação subjetiva por parte dos falantes. Como veremos através da análise dos dados, o advérbio “realmente” ocorreria, neste contexto, com adjetivos semanticamente caracterizados pela noção de escalaridade, o que também denotaria uma relação de valência lexical (LANGACKER, 1988). A função de “realmente” seria, então, intensificar as propriedades escalares já presentes nos adjetivos. Observemos um exemplo de “realmente” como intensificador adjetival epistêmico:

(3)

[...] a repressão foi violentíssima principalmente no período de sessenta e quatro até setenta e quatro. Foi ***violentíssima realmente***, o ápice talvez tenha sido quando você falou essa tal época da entrevista, setenta e um, governo Médici, onde não havia qualquer chance de movimento sindical. (PROJETO NURC, 2011).

d) **marcador epistêmico de hipótese**: empregado como um modalizador epistêmico asseverativo relativo. Como destaca Neves (2000), os advérbios asseverativos relativos indicam que o conteúdo é apresentado como algo que o falante crê ser possível, impossível, provável ou improvável, ou seja, o falante atenuaria o efeito de sua asserção, descomprometendo-se com a verdade do que é dito. Como veremos a partir dos dados analisados, este uso de “realmente” coocorre com a conjunção “se” ou com verbos no futuro do pretérito, no futuro do presente e no presente do subjuntivo, o que indicaria se tratar, como nos dois casos anteriores, de uma construção que também toma como base uma relação de valência lexical (LANGACKER, 1988). Apresentamos abaixo uma ocorrência que ilustra este padrão construcional:

(4)

Porque: é visível né, assim se você observar a natureza, você mesmo vai se convencer disso né se estudar um pouco, são argumentos lógicos assim, quanto que o criacionismo é muito pelo contrário, cê tem que viajar muito pra, tem que imaginar muita coisa pra, pra acreditar nisso, **se é que realmente existe alguém que acredite nisso, né.** (PROJETO MINEIRÊS, 2011).

e) **marcador discursivo de contraexpectativa**: quando é empregado como marcador discursivo de contra-expectativa, o advérbio “realmente” sempre co-ocorre com o dêitico anafórico ou catafórico “assim”, instanciando a construção “realmente assim”. Conforme mostraremos mais adiante, neste contexto, “realmente assim” operaria como marcador discurso, uma vez que atuaria tanto sob a perspectiva textual, estabelecendo elos coesivos entre partes do texto, quanto sob a perspectiva interpessoal, mantendo a interação entre os interlocutores e auxiliando no planejamento da fala (MARCUSCHI, 1989). Veremos, através dos dados analisados, que, neste contexto de uso, “realmente”, ao ser empregado com o dêitico anafórico/catafórico “assim”, também revelaria a ocorrência de uma relação de valência lexical (LANGACKER, 1988), visto que o sentido inicial de “realmente” como asseverador factual acerca da realidade é projetado para os fatos descritos no texto, o que revelaria a sua função também anafórica ou catafórica. E o que mais chama a atenção nesta construção é a instanciação de “realmente assim” como marcador de contraexpectativa, cujo uso implica uma comparação entre o que é dito e o que se espera e/ou se pressupõe (HEINE; CLAUDI; HUNNEMEYER, 1991). Veremos, a partir dos dados analisados, que o marcador discursivo “realmente assim” projeta no texto que certas expectativas que os interlocutores *a priori* possuíam teriam sido contrariadas. Nesse sentido, a gramaticalização de “realmente assim” envolveria a seguinte trajetória de mudança proposta por Traugott (1982): proposicional> textual> expressivo.

Nas próximas subseções, apresentaremos os resultados obtidos nos *corpora* sincrônicos e diacrônicos e explicaremos, através da análise de dados, em que consiste cada um dos padrões construcionais apontados acima. Na verdade, ao estabelecer um paralelo entre os resultados obtidos na análise sincrônica e na análise diacrônica, esperamos confirmar que o advérbio “realmente” apresenta uma expansão de seus contextos de uso: se inicialmente “realmente” se restringia à marcação epistêmica baseada em evidência factual, observa-se hoje seu uso projetado em contextos reconhecidamente mais subjetivos. E, nesse sentido, a multifuncionalidade do advérbio “realmente” no português contemporâneo e o estabelecimento de sua rede construcional seriam o reflexo de um processo de subjetivização e de expansão semântico-pragmática. Vejamos um exemplo de “realmente assim” como marcador discurso de contra-expectativa:

(5)

E aí eu tive uma briga atroz no prédio pra manter o meu cachorrinho, vivo comigo, era um primeiro machinho que eu tive chamado NP que viveu comigo durante muitos anos. E: esse bichinho foi ***realmente assim a primeira e: primeira [ex] coisa boa que eu tive em relação a criação de animal.*** (PROJETO MINEIRÊS, 2011).

## A distribuição de “realmente” nos *corpora* sincrônicos

Nos *corpora* sincrônicos, foram atestados os cinco usos apontados acima. Conforme descrito na tabela a seguir, encontramos 310 ocorrências de “realmente”, distribuídas da seguinte forma: a) como marcador epistêmico factual, foram atestadas 152 ocorrências; b) como marcador epistêmico de avaliação subjetiva, 103 ocorrências; c) como intensificador adjetival epistêmico, 24 ocorrências; d) como marcador epistêmico de hipótese, também 24 ocorrências; e) como marcador discursivo de contraexpectativa, apenas 7 ocorrências. Vejamos a tabela a seguir:

**Tabela 1** – Frequência de uso do advérbio “realmente” nos *corpora* sincrônicos

	“Realmente” como marcador epistêmico factual		“Realmente” como marcador epistêmico de avaliação subjetiva		“Realmente” como intensificador adjetival epistêmico		“Realmente” como marcador epistêmico de hipótese		“Realmente” como marcador discursivo de contra- expectativa		Total de ocorrências por <i>corpus</i>
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	
	<b>Corpus do Projeto NURC</b>	111	66,9%	42	25,3 %	11	6,6 %	2	1,2 %	0	
<b>Corpus do Projeto Mineirês</b>	23	37,7%	25	41,0 %	2	3,3 %	4	6,6 %	7	11,4 %	<b>61</b>
<b>Corpus constituído por blogs</b>	18	21,7%	36	43,4 %	11	13,2 %	18	21,7 %	0	0	<b>83</b>
<b>Total de usos por padrão construcional</b>	<b>152</b>	<b>49%</b>	<b>103</b>	<b>33,3%</b>	<b>24</b>	<b>7,7%</b>	<b>24</b>	<b>7,7%</b>	<b>7</b>	<b>2,3%</b>	<b>310</b>

**Fonte:** Elaboração própria.

Os dados encontrados nos três *corpora* apontam a predominância de “realmente” como marcador epistêmico de evidência factual. Esse resultado é bastante relevante, já que, como mostraremos na próxima seção, a análise

diacrônica apontou o uso exclusivo de “realmente” como asseverador da verdade da proposição até o século XVIII, já que apenas no século XIX surgem evidências de que o uso de “realmente” teria se expandido para um contexto menos factual e mais subjetivo. O segundo maior índice de ocorrências se refere ao uso de “realmente” como marcador epistêmico de avaliação subjetiva, já que foram atestadas 103 ocorrências dentre as 310 encontradas nos *corpora* sincrônicos. Esse resultado também é bastante significativo, pois aponta que o emprego de “realmente” como marcador epistêmico de avaliação subjetiva se encontra em um estágio já bastante avançado de gramaticalização. Em relação à distribuição de “realmente” como intensificador adjetival epistêmico e como marcador epistêmico de hipótese, verificou-se uma equidade na frequência de uso, visto que foram atestadas 24 ocorrências para cada caso. Esse resultado indica que a gramaticalização destes dois padrões construcionais, que também se baseiam em evidência subjetiva, seria mais recente na língua, ou seja, os falantes, em virtude de necessidades comunicativas, estariam projetando o uso de “realmente” em outros contextos que igualmente se fundam na marcação de suas atitudes e crenças pessoais. O uso mais recente do advérbio “realmente” – e, portanto, em um estágio mais incipiente de gramaticalização – seria na instanciação da construção “realmente assim”, que atuaria na língua como um marcador epistêmico de contraexpectativa. Como pode ser observado nos resultados apresentados cima, foram atestadas apenas 7 ocorrências desse padrão construcional.

Não podemos deixar de considerar aqui algumas particularidades encontradas em cada um dos *corpora* analisados. No *corpus* do Projeto NURC, predominou a ocorrência de “realmente” como marcador epistêmico factual, já que, dentre as 166 ocorrências de “realmente” neste *corpus*, 111 – ou 66,9% – se referem ao uso de “realmente” como um advérbio sentencial que tem como função asseverar a verdade ou não da proposição com base em evidência factual. Em relação aos demais usos de “realmente”, que são caracterizados pela avaliação subjetiva do falante, encontrou-se o seguinte: 42 ocorrências de “realmente” como modalizador epistêmico de avaliação subjetiva; 11 ocorrências como intensificador adjetival epistêmico; apenas 2 ocorrências como marcador epistêmico de hipótese; nenhuma ocorrência como marcador discursivo de contraexpectativa.

Uma comparação destes resultados com os que foram aferidos no *corpus* do “Projeto Mineirês: a construção de um dialeto” nos leva a hipotetizar que, do ponto de vista diatópico, poderia haver alguma diferença pontual e considerável na distribuição do advérbio “realmente”. Conforme verificamos na tabela acima, predominou, no *corpus* do “Projeto Mineirês: a construção de um dialeto”, o uso de “realmente” como modalizador epistêmico de avaliação subjetiva, já que foram atestadas 25 ocorrências desta distribuição contra 23 de “realmente” como marcador epistêmico factual. Esses resultados indicam que, nesta variedade

linguística, os falantes identificam reconhecidamente o advérbio “realmente” como uma forma de expressar sua avaliação subjetiva acerca da situação envolvida na proposição. Para o uso de “realmente” como intensificador adjetival epistêmico e marcador epistêmico de hipótese, foram atestadas, respectivamente, 2 e 4 ocorrências. O que chamou realmente a atenção neste *corpus* foi a presença da construção “realmente assim”, já que este uso de “realmente” não foi evidenciado no *corpus* do Projeto NURC nem *corpus* constituído por *blogs*. Aventamos aqui novamente a hipótese de poder haver, do ponto de vista diatópico, diferenças nos usos de “realmente”. E, nesse caso, a presença de 7 ocorrências de “realmente assim”, em um *corpus* em que foram atestadas 61 ocorrências de “realmente”, não deixa de ser bastante significativa. Como acreditamos, esse resultado aponta que o uso do marcador discursivo “realmente assim” seria bastante recente, ou seja, esta construção estaria ainda em um estágio bastante inicial de gramaticalização. E, nesse caso, o uso de “realmente assim” seria projetado apenas em situações bastante particulares, que seriam caracterizadas pela noção de contra-expectativa (HEINE; CLAUDI; HUNNEMEYER, 1991), o que será, inclusive, demonstrado nas ocorrências analisadas mais adiante.

Já em relação ao *corpus* constituído por *blogs*, o resultado se mostrou bastante particular. Nesse sentido, acreditamos que as diferenças de resultado que encontramos se devem particularmente às características do gênero textual analisado. Conforme já discutido anteriormente, os *blogs* apresentariam, de forma bastante clara, marcas de oralidade (XAVIER; SANTOS, 2000), evidenciando a integração e a fusão da modalidade oral e da modalidade escrita. Como os *blogs* têm sido utilizados, na maior parte das vezes, como diários pessoais – uma vez que seus usuários tenderiam a publicar, na forma de hipertexto, suas impressões particulares acerca da realidade –, eles se estabeleceriam como um contexto bastante suscetível à presença dos usos [+ subjetivos] de “realmente”. Essa hipótese se confirma ao observarmos, na tabela acima, que houve o predomínio do uso de “realmente” como marcador epistêmico de avaliação subjetiva, já que foram atestadas 36 ocorrências desta distribuição – ou 43,4% – contra apenas 18 ocorrências – ou 21,7% – de “realmente” como marcador epistêmico factual. Também foi encontrado um número bastante expressivo de ocorrências de “realmente” como intensificador adjetival epistêmico e marcador epistêmico de hipótese: das 83 ocorrências de “realmente” atestadas nos *blogs*, 11 ocorrências – ou 13,2% – referem-se ao uso de “realmente” como intensificador adjetival epistêmico e 18 ocorrências – ou 21,7% – como marcador epistêmico de hipótese. Não foi encontrada nenhuma ocorrência de “realmente assim” neste *corpus*, o que nos faz novamente aventar a possibilidade de que, diatopicamente, poderia haver alguma diferença pontual e considerável na distribuição do advérbio “realmente”, pois, mesmo no caso dos *blogs* – que, como vimos, se caracterizam pela predominância de usos

[+ subjetivos] de “realmente” – não foi atestada nenhuma ocorrência deste padrão construcional.

Após a análise da frequência de uso de “realmente” nos três *corpora*, passaremos à análise pontual de algumas ocorrências. Através da análise de dados, avaliaremos como se instanciará cada um dos padrões construcionais estabelecidos, neste trabalho, para o advérbio “realmente”.

### **“Realmente” como marcador epistêmico factual**

Conforme já apontado anteriormente, esse seria o uso mais primário de “realmente”, uma vez que os falantes se baseariam em evidência factual para asseverar a verdade ou não do conteúdo veiculado pela proposição. Como marcador epistêmico factual, “realmente” atua como um advérbio sentencial, visto que seu escopo se direciona ao valor de verdade de toda a proposição. Como se refere à proposição como um todo, pode ser instanciado em todas as posições de uma sentença. Com base nestas considerações, passamos à análise de uma ocorrência em que “realmente” atua como marcador epistêmico factual:

(6) “Tem ene profissões menos desgastantes e ganho melhor. Então você vê, está sendo atraído para a profissão um pessoal muito pouco interessado em alguma coisa. **As escolas normais estão realmente com nível muito baixo, não é/** Não é que os professores sejam [...]” (PROJETO NURC, 2011).

Neste caso, o advérbio “realmente”, que ocorre na posição medial da sentença, apresenta claramente a função de asseverar o valor de verdade do que é dito a partir do conhecimento da realidade, isto é, o falante se baseia no real para afirmar que, verdadeiramente, a condição das escolas normais não está boa. A asseveração com base na realidade percebida faz, inclusive, com que o falante conclua que as escolas normais não seriam o espaço mais adequado para a prática docente. Vemos, portanto, que o escopo de “realmente” é toda a proposição.

### **“Realmente” como marcador epistêmico de avaliação subjetiva**

O advérbio “realmente”, quando empregado para indicar a avaliação subjetiva dos falantes acerca da importância da situação envolvida na proposição, baseia-se em evidência subjetiva, ou seja, os falantes procurariam avaliar a situação descrita com base em suas crenças pessoais. Esse uso de “realmente” seria reconhecidamente [+ subjetivo] do que o descrito anteriormente, já o falante não se apoia em evidências factuais, mas sim na sua própria perspectiva diante da realidade. Nesse contexto de uso, “realmente” é frequentemente, mas não

necessariamente, empregado antes do verbo. Aliás, o tipo de verbo que ocorre com “realmente” traria indícios de que seu uso como marcador epistêmico de avaliação subjetiva seria indicativo de um padrão construcional particular e distinto, ou seja, o uso de “realmente” como marcador epistêmico de avaliação subjetiva representaria a gramaticalização de uma construção que está pautada no *cline* de mudança [- subjetivo] > [+ subjetivo]: em vez de sinalizar a asserção de evidências factuais, os falantes empregariam o advérbio “realmente” para expressar seus pontos de vista acerca das situações em que se encontram ou às quais se reportam durante a elocução. A fim de buscar evidências de que temos aqui um padrão construcional, fizemos um levantamento de qual tipo de verbo ocorreria predominantemente neste contexto de uso. A partir da análise de todas as ocorrências de “realmente” como marcador epistêmico de avaliação subjetiva nos três *corpora* sincrônicos, chegamos à seguinte frequência de uso por verbo empregado:

**Tabela 2** – *Types* e *tokens* dos verbos que ocorrem com o advérbio “realmente” como marcador epistêmico de avaliação subjetiva

<b>Verbo</b>	<b>Número de ocorrências</b>	<b>Exemplo de ocorrência</b>
ser	23	“ <i>Realmente</i> foi uma coisa lamentável” (PROJETO NURC)
gostar	16	“Eu gosto <i>realmente</i> é do esporte coletivo” (PROJETO NURC)
ter	9	“ <i>realmente</i> tenho muitas opções do que fazer” (PROJETO NURC)
achar	7	“ <i>Realmente</i> acho que o brasileiro se torna mais sem memória” (PROJETO NURC)
dar	6	“a gente vê que, <i>realmente</i> dá, dá uma certa, revolta né” (PROJETO NURC)
saber	5	“ <i>realmente</i> eu também não sei.” (PROJETO NURC)
querer	4	“porque <i>realmente</i> o que eu queria era fazer outra coisa” (PROJETO MINEIRÊS)
interessar	4	“ <i>realmente</i> eu nunca me interessei muito” (PROJETO NURC)
ficar	4	“ <i>realmente</i> eu fico muito admirada” (PROJETO NURC)
poder	3	“só que:... eu/eu <i>realmente</i> não posso:: contar experiência” (PROJETO NURC)
precisar	3	“ele precisava <i>realmente</i> de você naquela hora difícil” (BLOGLOG)



Verbo	Número de ocorrências	Exemplo de ocorrência
sentir	2	“de modo que sinto... sinto <i>realmente</i> um... em relação... ao bairro, eu senti uma mudança muito grande” (PROJETO NURC)
importar	2	“vou seguir a minha vida que é o que <i>realmente</i> importa” (BLOGLOG)
incomodar	1	“porque <i>realmente</i> me incomoda” (PROJETO NURC)
(voltar a) insistir	1	“ <i>realmente</i> eu volto a insistir” (PROJETO NURC)
combinar	1	“ <i>realmente</i> não combino” (PROJETO NURC)
preencher	1	“independente de de cachorro, gato, passarinho, <i>realmente</i> me preenche” (PROJETO MINEIRÊS)
conseguir	1	“e <i>realmente</i> eu consegui me impo porque eu podia manter o bicho” (PROJETO MINEIRÊS)
parecer	1	“Parece <i>realmente</i> que ela nasceu pra ser minha” (PROJETO MINEIRÊS)
pensar	1	“alias eu nem pensava <i>realmente</i> em ter filhos” (PROJETO MINEIRÊS)
marcar	1	“mas esse acontecimento <i>realmente</i> me marcou” (BLOGLOG)
levar	1	“eu to animadíssima e levando <i>realmente</i> muita” (BLOGLOG)
acalmar	1	“só acalmei <i>realmente</i> quando cheguei ao hotel” (BLOGLOG)
mexer	1	“uma história <i>realmente</i> mexeu comigo” (BLOGLOG)
crer	1	“creio <i>realmente</i> que ele é o responsável pela sua ausência” (BLOGLOG)
passar a perceber	1	“depois de algumas posturas que adotei e escolhas que fiz, passei <i>realmente</i> a perceber o quão privilegiado eu sou” (BLOGLOG)
deixar se afetar	1	“escutar a própria respiração, deixar <i>realmente</i> se afetar pelo presente” (BLOGLOG)
representar	1	“você vai entender a reconhecer no outro o que você representa <i>realmente</i> ” (BLOGLOG)
Total de ocorrências		103

**Fonte:** Elaboração própria.

Conforme podemos observar na tabela 2 inclusive, com base em todas as ocorrências atestadas nos *corpora* analisados, nas 103 ocorrências de “realmente” como marcador epistêmico de avaliação subjetiva, os verbos empregados revelam atitude proposicional, sinalizando em que medida o falante avaliaria a situação a que se refere a partir de suas crenças e atitudes pessoais. Como destaca Vendrame (2006), os marcadores de atitude proposicional especificam a atitude (intelectual ou emocional) de uma pessoa em relação aos fatos possíveis designados. Em relação à coocorrência entre “realmente” como modalizador de avaliação subjetiva e verbos de atitude proposicional, a noção de valência lexical assumiria um papel relevante. De acordo com Langacker (1988), uma relação de valência lexical se estabelece quando semanticamente as propriedades de um item se combinam/se associam às propriedades do item com o qual ele coocorre. No caso da construção [realmente + verbo de atitude proposicional] ou [verbo de atitude proposicional + realmente], o caráter avaliativo de “realmente” se combinaria/se associaria ao caráter também avaliativo dos verbos que indicam atitude proposicional. Vejamos como as questões aqui levantadas estariam presentes em uma das ocorrências levantadas nos *corpora*:

(7)

[...] porque timidez não faz parte do vocabulário dele e conseguiu fazer a partir de setenta e oito, setenta e sete, um movimento operário muito sério no ABC paulista. Eles conseguiram em setenta e nove, botar naquele estádio sessenta mil trabalhadores, **que realmente é uma coisa fantástica, né.** (PROJETO NURC, 2011).

Nessa ocorrência, fica bastante evidente o uso de “realmente” como modalizador epistêmico de avaliação subjetiva, uma vez que o falante projeta a sua avaliação pessoal acerca da situação a que se refere. Nesse caso específico, o falante qualifica como “sendo realmente uma coisa fantástica” o fato de um movimento operário do ABC paulista ter conseguido reunir sessenta mil trabalhadores em um estádio. A presença do verbo “ser”, seguido do predicativo “uma coisa fantástica”, indica atitude proposicional, visto que o falante está buscando qualificar a situação com base em suas crenças e expectativas pessoais.

### **“Realmente” como intensificador adjetival epistêmico**

O advérbio “realmente”, quando empregado em referência a um adjetivo, teria a função de intensificá-lo epistemicamente, ou seja, o falante procuraria, com base em suas crenças pessoais, colocar em evidência as propriedades semânticas já denotadas pelos adjetivos. E, nesse caso, o advérbio “realmente”, como intensificador adjetival epistêmico, ocorreria estritamente com adjetivos

qualificadores que já trazem consigo, do ponto de vista semântico, a noção de gradabilidade e de escalaridade. De acordo com Neves (2000, p.186-187), como exemplos de adjetivos qualificadores graduáveis e intensificáveis, teríamos, os seguintes itens: “bonito(a)”, “fácil”, “novo(a)”, “gostoso(a)”, “delicioso(a)”, “grave”, “alegre”, “ativo”, “equilibrado(a)”, “corajoso(a)”, “bom” etc. Os adjetivos qualificadores graduáveis e intensificáveis seriam aqueles que trazem consigo a noção de escalaridade, podendo passar por um processo de intensificação, já que podemos dizer, por exemplo, que alguém é “alegre/muito alegre/pouco alegre” ou que algum fato é “grave/muito grave/pouco grave”. É justamente a propriedade escalar dos adjetivos graduáveis e intensificáveis que possibilitaria seu emprego com o advérbio “realmente”. E, nesse contexto de uso, o advérbio “realmente” atuaria como um intensificador epistêmico, evidenciando a avaliação subjetiva dos falantes. A fim de demonstrar a coocorrência entre “realmente” e adjetivos de natureza escalar, apresentamos abaixo quais foram os adjetivos encontrados nos três *corpora* sincrônicos analisados:

**Tabela 3** – *Types e tokens* dos adjetivos que ocorrem com o advérbio “realmente” como intensificador adjetival epistêmico

<b>Adjetivo</b>	<b>Número de ocorrências</b>	<b>Exemplo de ocorrência</b>
violento(a)	2	“Foi <i>violentíssima realmente</i> , o ápice talvez tenha sido essa tal época” (PROJETO NURC)
animado(a)	2	“encarnando no outro... um negócio <i>animado realmente</i> ” (PROJETO NURC)
bonito(a)	2	“a serra gaúcha é muito <i>bonita realmente</i> ” (PROJETO NURC)
lindo(a)	1	“já falei em Paris, porque é uma cidade <i>realmente lindíssima</i> ” (PROJETO NURC)
interessante	1	“tem cidades que são <i>realmente</i> muito <i>interessantes</i> ” (PROJETO NURC)
perdido(a)	1	“se ficar dependendo de Miguel Couto, você tá <i>realmente perdido</i> ” (PROJETO NURC)
impraticável	1	“aí, eles removeram, porque era <i>realmente impraticável</i> ficar fazendo treinamento de piloto no mesmo céu” (PROJETO NURC)
maravilhoso(a)	1	“e era um ambiente <i>realmente maravilhoso</i> ... hoje eu não sei”

importante	1	“jamais saberia ficar sem eles, eles são <i>realmente extremamente importantes</i> na minha vida” (PROJETO NURC)
maior	1	“já tava na hora de para porque a filha já tava <i>realmente maior</i> ” (PROJETO MINEIRÊS)
poderoso(a)	1	“políticos, podres como qualquer político, mas <i>realmente poderosos</i> ” (BLOGLOG)
grande	1	“pense num comediante <i>realmente grande</i> , reconhecido mundialmente” (BLOGLOG)
bom/boa	1	“a piada <i>realmente boa</i> sempre ofende alguns” (BLOGLOG)
crítico	1	“não há coesão nos sindicatos por medo do desemprego a não ser quando existe um motivo <i>realmente crítico</i> ” (BLOGLOG)
curioso(a)	1	“acho que algumas pessoas são <i>realmente curiosas</i> ” (BLOGLOG)
cheio(a)	1	“está <i>realmente cheio</i> da tal cultura de celebridades” (BLOGLOG)
próximo(a)	1	“estamos <i>realmente</i> mais <i>próximos</i> , apesar das briguinhas eventuais” (BLOGLOG)
emocionante	1	“é <i>realmente emocionante</i> e enorme o sentimento que temos” (BLOGLOG)
tranquilizador(a)	1	“Dias inesquecíveis foram estes..... Amigos e família <i>realmente tranquilizador</i> .....” (BLOGLOG)
apaixonado(a)	1	“estou <i>realmente apaixonada</i> por estes seres” (BLOGLOG)
especial	1	“contamos com a presença de inúmeros amigos que nos prestigiaram. Foi <i>realmente especial</i> ” (BLOGLOG)
Total de ocorrências		24

**Fonte:** Elaboração própria.

Atestamos, a partir da tabela 3, que o advérbio “realmente” coocorre estritamente com adjetivos escalares, o que indica haver, também nesse caso, uma relação de valência lexical (LANGACKER, 1988): o advérbio “realmente”, que atuaria como intensificador, se combinaria com adjetivos que são eminentemente

passíveis de sofrerem intensificação. Temos aqui, também neste caso, a emergência de um padrão construcional claramente definido: [realmente intensificador + adjetivo escalar] ou [adjetivo escalar + realmente intensificador]. Vejamos uma das ocorrências que foi retirada dos *corpora* analisados:

(8) “Normalmente, não há coesão nos sindicatos por medo do desemprego a não ser quando existe um motivo ***realmente crítico***.” (BLOGLOG, 2011).

Nesse caso, o advérbio “realmente” coocorre com o adjetivo escalar “crítico”, intensificando-o epistemicamente, já que o falante avalia que somente há coesão do sindicato diante de um motivo considerável, ao qual se refere como “um motivo realmente crítico”. Vemos, então, que o falante, a partir de suas crenças, promove também aqui um julgamento pessoal.

### “Realmente” como marcador epistêmico de hipótese

Nesse contexto, o advérbio “realmente” coocorre com a conjunção “se” e com verbos no futuro do pretérito, no futuro do presente ou no presente do subjuntivo, estabelecendo igualmente uma construção particular e identificável. Neste padrão construcional, também estaria presente a noção de valência lexical (LANGACKER, 1988), já que o advérbio “realmente” – empregado como modalizador epistêmico asseverativo relativo – se associaria ao uso da conjunção “se” e de verbos no futuro do pretérito, no futuro do presente ou no presente do subjuntivo a fim de projetar, no campo da hipótese, aquilo que o falante pessoalmente acredita que pode ou não acontecer. Segundo Neves (2000), os advérbios asseverativos relativos seriam empregados pelos falantes para atenuar o efeito de sua asserção, descomprometendo-se com a verdade do que é dito. O uso de “realmente” como marcador epistêmico de hipótese seria, portanto, pautado na subjetividade do falante. Apresentamos a seguir, por ordem de frequência, os itens que os falantes associariam ao advérbio “realmente” na projeção epistêmica de suas hipóteses:

**Tabela 4** – *Types e tokens* dos marcadores de hipótese que ocorrem com o advérbio “realmente” como marcador epistêmico de hipótese

<b>Marcador de hipótese</b>	<b>Número de ocorrências</b>	<b>Exemplo de ocorrência</b>
Futuro do pretérito	8	“eu <i>realmente</i> <i>teria</i> muitos, fora esses que eu cato, que eu ajudo, que eu arranjo casa pra eles” (PROJETO MINEIRÊS)
Conjunção “se”	8	“ <i>se é que realmente</i> existe alguém que acredite nisso” (PROJETO MINEIRÊS)

Futuro do presente	6	<i>“Será que é realmente ruim mesmo?” (BLOGLOG)</i>
Presente do subjuntivo	2	<i>“Foi melhor me inspirar nesse exemplo ralo do que esperar alguma coisa que realmente me deixe em maus lençóis” (BLOGLOG)</i>
Total de ocorrências		24

**Fonte:** Elaboração própria.

Vemos, a partir dos resultados acima, que preferencialmente os falantes empregam o futuro do pretérito e a conjunção “se” – que naturalmente já expressam ideia de hipótese – junto com o advérbio “realmente”, já que, das 24 ocorrências de “realmente” como marcador epistêmico de hipótese, em 8 ele coocorre com verbo no futuro do pretérito e em 8 com a conjunção “se”. Com o futuro do presente, foram encontradas, por sua vez, 6 ocorrências, ao passo que, com o presente do subjuntivo, apenas 2 casos. Vejamos uma ocorrência de “realmente” como marcador epistêmico de hipótese:

(9)

Nossa ela é muito traumatizada e não sei o por quê. Chegamos ela foi com o celular dela e ela não consegui destravar o celular dela de tanto medo. Cheguei aí ela passou assim e falei: “Calma NP, **vamu vê, né se ela vai vir realmente atrás da gente.**” Quando eu falei isso minha irmã disparou e começou a correr. (PROJETO MINEIRÊS, 2011).

Em (9), fica bastante evidente a associação do advérbio “realmente” à conjunção “se” na expressão de uma hipótese formulada pelo falante. Nesta passagem, o falante está narrando uma situação em que se encontrava e na qual projetou hipoteticamente a vinda de uma colega em sua direção. A projeção da hipótese fica ainda mais explícita devido à presença de “vamu vê” no enunciado.

### **“Realmente” como marcador discursivo de contra-expectativa**

Conforme dito anteriormente, o advérbio “realmente”, quando é empregado como marcador discursivo de contraexpectativa, sempre coocorre com o dêitico anafórico ou catafórico “assim”, instanciando a construção “realmente assim”. Como defendemos neste trabalho, o uso de “realmente assim” como marcador discurso seria projetado apenas em situações bastante particulares e caracterizadas pela noção de contra-expectativa. De acordo com Heine, Claudi e Hunnemeyer (1991), o uso de marcadores de contra-expectativa implicaria uma

comparação entre o que é dito e o que se espera e/ou se pressupõe. Ou seja, os marcadores de contraexpectativa apontariam que alguma expectativa ou norma preestabelecida teria sido violada.

Consideramos que “realmente assim” atuaria como marcador discursivo ao partirmos do princípio de que os marcadores discursivos operariam tanto sob a perspectiva textual, estabelecendo elos coesivos entre partes do texto, quanto sob a perspectiva interpessoal, mantendo a interação entre os interlocutores e auxiliando no planejamento da fala (MARCUSCHI, 1989). No caso de “realmente assim”, observamos, a partir da análise dos dados, que sua função se projeta tanto no texto, estabelecendo relações anafóricas e catafóricas – a partir das quais se instauraria, inclusive, a noção de contraexpectativa –, quanto na própria interação entre os falantes, uma vez que “realmente assim” sinalizaria para os interlocutores de uma conversa que uma expectativa foi violada. O emprego de “realmente assim” revelaria, portanto, que o falante sinalizaria no texto que certas expectativas que os interlocutores *a priori* poderiam possuir teriam sido contrariadas. Vemos, nesse sentido, que a gramaticalização da construção “realmente assim” tomaria como base o *cline* proposicional > textual > expressivo, proposto por Traugott (1982): o advérbio “realmente”, que inicialmente tinha seu uso limitado à asseveração de evidências factuais, ao se associar ao déitico anafórico/catafórico “assim”, teria sido projetado no texto com a função de apontar quais expectativas teriam sido violadas, passando a indicar também as crenças e atitudes do falante em relação ao assunto da elocução e aos outros participantes da interação. Com base nas considerações tecidas acima, passemos à análise de uma das ocorrências da construção “realmente assim” que foi atestada nos *corpora* analisados:

(10)

Você tem filhos? Qual é seu sentimento em relação a maternidade?

Olha, eu tenho apenas uma filha, e eu acho que, eu agradeço muito a Deus *porque eu nunca imaginei né que, alias eu nem pensava realmente em ter filhos*, depois de dez anos de casada eu realmente engravidei porque até então todo mundo achava que eu só era mãe de cachorro. E realmente foi uma das coisas assim mais gratificantes que eu tive na vida. Eu acho que, o o fato de de te essa filha, embora eu goste profundamente dos animais, foi muito bom. Porque na hora que eu soube que tava grávida eu realmente assim, me senti uma outra pessoa, me senti diferente, achei que Deus foi me me me deu de presente essa criatura, que **realmente assim** é sensacional. (PROJETO MINEIRÊS, 2011).

Em (10), a entrevistada inicialmente assume que não tinha a expectativa de ser mãe, ou seja, para ela ter filhos não era algo planejado nem, ao menos,

pensado. Nesse contexto de uso, “realmente assim”, ao mesmo tempo em que projeta cataforicamente que a entrevistada se sentiu outra pessoa ao saber que estava grávida, estabelece uma relação de contraexpectativa em relação ao que esperava a informante para a sua vida e seu futuro, ou seja, “realmente assim” atuaria paralelamente como elo coesivo na construção do discurso e asseverador de que a expectativa rompida e/ou violada foi, neste caso, avaliada positivamente pela entrevistada.

## A distribuição de “realmente” nos *corpora* diacrônicos

Conforme já mencionado anteriormente, foram atestadas apenas 30 ocorrências do advérbio “realmente” nos *corpora* diacrônicos, sendo que, nos séculos XIII e XIV, não foi encontrado nenhum caso. Como podemos ver na tabela a seguir, há uma expansão de uso do advérbio “realmente” entre os séculos XV e XIX, já que a análise dos dados permitiu atestar o seguinte: a) 1 ocorrência no século XV; b) 4 ocorrências no século XVI; c) 4 ocorrências também no século XVII; d) 12 ocorrências no século XVIII; e) 9 ocorrências no século XIX. Vejamos, a partir da tabela que se segue, a distribuição de “realmente” nos *corpora* diacrônicos:

**Tabela 5** – Número de ocorrências do advérbio “realmente” nos *corpora* diacrônicos analisados

	“Realmente” como marcador epistêmico factual		“Realmente” como marcador epistêmico de avaliação subjéctiva		“Realmente” como intensificador adjetival epistêmico		“Realmente” como marcador epistêmico de hipótese		“Realmente” como marcador discursivo de contra- expectativa		Total de ocorrências por século
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	
Século XIII	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Século XIV	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Século XV	1	100%	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Século XVI	4	100%	0	0	0	0	0	0	0	0	4
Século XVII	4	100%	0	0	0	0	0	0	0	0	4
Século XVIII	12	100%	0	0	0	0	0	0	0	0	12
Século XIX	6	66,7%	3	33,3%	0	0	0	0	0	0	9
<b>Total de ocorrências por padrão construcional</b>	<b>27</b>	<b>90%</b>	<b>3</b>	<b>10%</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>30</b>

**Fonte:** Elaboração própria.



Os resultados obtidos apontam a recente gramaticalização de “realmente” como advérbio na língua portuguesa, já que foram atestadas apenas 30 ocorrências do século XV ao século XIX. Como se pode observar a partir da tabela acima, das 30 ocorrências de “realmente” que foram encontradas, 27 indicam seu uso como marcador epistêmico factual e apenas 3 como marcador epistêmico de avaliação subjetiva. E, nesse caso, as 3 ocorrências que atestam o uso de “realmente” como marcador epistêmico de avaliação subjetiva foram encontradas no século XIX. Esses resultados conduzem a duas conclusões importantes: a) a gramaticalização de “realmente” com caráter avaliativo e subjetivo seria bastante recente na língua portuguesa; b) a gramaticalização dos diferentes usos de “realmente” seguiriam o *cline* de mudança [- subjetivo] > [+ subjetivo], o qual é proposto neste trabalho. Com base na análise de algumas ocorrências, apresentaremos, a seguir, a distribuição de “realmente” nos *corpora* diacrônicos:

(11)

[...] como se costuma de faz(er) nas cousas em que muitos ham-de jullgar, posto que os em algu~as partes ouçais desviando allgu~a cousa do que aquy achardes es(cri)pto, emtemdee q(ue) se faz por se mais apurar a verdade, & temos que do que ***realmente*** pertemçee a sustamçia no~ pode em outra parte ser mais verdadeyram(em)te es(cri)pta que aquy. (CORPUS INFORMATIZADO..., 2011).

Nessa ocorrência atestada no século XV, observa-se que “realmente” é empregado como advérbio sentencial, exercendo a função de asseverar a veracidade do que se afirma na proposição como um todo. Neste caso, a partir de evidência factual, “realmente” atesta que, a partir da observação do real, “a verdade” só poderia estar contida no livro referido durante a passagem.

(12)

Porque sendo antigamente este nome, Briga, comum a quasi todas as povoações (como veremos adiante) muy bem se podia ao nome Setubal, ou Sethubal ajuntar a dição Briga, & chamarse Sethubriga, que significa, Povoação ou fortaleza de Tubal, como ***realmente*** se chamou em tempo dos Romanos, & foy huma das mais celebres & famosas, que ouve naquella costa do mar Oceano, & como tal se acha muitas vezes seu nome em scriptores antigos. (CORPUS INFORMATIZADO..., 2011).

Também nesta ocorrência do século XVI, observa-se, de maneira bastante clara, o emprego de “realmente” como advérbio sentencial, cujo escopo é toda a proposição a que se refere. Neste caso, “realmente” buscaria asseverar ser verdade que uma povoação/fortaleza recebia a denominação “Sethubriga” na

época do Império Romano. O tipo de evidência aqui também é baseada, portanto, na observação da realidade.

(13)

Bem desejara eu poder-lhas mandar pontualmente, mas me é impossível manter correspondência regular, porque **realmente** a lida cada vez é maior, e tenho por grande mercê de Deus conservar-me, sem descansar a horas competentes, andando, como dizem, sempre em uma roda-viva. (CORPUS HISTÓRICO..., 2011).

Em (13), que representa uma ocorrência do século XVII, o advérbio “realmente” opera, de igual modo, como um asseverador da realidade, visto que é empregado para atestar, com base em evidência factual, que é difícil o envio regular de correspondências em virtude da grande quantidade de trabalho existente.

(14)

O seu carácter, naturalmente franco e sincero, lhe inspirava horror da hipocrisia com que eu me livrava das censuras públicas. Instruído duma das mais criminosas das minhas extravagâncias, me favoreceu com repreensões e com documentos, porém achando-me surda a toda a qualidade de exortações determinou deserdar-me deixando os bens a um irmão que, **realmente**, 15 possui as virtudes que eu afectava com odiosa ostentação. (CORPUS HISTÓRICO..., 2011).

Nessa ocorrência atestada no século XVIII, se mantém o uso [-subjetivo] de “realmente”, visto que seu emprego está relacionado à intenção de se atestar, com base na observação da realidade, que o autor da carta foi deserddado porque seu irmão possuía verdadeiramente as 15 virtudes que seriam necessárias no contexto em que se instaurou a elocução.

(15)

“Demorei a minha resposta porque desejava mais informações sobre o caso dos | Conseils Généraux, que eu só conhecia fragmentariamente. Vejo que o conhecia bem, | porque **realmente** só há fragmentos.” (CORPUS HISTÓRICO..., 2011).

A ocorrência (15), que foi atestada no século XIX, também representaria o uso de “realmente” como marcador epistêmico de evidência factual, uma vez que sua intenção seria asseverar, a partir da realidade, que o autor da carta constatou a presença exclusiva de fragmentos em relação ao “caso de Conseils Généraux”. A intenção do usuário da língua seria, pois, constatar que existem apenas informações fragmentadas acerca do referido caso.

(16)

“Ontem fizeram a festa da despedida da Senhora na vila. Hoje é que é a festa aqui com missa cantada, sermão, ladainha e arraial na quinta. A decoração do adro com bandeiras e festões de murta e um arco foi dirigida por mim. Aqui, **realmente**, não se pode estar melhor.” (CORPUS HISTÓRICO..., 2011).

Já essa ocorrência representaria uma evidência de que, a partir do século XIX, o advérbio “realmente” teria começado a ser projetado em contextos caracterizados pela avaliação subjetiva dos falantes. Nesse caso específico, o autor da carta, após apresentar como seria a festa na qual estaria envolvido, afirma que “realmente, não se pode estar melhor”. Vemos aqui, portanto, que o autor da carta está se baseando em suas crenças pessoais para avaliar subjetivamente a situação à qual se refere, o que indica que “realmente” estaria sendo projetado em um contexto de maior subjetividade.

### **A rede construcional do advérbio “realmente”: uma proposta**

Conforme discutimos na primeira seção deste trabalho, a perspectiva da **gramaticalização de construções** apresentaria, segundo Traugott (2003, 2009), três contribuições bastante consideráveis e pontuais. Devido à sua importância, as repetiremos aqui: a) mudança entendida como um processo dinâmico, uma vez que a emergência de novos padrões construcionais se daria através do tempo e dos falantes, ou seja, o uso reiterado de padrões construcionais levaria à sua gramaticalização; b) alinhamento entre padrões de uso e padrões gramaticais; c) incorporação das micro-construções em uma rede, o que permitiria estabelecer redes construcionais de gramaticalizações integradas/interligadas. A nosso ver, a análise da distribuição do advérbio “realmente” em *corpora* sincrônicos e diacrônicos contribui para ratificar estas três premissas, uma vez que:

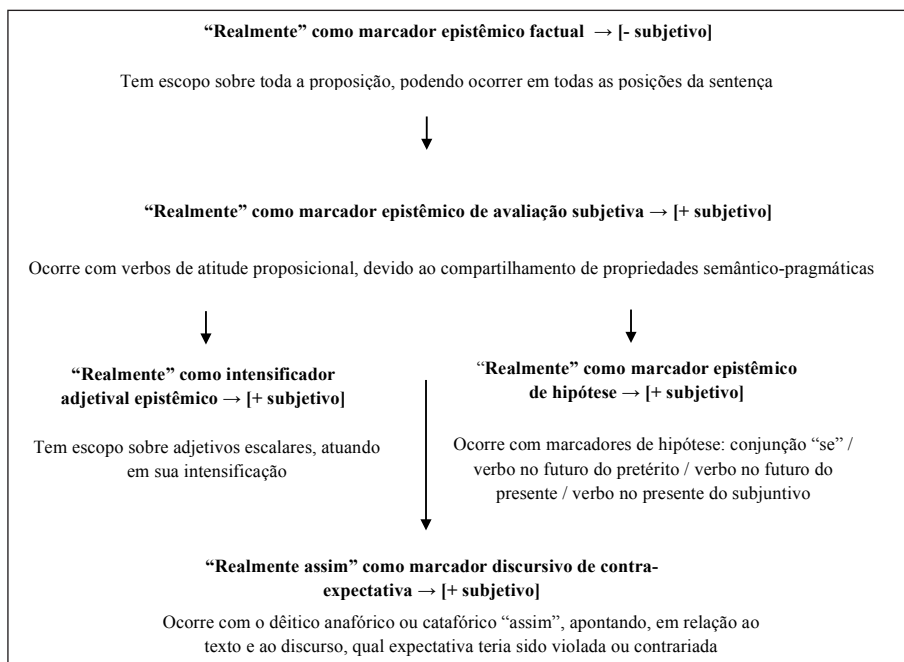
i) verificamos a emergência de novos padrões construcionais em que figura o advérbio “realmente” e, nesse caso, a gramaticalização de “realmente” em novos contextos seria instaurada a partir do *cline* de mudança [- subjetivo] > [+ subjetivo], já que, ao longo do tempo, o advérbio “realmente” tem tido seu escopo de uso ampliado para contextos reconhecidamente marcados por uma maior subjetividade;

ii) e, como uma consequência direta do item anterior, haveria, no caso do advérbio “realmente”, o alinhamento entre padrões de uso e padrões gramaticais, ou seja, a reiteração do uso de “realmente” em novos contextos caracterizados por uma maior expressão das crenças e atitudes do falante teria como resultado a emergência de novas construções gramaticais;

iii) como pudemos observar a partir da análise dos dados, os diferentes usos de “realmente” estariam intimamente relacionados entre si, estabelecendo a gramaticalização de construções integradas/interligadas. A partir da projeção de “realmente” em contextos [+ subjetivos], se instauraria, portanto, a emergência de uma rede construcional.

Com base nessas considerações e em todas as discussões empreendidas neste trabalho, propomos a seguinte rede construcional para o advérbio “realmente”:

**Quadro 3** – Proposta de rede construcional para o advérbio “realmente”



**Fonte:** Elaboração própria.

## Conclusões

Neste trabalho, procuramos estabelecer a rede construcional do advérbio “realmente” na língua portuguesa. A partir da realização de uma pesquisa pancrônica, que contou com *corpora* compreendidos entre o século XIII e o português contemporâneo, verificamos a ocorrência de cinco diferentes usos para o advérbio “realmente”, os quais denominamos de: a) modalizador epistêmico factual; b) marcador epistêmico de avaliação subjetiva; c) intensificador adjetival epistêmico; d) marcador epistêmico de hipótese; e) marcador discursivo de contra-expectativa.

Conforme demonstramos, a gramaticalização de “realmente” nos contextos de uso apontados acima estaria pautada no *cline* de mudança [- subjetivo] > [+ subjetivo]. Portanto, do ponto de vista teórico, assumiu extrema relevância nesta pesquisa a noção de gramaticalização como processo de subjetivização (TRAUGOTT, 1995, 2010; TRAUGOTT; DASHER, 2005), que toma como princípio básico que a emergência de novos padrões gramaticais na língua estaria intimamente relacionada ao desenvolvimento de expressões gramaticalmente identificáveis que visam a indicar as crenças e atitudes dos falantes acerca do que dizem. No caso do advérbio “realmente”, inicialmente empregado como asseverador factual, vimos que os falantes tenderiam a projetá-lo em contextos mais subjetivos a fim de marcarem/expressarem seu posicionamento pessoal diante da realidade. Também assumiu um papel relevante neste trabalho a perspectiva da ‘gramaticalização de construções’. A partir da convergência entre gramaticalização e gramática das construções, podemos considerar, com maior probidade, que a gramática é um fenômeno emergente e que a instanciação de novos padrões construcionais se dá de forma contextualizada e interligada. Nesse sentido, é a construção inteira, e não apenas o significado lexical de um item, que é precursor do sentido gramatical. No caso do advérbio “realmente”, vimos que há o alinhamento entre padrões de uso e padrões gramaticais, já que a gramaticalização dos diferentes usos [+subjetivos] de “realmente” se instanciará em contextos que fomentam a subjetivização e a pragmatização de seu significado inicialmente [-subjetivo]. E, nesse contexto, a noção de valência lexical (LANGACKER, 1988) assumiu um papel de extrema relevância neste trabalho, já que pudemos atestar como se instauraria cada um dos padrões construcionais [+ subjetivos] em que figura o advérbio “realmente”, verificando que é a construção inteira a precursora do sentido gramatical.

CUNHA LACERDA, P. F. A. da. The multifunctionality of the Portuguese adverb *realmente* from the perspective of construction grammaticalization. *Alfa*, v.56, n.1, p.169-200, 2012.

- **ABSTRACT:** *From the perspective of construction grammaticalization (TRAUGOTT, 2003, 2009), this paper analyzes the multifunctionality of the Portuguese adverb **realmente** (really) by characterizing its different usages and defining the way its constructional network would be built up. Based on a panchronic analysis, which used corpora between the 13<sup>th</sup> century and the contemporary Portuguese, it is shown that this adverb multifunctionality reveals a grammaticalization cline on which an extension of usage in more subjective contexts is attested. It is thus considered that grammaticalization is a process of subjectification in which constructions change from expressing concrete/lexical/objective meanings to expressing – based on the reiteration of their usage patterns – abstract/pragmatic/interpersonal functions that code speakers’ beliefs (TRAUGOTT, 1995, 2010; TRAUGOTT; DASHER, 2005). The study results indicate that **realmente** is used as an epistemic marker for factual and subjective evidence and is grammaticalized from a factual to a subjective usage.*

- **KEYWORDS:** *Construction grammaticalization. Subjectification. Constructional network. Epistemic modality.*

## REFERÊNCIAS

BLOGLOG. Disponível em: <<http://www.bloglog.globo.com>>. Acesso em: 08 jan. 2011.

BYBEE, J. Mechanisms of change in grammaticization: the role of frequency. In: BRIAN, J.; JANDA, R. D. (Ed.). *The handbook of historical linguistics*. Oxford: Blackwell, 2003. p.602-623.

BYBEE, J.; HOPPER, P. Introduction to frequency and the emergence of linguistic structure. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam: John Benjamins, 2001. p.1-24.

CASTILHO, A. Mudança linguística multissistêmica. In: TRAVAGLIA, C.; MAGALHÃES, J. S. (Org.) *Múltiplas perspectivas em linguística: coletânea de trabalhos apresentados no 11º Simpósio Nacional de Letras e Linguística e no 1º Simpósio Internacional de Letras e Linguística*. Uberlândia: ED. da UFU, 2008. p.505-518.

CORPUS INFORMATIZADO do português medieval. Disponível em:

<<http://cipm.fcsh.unl.pt/>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

CORPUS HISTÓRICO do português Tycho Brahe. Disponível em:

<<http://www.tycho.iel.unicamp.br/t~tycho/>>. Acesso em: 12 de jan. 2011.

FINEGAN, E. Subjectivity and subjectification. In: DIETER, S.; WRIGHT, S. (Ed.) *Subjectivity and subjectivization: linguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p.1-15.

GOLDBERG, A. E. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

\_\_\_\_\_. *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

HEINE, B.; CLAUDI, U.; HUNNEMEYER, F. *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. C. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LANGACKER, R. The nature of grammatical valence. In: RUDZKA-OSTYŃ B. (Ed.). *Topics in cognitive linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 1988. p. 91-125.

MARCUSCHI, L. A. Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções. In: CASTILHO, A. T. *Português culto falado no Brasil*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989. p.281-321.

MEILLET, A. *Linguistique historique et linguistique générale*. Paris: Champion, 1948.

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

PROJETO MINEIRÊS. *A construção de um dialeto: o mineirês belo-horizontino*. Disponível em: <<http://www.letas.ufmg.br/mineires/>>. Acesso em: 04 jan. 2011.

PROJETO NURC. *Projeto norma linguística urbana culta do Rio de Janeiro*. Disponível em: <<http://www.letas.ufrj.br/nurc-rj/>>. Acesso em: 03 de jan. 2011.

TRAUGOTT, E. C. From propositional to textual and expressive meanings: some semantic-pragmatic aspects of grammaticalization. In: LEHMAN, W. P.; MALKIEL, Y. (Ed.). *Perspectives on historical linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 1982. v.24. p.245-271.

\_\_\_\_\_. Subjectification in grammaticalisation. In: DIETER, S.; WRIGHT, S. (Ed.). *Subjectivity and subjectivization: linguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p.31-54.

\_\_\_\_\_. Constructions in grammaticalization. In: BRIAN, J.; JANDA, R. D. (Ed.). *The handbook of Historical Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2003. p.624-647.

\_\_\_\_\_. Grammaticalization and construction grammar. In: CASTILHO, A. T. (Org.) *História do português paulista*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2009. v.1. p.91-101.

\_\_\_\_\_. (Inter)subjectivity and (inter)subjectification: a reassessment. In: DAVIDSE, K. et al. *Subjectification, intersubjectification and grammaticalization*. Berlin: Walter de Gruyter, 2010. p.29-71.

TRAUGOTT, E. C.; DASHER, R. *Regularity in semantic change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

VENDRAME, V. Predicados de atitude proposicional como marcadores de evidencialidade. *Revista Estudos Linguísticos*, Campinas, v.35, p.1928-1936, 2006. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/1230.pdf> />. Acesso em: 24 ago. 2010.

VITRAL, L. O papel da frequência na identificação de processos de gramaticalização. *Scripta*, Belo Horizonte, v.9, n.18, p.149-177, 2006.

XAVIER, A. C.; SANTOS, C. F. O texto eletrônico e os gêneros do discurso. *Revista Veredas*, Juiz de Fora, v.4, n.1, p.51-57, 2000.

Recebido em setembro de 2010.

Aprovado em novembro de 2010.



# ORDEM DE ADIÇÃO DE AFIOS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: DADOS DE UNIDADES LEXICAIS NEOLÓGICAS

Bruno MARONEZE\*

- **RESUMO:** Este artigo tem o objetivo de analisar como determinar a ordem de adição de afixos nos casos em que tanto prefixos quanto sufixos estão presentes. Após descrever as soluções de algumas correntes teóricas para a questão, procuramos mostrar que, para certas concepções, essa questão não se coloca como um problema; em decorrência disso, argumentamos que a ordem de adição de afixos deve ser entendida do ponto de vista da estrutura morfossemântica (semasiológica) da unidade lexical. Em seguida, com base em exemplos de unidades lexicais neológicas, apresentamos critérios para identificar a estrutura mais adequada em cada caso, bem como exemplos em que duas estruturas parecem ser igualmente possíveis. Observamos que três critérios parecem auxiliar na identificação da estrutura morfossemântica: a impossibilidade de formas intermediárias, a existência de restrições morfossintáticas ao emprego dos afixos e, principalmente, o significado da unidade lexical derivada. Também descrevemos casos em que parece haver polissemia decorrente de uma ambiguidade estrutural na interpretação da unidade lexical derivada.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Derivação. Estrutura morfológica. Neologismo. Formação de palavras. Afixo. Morfologia.

## Introdução

A prefixação e a sufixação são os dois processos mais frequentes de criação de unidades lexicais derivadas na língua portuguesa. A distinção entre ambos é clara: os prefixos se acrescentam ao início da unidade lexical, enquanto os sufixos se acrescentam ao final. Há casos, no entanto, em que, na mesma unidade lexical, encontram-se tanto prefixos quanto sufixos; nesses casos, pode ser relevante determinar se é o prefixo que se aplica a uma unidade já sufixada ou, ao contrário, se é o sufixo que se une posteriormente ao prefixo.

O presente trabalho<sup>1</sup> objetiva tratar da problemática da ordem de adição de prefixos e sufixos, discutindo critérios para se decidir entre as diversas ordenações possíveis, ou mesmo a própria relevância dessa decisão. Para tanto, serão

---

\* UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados. Faculdade de Comunicação, Artes e Letras. Dourados – MS – Brasil. 798204-970 – brunomaroneze@ufgd.edu.br.

<sup>1</sup> Uma primeira versão deste artigo foi apresentada no XV Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL), em Montevideu, Uruguai, em agosto de 2008.

inicialmente comentadas algumas concepções de teóricos que se debruçaram sobre o tema; em seguida, serão analisados alguns exemplos de formações neológicas, visando refletir sobre alguns critérios empregados para distinguir entre as várias possibilidades de ordenação; por fim, serão tecidas algumas considerações finais.

## Abordagens teóricas

A gramática tradicional coloca com clareza a distinção entre prefixos e sufixos: “Os AFIÇOS que se antepõem ao radical chamam-se PREFIXOS; os que a ele se pospõem denominam-se SUFIÇOS” (CUNHA; CINTRA, 1985, p.79). Como exemplo, podemos mencionar **coqueteleiro**, formado a partir de **coquetel** + o sufixo **-eiro**; e **megacomício**, formado a partir do prefixo **mega** + **comício**.

Tanto os prefixos como os sufixos podem ser unidos a unidades lexicais já prefixadas ou sufixadas. Por exemplo, **superminissaia** é formado pela adição de **super-** a **minissaia**, que, por sua vez, já é formada pela adição de **mini-** ao substantivo **saia**. Da mesma forma, **globalização** é formado pela adição sucessiva dos sufixos **-al**, **-izar** e **-ção** ao substantivo **globo**: **globo** -> **global** -> **globalizar** -> **globalização**.

Porém, há também os casos em que a unidade lexical é formada tanto por um prefixo quanto por um sufixo (ou mais): **desestabilizador** (prefixo **des-** e sufixo **-dor**), **reaparelhamento** (prefixo **re-** e sufixo **-mento**), **unidimensionalidade** (prefixo **uni-** e sufixo **-idade**) etc. Em relação a esses casos, podem-se fazer as seguintes perguntas:

- (1) É o prefixo que se une a uma unidade já sufixada ou, ao contrário, é o sufixo que se une a uma unidade prefixada?<sup>2</sup>
- (2) Essa ordenação ocorre em todos os casos, ou haveria casos em que os dois afixos se uniriam “simultaneamente”<sup>3</sup> à unidade?

---

<sup>2</sup> Esclarecemos que essa ordenação não deve ser entendida do ponto de vista diacrônico, ou seja, não se trata de discutir se, por exemplo, **reaparelhar** é atestada em textos mais antigos do que **aparelhamento** ou **reaparelhamento**. Trata-se de uma ordenação em termos de estrutura morfossemântica, como argumentamos neste artigo.

<sup>3</sup> É importante enfatizar que não se trata aqui do fenômeno conhecido por parassíntese, em que elementos prefixais e sufixais se unem a uma unidade lexical de forma simultânea, a exemplo de **embelezar**. A parassíntese “propriamente dita” pode ser reconhecida pela inexistência (e impossibilidade) de elementos intermediários, como **\*embeleza** ou **\*belezar**. O mesmo não ocorre com o fenômeno aqui estudado: em **reaparelhamento**, por exemplo, tanto **reaparelhar** como **aparelhamento** são formas possíveis e interpretáveis semanticamente, mesmo que por vezes não sejam atestadas.

Há muito, os linguistas vêm se debruçando sobre essas questões, tendo apresentado análises inseridas em diversas correntes teóricas. Serão aqui apresentadas três posições que se relacionam, respectivamente, às três abordagens morfológicas descritas na literatura – ver, por exemplo, Rosa (2006) – item-e-arranjo (IA), item-e-processo (IP) e palavra-e-paradigma (PP). Essas três abordagens são colocadas sob o ponto de vista da criação da unidade lexical (ou seja, o ponto de vista onomasiológico). Em seguida, trataremos a questão também do ponto de vista semasiológico.

### a) Abordagem palavra-e-paradigma: Saussure (1969)<sup>4</sup>

A abordagem palavra-e-paradigma analisa a unidade lexical como participando de relações paradigmáticas (ou associativas, na terminologia de Saussure) com as demais unidades da língua. Dentro dessa concepção, a noção de morfema é pouco ou nada relevante, e a formação de palavras é vista como um processo de analogia. Essa concepção é subjacente à tradição gramatical greco-latina (ROSA, 2006) e, mais recentemente, a autores que aderem à Linguística Cognitiva, em especial Bybee (1985, 1988). Citamos aqui as reflexões de Saussure (1969), às quais também subjaz essa concepção.

Assim descreve Saussure (1969, p.190-191) o processo de criação de uma unidade lexical nova:

[...] em francês, sobre o modelo de *pension* : *pensionnaire*, *réaction* : *réactionnaire* etc., qualquer pessoa pode criar *interventionnaire* ou *répressionnaire*, com o significado de “em favor da intervenção”, “em favor da repressão”. Esse processo é evidentemente o mesmo que aquele que acabamos de ver engendrando *honor*: ambos reclamam a mesma fórmula:

*réaction* : *réactionnaire* = *répression* : *x*  
*x* = *répressionnaire*

Dessa forma, não é necessário postular regras ou segmentar as unidades em morfemas, mas apenas inserir as unidades em questão na fórmula da quarta proposição. O mesmo pode ser estendido para a formação de unidades lexicais prefixadas e sufixadas:

[...] Para formar *indecorável*, não há nenhuma necessidade de extrair-lhe os elementos (*in-decorável*), basta tomar o conjunto e colocá-lo na equação:

*perdoar* : *imperdoável* etc. = *decorar* : *x*  
*x* = *indecorável*. (SAUSSURE, 1969, p.194).

---

<sup>4</sup> É importante observar que a publicação original em língua francesa é de 1916.

Saussure (1969) não podia ser mais explícito: como a base para a analogia se constitui de outras unidades que já apresentam prefixos e sufixos, não faz sentido se perguntar qual dos afixos surgiu primeiro. A unidade lexical **indecorável** (bem como qualquer outra unidade) é formada não pela adição do prefixo **in-** e pelo sufixo **-vel**, em qualquer ordem, mas sim pela comparação analógica com outras unidades lexicais que estabelecem com ela relações associativas.

Dessa forma, numa abordagem PP, o problema da ordenação dos afixos não é uma questão relevante na formação (morfológica) de uma nova unidade lexical; no entanto talvez seja relevante na sua interpretação semântica, conforme argumentaremos adiante.

### a) Abordagem item-e-processo: Aronoff (1976)

Na abordagem item-e-processo, a formação de palavras é vista como a aplicação de regras de transformação a uma base. A obra mais conhecida nessa abordagem é Aronoff (1976), dentro da tradição gerativista, que influenciou muitos linguistas, em especial Basilio (1980, 1987), no Brasil. Essa autora sintetiza de forma bastante clara a proposta: “Uma palavra nova é formada pela aplicação de uma regra regular a uma única palavra previamente existente no léxico.” (BASILIO, 1980, p.38).

Assim, para Aronoff (1976) e seus seguidores, uma unidade como **coqueteleiro** seria formada pela aplicação de uma regra de sufixação que poderia ser assim sistematizada:

$$[\text{coquetel}]_{\text{subst.}} \rightarrow [[\text{coquetel}]_{\text{subst.}} + \text{-eiro}]_{\text{subst.}}$$

Em relação às unidades lexicais formadas com prefixos e sufixos, esta abordagem vê a necessidade de se postular uma etapa intermediária, ainda que não atestada. Isso se deve ao princípio, formulado, por exemplo, em Scalise e Guevara (2005, p.164, tradução nossa), de que “não há regras morfológicas genuínas que unem dois (ou mais) afixos simultaneamente”. Dessa forma, a formação de uma unidade como **desideologização**, por exemplo, pressupõe algum dos seguintes caminhos:

ideologia -> ideologizar -> ideologização -> desideologização  
ideologia -> ideologizar -> desideologizar -> desideologização  
ideologia -> desideologia -> desideologizar -> desideologização

Dessa forma, o princípio de que apenas um afixo é acrescentado por vez ficaria satisfeito. O problema que se coloca passa a ser, portanto, decidir qual

dentre os caminhos possíveis é o mais adequado para descrever morfológica e semanticamente a unidade lexical resultante. Para isso, diversos critérios podem ser propostos, baseados na atestação e/ou na possibilidade das etapas intermediárias ou em restrições específicas a cada afixo, entre outros.

Outro autor brasileiro seguidor dessa concepção é Sandmann (1994, p.84), que apresenta esse mesmo princípio da seguinte forma: “[...] parece-nos ser normal ou o mais comum que o acréscimo de afixos, tanto prefixos como sufixos, se dê passo a passo ou um após outro.” Para esse autor, no entanto, é possível falar em “salto de etapas” em casos como os aqui analisados: “Quando não há caminhos paralelos e se podem formar palavras com o acréscimo simultâneo de prefixo e sufixo, caso de *marcar - imarcável*, teríamos salto de etapa.” (SANDMANN, 1994, p.86).

### **a) Abordagem item-e-arranjo: Štekauer (2005)**

Na concepção item-e-arranjo, ao contrário das duas já descritas, o conceito central da Morfologia é o morfema, e a formação de palavras é descrita como uma concatenação de morfemas em determinada ordem. Tal concepção, bastante empregada pelo chamado Estruturalismo norte-americano (ver Nida (1949), entre outros), atualmente tem sido preterida em favor das outras duas. Porém, uma proposta recente e de grande interesse é a de Štekauer (2005), que se baseia em trabalhos muito anteriores, mas pouco conhecidos fora do Leste Europeu.

Štekauer (2005) intitula sua abordagem teórica de “teoria cognitivo-onomasiológica”, por se focar no ato de nomeação, partindo do significado em direção ao significante. Assim, inicialmente se tem uma “estrutura onomasiológica” constituída por um conjunto de semas (elementos mínimos de significado) correspondentes à necessidade de nomeação de determinado conceito. Em um nível posterior, aplica-se o “princípio de designação de morfema a sema”, que busca no léxico os morfemas mais adequados para a expressão de cada um dos semas. O exemplo dado pelo autor é o seguinte conjunto de semas:

Objeto (caminhão) ← Ação (dirigir) – Agente  
“*truck*                      *drive*                      -er” (ŠTEKAUER, 2005, p.216).

Tais semas recebem, em inglês, os morfemas que formam a expressão *truck driver* (motorista de caminhão, caminhoneiro).

Para o autor, o princípio de designação de morfema a sema “elimina o problema de se novas unidades nomeadoras [ou seja, unidades lexicais] podem ser baseadas ou não em palavras não existentes” (ŠTEKAUER, 2005, p.219, tradução nossa). Ou seja, uma unidade como **imprivatizável** poderia ser descrita da seguinte forma:

Negação → Ação (privatizar) – Possibilidade

**im-                      privatiza-                      -vel**

Dessa forma, não se coloca o problema da ordem dos afixos: apenas a concatenação dos morfemas atribuídos a cada um dos semas é suficiente para descrever o processo de formação da unidade lexical.

Como se pode observar, portanto, em princípio apenas numa abordagem do tipo IP é que se coloca o problema da ordem de adição dos afixos. Entretanto, do ponto de vista da interpretação semântica (ou semasiológica), a ordem de adição se traduz em termos do escopo de cada afixo, e o problema passa a ser determinar se o prefixo tem o seu escopo semântico sobre a unidade sufixada ou, ao contrário, se é o sufixo que tem seu escopo semântico sobre a unidade prefixada. Booij (2007, p.208) exemplifica com o adjetivo inglês “*unbelievable*” (port. inacreditável), afirmando que é o prefixo *un-* que tem o seu escopo sobre a base “*believable*”, já que o significado é “não pode ser acreditado”, e não “pode ser não acreditado”. Dessa forma, e adotando a notação de colchetes muito usada na sintaxe, Booij (2007, p.208) assim descreve a estrutura do adjetivo:

“[un[[believ]<sub>v</sub>able]<sub>A</sub>]<sub>A</sub>”

A estrutura do adjetivo português **inacreditável** pode ser descrita de forma paralela:

[in[[acreditá]<sub>v</sub>vel]<sub>adj</sub>]<sub>adj</sub>

Assim, acreditamos que o problema da ordem dos afixos deve ser formulado em termos da interpretação (semasiológica) da unidade lexical, já que, em relação à sua criação (onomasiológica), o problema se torna irrelevante dependendo da concepção teórica. Reformulamos, assim, as perguntas (1) e (2) sob o ponto de vista semasiológico:

(1a) É o significado do prefixo que se tem seu escopo sobre o significado da unidade sufixada ou, ao contrário, é o significado do sufixo que tem seu escopo sobre o significado da unidade prefixada?

(2a) Haveria casos de dupla possibilidade de análise e, portanto, de ambiguidade na interpretação da unidade lexical? Ou, ainda, haveria casos em que se torna impossível determinar qual afixo apresenta escopo maior?

Na seção “Exemplos de formações neológicas”, a seguir, trazemos dados de unidades lexicais neológicas que podem auxiliar na resposta a essas questões.

## Exemplos de formações neológicas

Com o objetivo de trazer dados empíricos que contribuam para a discussão a respeito da ordem de adição dos afixos, extraíram-se, de forma não exaustiva, unidades lexicais neológicas formadas por prefixos e sufixos integrantes da **Base de Neologismos do Português Brasileiro Contemporâneo**. Antes de se passar aos exemplos, faz-se necessária uma breve descrição da metodologia.

A Base de Neologismos do Português Brasileiro Contemporâneo é integrante do *Projeto TermNeo* (Projeto Observatório de Neologismos Científicos e Técnicos do Português Contemporâneo do Brasil), coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ieda Maria Alves e sediado na Universidade de São Paulo<sup>5</sup>. É constituída por unidades lexicais neológicas coletadas em dois momentos, com metodologias diferentes:

- a) Unidades lexicais neológicas extraídas dos jornais *O Globo* e *Folha de S. Paulo* e das revistas *IstoÉ* e *Veja* nos anos entre 1993 e 2000, segundo o método de coleta por amostragem, por meio do qual são analisados quatro periódicos por mês, um em cada semana: *O Globo* (primeiro domingo do mês), *IstoÉ* (segunda semana), *Folha de S. Paulo* (terceiro domingo) e *Veja* (quarta semana). Essa base conta com 13.572 unidades lexicais neológicas distintas; como muitas ocorrem diversas vezes no *corpus*, o número total de ocorrências é maior do que 24.600;
- b) Unidades lexicais neológicas extraídas das revistas *Época*, *IstoÉ* e *Veja* e dos jornais *O Estado de S. Paulo* e *Folha de S. Paulo* em suas versões eletrônicas, a partir de 2001, de forma semiautomática, por meio de uma ferramenta computacional desenvolvida numa parceria com pesquisadores do Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional, sediado na Universidade de São Paulo (câmpus de São Carlos). Essa base ainda está em processo de construção, apresentando ainda resultados parciais.

Em ambas as bases, são consideradas neológicas as unidades lexicais que não estão incluídas no *corpus* de exclusão, o conjunto de dicionários da língua geral que serve de parâmetro para a determinação do caráter neológico de uma unidade lexical. Assim, integram o *corpus* de exclusão os seguintes dicionários: Ferreira (1986), para o *corpus* correspondente ao período de 1993 a

---

<sup>5</sup> Confira no site <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/neo/>>.

1999; Ferreira (1999), para o *corpus* coletado a partir de 2000; Weiszflog (1998), para o *corpus* coletado a partir de 1999; e Houaiss e Villar (2001), para o *corpus* coletado a partir de 2002.

Integram também o *corpus* de exclusão os vocabulários ortográficos publicados pela Academia Brasileira de Letras, os quais apresentam, na macroestrutura, um grande número de unidades lexicais que não integram outros repertórios: Academia Brasileira de Letras (1981), para o *corpus* correspondente ao período de 1993 a 1998; Academia Brasileira de Letras (1998), para o *corpus* correspondente ao ano de 1999; Academia Brasileira de Letras (1999), para o *corpus* correspondente ao período de 2000 a 2004; Academia Brasileira de Letras (2004), para o *corpus* coletado a partir de 2005.

Inicialmente, descreveremos as unidades lexicais neológicas em que apenas uma das estruturas é aceitável; por fim, descreveremos aquelas em que há mais de uma possibilidade.

### **a) Unidades lexicais neológicas em que apenas uma das estruturas é aceitável**

Há vários critérios para se decidir por uma entre duas estruturas possíveis de uma unidade lexical neológica. Observemos inicialmente os vários casos de adjetivos em **in-X-vel**, como **imarcável**, **imprivatizável**, **inafundável**, **indesafiável**, **inempregável** e **infritável**, entre outros. Em tais casos, as duas estruturas possíveis podem ser assim descritas:

(3a) [[in afundá]<sub>v</sub> vel]<sub>adj</sub>

(3b) [in [afundá vel]<sub>adj</sub>]<sub>adj</sub>

A estrutura (3a) deve ser descartada por dois critérios. Inicialmente, o critério semântico, que parece ser o mais importante em todos os casos, nos leva a interpretar (3a) como “que pode não afundar”, em vez da interpretação correta de (3b) “que não pode afundar” (como o exemplo de **inacreditável**, já mencionado neste artigo). Menos relevante que o critério semântico, mas também digno de menção, é o critério da impossibilidade da forma intermediária: a unidade lexical **inafundar** (intermediária na estrutura 3a) não é atestada nem parece ser possível, enquanto a unidade lexical **afundável** (intermediária na estrutura 3b) é possível e interpretável, mesmo que talvez não tenha sido atestada.

Um terceiro critério poderia ser levantado: o da impossibilidade de adição do prefixo *in-* a bases de natureza dinâmica, conforme afirma Sandmann (1991).



Assim, a estrutura (3a) deveria ser descartada por pressupor a adição de **in-** ao verbo (dinâmico) **afundar**. No entanto, devido à existência de diversos verbos prefixados em **in-** (como **incapacitar**, **indeferir**, **indispor** etc.), julgamos esse critério insuficiente para descartar (3a).

Mesmo considerando a estrutura (3b) como a única adequada, a associação entre os prefixos **in-** e **-vel** é tão estreita que parece adequado entender (como o faz Saussure (1969) – ver “Abordagens teóricas”, anteriormente) que, onomasiologicamente, os dois afixos se unem simultaneamente ao verbo primitivo. Alves (2000) observa ainda que vários dicionários registram formas em **in-X-vel** sem registrar suas formas intermediárias.

Semelhantemente ao caso de **in-X-vel**, há certos casos com o prefixo **anti-** unido a substantivos com um sufixo nominalizador: **antialienação**, **antienvelhecimento**, **antiescolarização**, **antifalsificação**, **antiglobalização** etc. Também aqui apenas uma estrutura é possível, pelos mesmos dois critérios já mencionados:

(4a) [[anti envelheci]<sub>v</sub> mento]<sub>subst</sub>

(4b) [anti [envelheci mento]<sub>subst</sub>]<sub>subst</sub>

Como se pode notar, a primeira estrutura deve ser descartada pelo critério semântico (trata-se de “oposição ao envelhecimento”, e não “ação de opor-se a envelhecer”), bem como pela inexistência da forma **antienvelhecer**. Além disso, no caso do prefixo **anti-**, deve-se considerar um terceiro critério: a impossibilidade de esse sufixo unir-se a verbos (ver Alves (2000, p.236), que afirma que “o formante *anti-* constitui unidades lexicais de caráter nominal”).

Esse terceiro critério também deve ser considerado no caso de **unidimensionalizar**, cujas estruturas possíveis são mostradas a seguir:

(5a) [[uni dimensional]<sub>adj</sub> izar]<sub>v</sub>

(5b) [uni [dimensional izar]<sub>v</sub>]<sub>v</sub>

O critério da impossibilidade das formas intermediárias não se aplica aqui, já que tanto **unidimensional** quanto **dimensionalizar** são formas possíveis. No entanto, observamos que, para aceitar a estrutura (5b), deveríamos postular que o prefixo **uni-** teria sido adicionado a um verbo, o que parece não ocorrer na língua portuguesa (ALVES, 2000). Além disso, o critério semântico, que nos parece sempre decisivo nesses casos, reforça que é a estrutura (5a) (“tornar unidimensional”), e não a (5b) (“unicamente tornar dimensional”), a que deve ser considerada correta, conforme se pode observar no contexto:

Camille Claudel só ficou doente quando perdeu o sentimento de ausência. Seu psiquismo <unidimensionalizou-se>. Ao contrário do personagem alemão, que perdeu sua sombra, Camille mergulhou numa sombra eterna, ao perder sua ausência, passando a vegetar numa noite definitiva, que nunca mais seria iluminada pelas fulgurações intermitentes que vinham de um “alhores”. (PROJETO TERMNEO, 1988).

Em outros casos, o critério semântico parece o único a ser considerado. Veja-se, por exemplo, a unidade lexical **supermercadista**:

(6a) [super [mercad ista]<sub>adj</sub>]<sub>adj</sub>

(6b) [[super mercad]<sub>subst</sub> ista]<sub>adj</sub>

Como se pode notar, ambas as formas intermediárias **mercadista** e **supermercado** são atestadas. Restrições morfossintáticas dos afixos também são indiferentes neste caso, já que é perfeitamente possível unir o prefixo **super-** a adjetivos (**superbonito**, por exemplo), e o sufixo **-ista**, a substantivos (**golpista**, por exemplo).

O critério semântico, por sua vez, nos leva a considerar que a estrutura (6a) resultaria na interpretação incorreta de “intensamente mercadista”, pela adição do prefixo **super-** a um adjetivo (como em **superbonito** = “intensamente bonito”), em vez da correta (6b) “relativo a supermercado”, conforme se observa no contexto a seguir: “Diversificar as atividades é hoje a prioridade do grupo Pão de Açúcar. Até o final de 97, a rede <supermercadista> investirá US\$ 100 milhões na construção de três shopping centers no interior paulista.” (PROJETO TERMNEO, 1988).

Há, aparentemente, um caso em que o critério semântico não é decisivo: trata-se do neologismo **hipercompetição**, para o qual apresentamos a seguir as duas estruturas possíveis:

(7a) [hiper [competi ção]<sub>subst</sub>]<sub>subst</sub>

(7b) [[hiper competi]<sub>v</sub> ção]<sub>subst</sub>

Quanto ao significado, (7a) pode ser parafraseada como “competição em excesso” e (7b), como “ação de competir excessivamente”. Ambas as paráfrases parecem se encaixar no contexto, embora a de (7a) seja ligeiramente mais aceitável:

Como historiador, baseia-se em fatos de seu conhecimento. Repetem-se, ainda, à exaustão, afirmações escatológicas sobre o fim do emprego, na medida em que até mesmo um dos principais pilares da construção

da social-democracia, o Estado de Bem-Estar Social, ao exigir elevados custos da seguridade social, encontra dificuldades em minorar os efeitos excludentes da seleção desumana imposta pela <hipercompetição>. (PROJETO TERMNEO, 1988).

No entanto, a estrutura (7b) deve ser descartada pelo critério da restrição morfossintática: o prefixo **hiper-** une-se a verbos apenas marginalmente em português (ALVES, 2000).

Podemos afirmar, portanto, que o critério semântico é em geral decisivo na opção por uma das duas estruturas; porém, também podem contribuir o critério da impossibilidade das formas intermediárias e o critério das restrições morfossintáticas dos afixos, em certos casos.

### **a) Unidades lexicais neológicas em que duas estruturas parecem aceitáveis**

Em algumas unidades lexicais neológicas, aparentemente nenhum dos critérios aqui apontados leva a decidir por uma ou outra estrutura. Esse é o caso, especificamente, de diversas formações com o prefixo **auto-**, como **auto-aniquilação**, **auto-aperfeiçoamento**, **auto-realização** etc. Exemplificamos com **auto-realização**:

(8a) [auto [realiza ção]<sub>subst</sub>]<sub>subst</sub>

(8b) [auto realiza]<sub>v</sub> [çãõ]<sub>subst</sub>

Ambas as formas intermediárias **realização** e **auto-realizar-se** são possíveis e atestadas (**auto-realizar-se**, inclusive, também consta na Base). Também não há restrições morfológicas, já que o prefixo **auto-** se une tanto a substantivos quanto a verbos com igual facilidade. Em relação ao significado, a estrutura (8a) resultaria em “realização de si mesmo” e a (8b), em “ação de auto-realizar-se”; no entanto, essas duas paráfrases parecem estar em relação sinonímica. Observe-se um contexto como exemplo: “‘Hoje as pessoas estão mais preocupadas com a <auto-realização> e com uma busca interna. Por isso o budismo cresce’, acredita o monge Gyoshin Gain, nome zen-budista do engenheiro civil Paulo Melo, 45 anos.” (PROJETO TERMNEO, 1988).

Dessa forma, parece que casos como esse, com o prefixo **auto-** e um sufixo nominalizador, apresentam duas estruturas igualmente possíveis; talvez seja possível ainda analisar esses casos como apresentando uma estrutura ternária:

(8c) [[auto] [realiza]<sub>v</sub> [çãõ]]<sub>subst</sub>

Outro caso em que parece haver duas estruturas possíveis é o do emprego do prefixo **des-** conjuntamente a sufixos que se unem a verbos, como **-vel** e **-ção**. Porém, neste caso, as duas estruturas parecem resultar numa ambiguidade semelhante à ambiguidade estrutural estudada no âmbito da sintaxe. Exemplificamos com **despolitização**:

(9a) [des [politiza ção]<sub>subst</sub>]<sub>subst</sub>

(9b) [[des politiza]<sub>v</sub> ção]<sub>subst</sub>

Semanticamente, a estrutura (9a) levaria ao significado “negação da politização”, enquanto a (9b), ao significado “ação de despolitizar”. Ambos os significados são atestados na Base:

Negação da politização (ausência de consciência política): “A <despolitização> da maioria dos 22 jogadores da seleção é revestida de uma preocupação - pelo menos é o que dizem - com a influência que podem ter sobre os torcedores.” (PROJETO TERMNEO, 1988).

Ação de despolitizar (perda de consciência política): “O fato é que, no reino da <despolitização> opinativa, a televisão cada vez mais se aproxima da dimensão da realidade virtual.” (PROJETO TERMNEO, 1988).

O iDicionário Aulete (LACERDA, 2008) registra, no verbete **despolitização**, o duplo significado: “Ausência ou perda da consciência dos fatos políticos”.

Assim, parece ser possível analisar essa polissemia como resultado de uma dupla possibilidade de análise estrutural.

## Algumas considerações finais

Diante das concepções teóricas e dos dados empíricos anteriormente apresentados, podem-se tecer algumas considerações.

Em primeiro lugar, o problema da ordem dos afixos aqui colocado não deve ser entendido do ponto de vista diacrônico ou mesmo do ponto de vista onomasiológico, ou seja, da criação da unidade lexical; conforme mostramos em “Abordagens teóricas”, em determinadas concepções teóricas, essa questão não se coloca nessa perspectiva. Portanto, a ordem dos afixos deve ser entendida semasiologicamente, como refletindo a estrutura morfossemântica da unidade lexical.

Observamos também que cada caso apresenta uma possibilidade diferente de análise: em **supermercadista**, por exemplo, é o significado do sufixo que tem o seu escopo sobre o do prefixo; em **antienvelhecimento**, o oposto acontece.

Não se pode generalizar, portanto, e afirmar que o escopo maior será sempre do sufixo ou do prefixo.

Descrevemos também três critérios que podem auxiliar a identificar a estrutura mais adequada em cada caso: a impossibilidade de formas intermediárias, a existência de restrições morfossintáticas ao emprego dos afixos e, talvez o mais importante, o critério do significado da unidade lexical derivada.

Por fim, em resposta à pergunta (2a) formulada em “Abordagens teóricas”, apresentamos exemplos em que de fato parece haver uma ambiguidade estrutural na interpretação da unidade lexical, especificamente na combinação do prefixo **des-** com sufixos que se unem a verbos, como **-vel** e **-ção**. Além disso, também parece haver casos em que se torna impossível decidir-se por uma ou outra estrutura, em especial o emprego do prefixo *auto-* juntamente com sufixos nominalizadores (como **-ção** e **-mento**).

## Agradecimentos

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ieda Maria Alves e a Milene Bazarim pelas sugestões e comentários à primeira versão deste artigo.

MARONEZE, B. Order of affix addition in Brazilian Portuguese: evidence from neological lexical items. *Alfa*, v.56, n.1, p.201-215, 2012.

- *ABSTRACT: This paper addresses the problem affix-addition order specification in cases where both prefixes and suffixes are present. After describing the solutions presented by some outstanding theoretical approaches, we show that the order issue does not constitute a problem for some theoretical conceptions. As a result, we argue that the problem must be understood from the point of view of the lexical item morphosemantic (semasiological) structure. Based on examples of neological lexical items, we present criteria for the identification of the preferred structure in each case, as well as examples in which two structures seem to be equally possible. We note that three criteria aid the identification of the morphosemantic structure: the impossibility of intermediate forms, the existence of morphosyntactic restrictions to the use of affixes, and, especially, the meaning of the derived lexical item. We also describe cases in which there seems to be some polysemy that results from the structural ambiguity in the interpretation of the derived item.*
- *KEYWORDS: Derivation. Morphological structure. Neologism. Word-formation. Affix. Morphology.*

## REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. 4.ed. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 2004.

\_\_\_\_\_. *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1999.

\_\_\_\_\_. *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Academia, 1998.

\_\_\_\_\_. *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Bloch, 1981.

ALVES, I. M. *Um estudo sobre a neologia lexical: os microssistemas prefixais do português contemporâneo*. 2000. 395f. Tese (Livre-docência em Lexicologia e Terminologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

ARONOFF, M. *Word formation in generative grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

BASILIO, M. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 1987.

\_\_\_\_\_. *Estruturas lexicais do português*. Petrópolis: Vozes, 1980.

BOOIJ, G. *The grammar of words. An introduction to Morphology*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2007.

BYBEE, J. *Morphology: a study of the relation between meaning and form*. Amsterdam: John Benjamins, 1985.

\_\_\_\_\_. Morphology as lexical organization. In: HAMMOND, M.; NOONAN, M. (Ed.). *Theoretical morphology: approaches in modern linguistics*. San Diego: Academic Press, 1988. p.119-142.

CUNHA, C; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

\_\_\_\_\_. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HOUAISS, A; VILLAR, M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LACERDA, C. A. (Ed.). *iDicionário Aulete*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2008. Disponível em: <<http://aulete.uol.com.br/>>. Acesso em: 11 jul. 2011.

NIDA, E. A. *Morphology: the descriptive analysis of words*. Ann Arbor, MI: University of Michigan, 1949.

PROJETO TERMNEO. Observatório de Neologismos do Português Brasileiro Contemporâneo, São Paulo, 1988. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlc/neo/>>. Acesso em: 11 jul. 2011.

ROSA, M. C. *Introdução à morfologia*. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SANDMANN, A. J. Salto de etapas na formação de palavras. *Delta*, São Paulo, v.10, n.1, p.83-87, 1994.

\_\_\_\_\_. *Competência lexical*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1991.

SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix; EDUSP, 1969.

SCALISE, S.; GUEVARA, E. The lexicalist approach to word-formation and the notion of the lexicon. In: ŠTEKAUER, P.; LIEBER, R. *Handbook of word-formation*. Dordrecht: Springer, 2005. p.147-187.

ŠTEKAUER, P. Onomasiological approach to word-formation. In: ŠTEKAUER, P.; LIEBER, R. *Handbook of word-formation*. Dordrecht: Springer, 2005. p.207-232.

WEISZFLOG, W. *Michaelis: moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

Recebido em julho de 2011.

Aprovado em outubro de 2011.





## REFLETINDO SOBRE A PROVINHA BRASIL A PARTIR DAS DIMENSÕES SOCIOCULTURAL, LINGUÍSTICA E COGNITIVA DA LEITURA

Carla CRISTOFOLINI\*

- **RESUMO:** Este artigo propõe-se a interpretar como a leitura, em suas dimensões sociocultural, linguística e cognitiva (CERUTTI-RIZZATTI, 2009), está contemplada na avaliação nacional padronizada da alfabetização, a Provinha Brasil, em sua primeira edição do ano de 2009. Para tanto, são traçadas algumas reflexões a partir de documentos norteadores da ação pedagógica tanto federais (BRASIL, 2007) quanto municipais (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2000, 2007), dos Guias que acompanham o *kit* da Provinha e dos resultados obtidos nessa avaliação por cinco turmas de 2º ano de uma escola pública, municipal, da grande Florianópolis. As questões da Provinha foram classificadas em dois grandes grupos (questões focadas nas habilidades de decodificação e aquelas envolvendo textualização) e são discutidas individualmente, aliando discussão teórica (conceitos pertinentes à alfabetização e letramento) com os resultados apresentados pelos alunos. Como principal conclusão, observa-se que essa edição da Provinha Brasil foca principalmente as dimensões linguística e cognitiva da leitura, em detrimento da dimensão sociocultural.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Alfabetização. Letramento. Provinha Brasil.

### Introdução

A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica, apresentada em um instrumento padronizado, que tem por objetivo auxiliar as escolas a fazer uma análise do trabalho em relação à alfabetização e ao letramento. Teve sua primeira edição nacional em 2008 e, a partir de 2009, corresponde a duas avaliações anuais (uma no início e outra no final do ano letivo). No ano de 2009, a primeira avaliação, aqui discutida, foi aplicada em meados de abril. Pretendemos, então, discutir algumas questões pertinentes a esse processo.<sup>1</sup>

Colocamo-nos como pesquisadores participantes, pois estivemos envolvidos, por fins profissionais, nessa avaliação em uma escola pública da grande Florianópolis. Participamos de todo o processo, desde as primeiras instruções

---

\* UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC – Brasil. 88040-970 – carlaufsc@uol.com.br.

<sup>1</sup> Este artigo foi desenvolvido durante a disciplina “Ensino da Leitura”, no programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Professora Doutora Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti.

advindas da Secretaria Municipal de Educação (doravante SME) até a tabulação, interpretação e discussão dos dados junto à equipe escolar. Inclusive, estivemos presentes em todas as salas de aula durante a aplicação da Provinha propriamente dita, o que nos credencia a incluir observações pessoais às discussões.

Quanto às posições teóricas, adotamos as concepções de Cerutti-Rizzatti (2009b, p.02), quando diz que “a proficiência em leitura não pode mais ser vista como um conjunto de habilidades monolíticas que o ser humano desenvolve em sua internalidade cognitiva” e que é fundamental entender o ato de leitura a partir de três dimensões – sociocultural, linguística e cognitiva. Achamos necessário, antes de analisar e discutir os resultados apresentados pelos alunos na primeira avaliação da Provinha Brasil, apresentar e entender alguns aspectos das três dimensões da leitura, para que possamos, depois, refletir sobre cada um delas no ato da leitura, mais especificamente, o exigido pela Provinha Brasil.

Concordamos com as posições de Soares (2003), quando defende que a apropriação da leitura e da escrita se faz por duas vias: o aprendizado da técnica (relacionar fonemas com grafemas, segurar um lápis, compreender a direção e orientação da escrita, entre outras habilidades) e o desenvolvimento de práticas de uso dessa técnica,<sup>2</sup> pois acreditamos que ela contempla as três dimensões da leitura defendidas neste artigo.

Assim, apresentamos a visão norteadora de alfabetização no Ensino Fundamental de nove anos dada pelos vários documentos do Ministério de Educação e Cultura (doravante MEC), principalmente em relação à leitura e à Provinha Brasil, instrumento de avaliação padronizado nacionalmente, sobre a qual o ato de leitura, em suas três dimensões, será analisado; apresentamos também as orientações da respectiva SME do município a respeito da alfabetização, bem como a população avaliada pela Provinha Brasil, em nosso caso, as cinco turmas de 2º ano que responderam a Provinha Brasil e seus respectivos indicadores (resultados).

## **Provinha Brasil: uma discussão sobre orientações dos documentos oficiais para alfabetização**

Um dos documentos norteadores de nossas discussões é o Pró-Letramento (BRASIL, 2007), programa do MEC para formação de professores alfabetizadores, por entendermos ser um documento oficial convergente com a posição teórica adotada pela Provinha Brasil (sendo inclusive citado como referência para

---

<sup>2</sup> Processos que a autora chama de alfabetização e letramento, respectivamente. Voltaremos a essa discussão muito brevemente, pois concordamos que são fundamentais e indispensáveis para a apropriação da escrita, independentemente da forma como sejam nomeados.

a elaboração dessa mesma prova) e por ser um documento de fácil acesso aos professores, disponível e discutido na escola da rede a que esta análise corresponde. Nesse material, encontramos a definição de **leitura**:

[...] uma atividade que depende de processamento individual, mas se insere num contexto social e envolve disposições atitudinais, capacidades relativas à decifração do código escrito e capacidades relativas à compreensão, à produção de sentido. A abordagem dada à leitura, aqui, abrange, portanto, desde capacidades necessárias ao processo de alfabetização até aquelas que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas, ou seja, aquelas que contribuem para o letramento. (BRASIL, 2007, p.39).

Retomando as dimensões da leitura propostas por Cerutti-Rizatti (2009a, 2009b), observamos, na definição acima, a abrangência das três dimensões da leitura: contempla a dimensão sociocultural, pois insere a leitura em um contexto social; compreende as dimensões linguística e cognitiva, uma vez que a leitura é permeada pela decifração do código escrito e pelas capacidades relativas à compreensão e à produção de sentido, habilidades que dependem tanto de questões como acesso ao código e relativas à materialidade do texto (dimensão linguística), quanto de compreensão leitora (dimensão cognitiva).

Nos documentos municipais norteadores da prática pedagógica na rede municipal analisada (SÃO JOSÉ, 2000, 2007), encontramos:

Alfabetizar é oportunizar às crianças o uso da língua materna em contextos significativos, pressupondo a apropriação de diferentes linguagens (da oral, da escrita, da matemática, das ciências naturais e sociais das artes, do corpo), e o aprendizado de diferentes conhecimentos, na relação que estabelecem entre si, com o professor e sua intencionalidade e com a linguagem escrita em suas diferentes manifestações. (SÃO JOSÉ, 2007, p.6).

Observamos, na visão adotada pela Secretaria Municipal de Educação, uma concepção mais ampla de alfabetização, que não contempla diretamente o que Soares (2003) chama de “técnica da alfabetização”, as especificidades do processo de apropriação da língua escrita. Essa posição é defendida também nas orientações ao professor alfabetizador em relação à alfabetização a qual é considerada “um processo de constituição dos sentidos”, em que as experiências vividas, a interação, a medição, a dialogicidade são fundamentais, e a linguagem é um fator primordial na elaboração do conhecimento. Nessa proposta, “[...] a criança é considerada um sujeito histórico que se apropria do conhecimento a partir da relação entre as experiências vividas, da interação e da mediação, num processo simultâneo de desenvolvimento e aprendizagem.” (SÃO JOSÉ, 2007, p.6).

Quando voltamos aos documentos do MEC, observamos também a distinção entre os conceitos de alfabetização “[...] processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia [...]” (BRASIL, 2007, p.12) e letramento “processo de inserção e participação na cultura escrita”, porém, como dois conceitos imbricados, não excludentes, tampouco autossuficientes.

Essa proposta considera que a alfabetização e o letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis. Assim, não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando. Também não se trata de pensar os dois processos como sequenciais, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização, ou então, como se a alfabetização fosse condição indispensável para o início do processo de letramento. O desafio que se coloca para os primeiros anos da educação fundamental é o de conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. (BRASIL, 2007, p.13).

Nas distinções entre a visão de alfabetização nos documentos de âmbito federal e municipal, observamos que ambas contemplam a dimensão cultural do ato de ler, a preocupação que a alfabetização não seja somente uma habilidade sem sentido; porém não podemos perder de vista as dimensões cognitiva e linguística, fundamentais ao processo de alfabetização, observadas mais claramente nos documentos federais. Ainda nessas distinções, uma outra preocupação dos documentos federais é a distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento, o que não é observado nos documentos municipais.

Abrimos aqui um parêntese para discutir, brevemente, algumas implicações da “simplificação” desses conceitos. Embora o documento oficial distinga a apropriação de leitura e escrita em processos de alfabetização e de letramento, preconiza, ao mesmo tempo, que sejam indissociados. Até entendemos que essa possa ser uma “divisão pedagógica” a fim de se assegurar a compreensão desses dois aspectos; contudo assumir tal posição, a nosso ver, significa correr o risco da partição dos conteúdos. Street (2003) apresenta a premissa que o letramento não deve ser tomado apenas como produto técnico e neutro (modelo autônomo de letramento), mas sim como uma prática social concreta, vinculada ao contexto social dos indivíduos, o qual é significativo na forma por meio da qual eles lidam com a escrita. Em outras palavras, a dimensão cognitiva da apropriação da escrita deve ser entendida em relação às estruturas culturais de poder que os contextos dessa apropriação apresentam na escola (KLEIMAN, 1995). Assim, talvez, um possível caminho para evitar esta “partição” seria adotar

a posição defendida por Cerutti-Rizzatti (2009b): o letramento como continente, tendo a alfabetização como um de seus conteúdos, ou seja, ver o letramento como um fenômeno amplo relativo ao processo de apropriação e uso da escrita – modalidade concebida em suas implicações antropológicas e sociológicas – tendo a alfabetização como um de seus desdobramentos fundamentais no que diz respeito à escolarização. Sob essa perspectiva, letramento seria continente e alfabetização um de seus conteúdos. Assim, a expressão “alfabetizar letrando” adotada pelos documentos oficiais pode gerar a noção simplificada de alfabetização como restrita aos processos de decodificação da língua escrita, quando, na verdade,

[...] a alfabetização seria concebida como uma das múltiplas formas que assume a dinamicidade do processo de letramento, tendo a sua especificidade: instrução formal, sistemática, que foca na natureza linguístico-sistêmica da língua escrita tanto quanto em sua natureza funcional. Aceitar isso requer compreender a alfabetização como um conceito legítimo que implica o domínio do sistema alfabético para usar a escrita na sociedade, não podendo circunscrever-se a questões formais apenas. (CERUTTI-RIZZATTI, 2009b, p.2).

Fizemos tal discussão, pois entendemos que essa não é somente uma distinção de termos ou conceitos, mas é a base das orientações dadas aos professores e, conseqüentemente, da atividade efetiva com a apropriação de leitura e escrita em sala de aula.

Voltando aos documentos oficiais, encontramos, nos dois documentos norteadores (o federal e o municipal), habilidades referentes à leitura,<sup>3</sup> em ambas as esferas administrativas apresentadas por meio de quadros. Primeiramente apresentamos os dois quadros referentes à apropriação do sistema de escrita e de leitura do Pró-Letramento<sup>4</sup> e, em seguida, os dois quadros elaborados pela SME:

---

<sup>3</sup> Não só à leitura, mas também às demais habilidades envolvidas no processo de alfabetização. Porém, como o objetivo deste artigo é discutir leitura, somente estes quadros serão apresentados e discutidos. São, no total, 5: Compreensão e valorização da cultura escrita, Apropriação do sistema de escrita, Leitura, Produção e Desenvolvimento da oralidade

<sup>4</sup> Nestes quadros, cada habilidade tem a sua gradação especificada para cada série escolar. Assim, a sigla **I** significa Introduzir; **T**, Trabalhar sistematicamente; **C**, Consolidar e **R**, Retomar. Quanto às três letras, aparecem conjuntamente, a habilidade deve ser dominada mais cedo e deverá ser introduzida, trabalhada e consolidada na mesma série escolar. Há ainda a gradação de cores: o tom mais claro simboliza que a capacidade deve ser introduzida ou retomada; o tom médio, que deve ser trabalhada de maneira sistemática; o tom escuro representa a consolidação da habilidade.

**Quadro 1** – Apropriação do sistema de escrita: conhecimentos e capacidades

<b>Apropriação do sistema de escrita: conhecimentos, capacidades e atitudes</b>			
CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas	I/T/C	R	R
Dominar convenções gráficas:	I/T/C	R	R
(i) compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa	I/T/C	R	R
(ii) compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase	I/T/C	R	R
Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.	I/T/C	T	R
Conhecer o alfabeto	I/T	T/C	R
(i) compreender a categorização gráfica e funcional das letras	I/T	T/C	R
(ii) conhecer e utilizar diferentes tipos de letras (de forma e cursiva)	I/T	T/C	R
Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita	I/T	T/C	R
Dominar as relações entre grafemas e fonemas	I	T/C	T/C
(i) dominar regularidades ortográficas	I	T/C	T/C
(ii) dominar irregularidades ortográficas	I	T/C	T/C

**Fonte:** Brasil (2007, p.24).

**Quadro 2** – Leitura: capacidades, conhecimentos e atitudes

<b>Leitura: capacidades, conhecimentos e atitudes</b>			
CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura	I/T/C	T/C	T/C
Desenvolver capacidades de decifração:	I	T/C	T/C
(i) saber decodificar palavras	I	T/C	T/C
(ii) saber ler reconhecendo globalmente as palavras	I	T/C	T/C
Desenvolver fluência em leitura	I	T	T/C
Compreender textos	I/T/C	T/C	T/C

**Leitura: capacidades, conhecimentos e atitudes**

(i) identificar finalidades e funções de leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto	I/T/C	T/C	T/C
(ii) antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função do seu suporte, seu gênero e sua contextualização	I/T/C	T/C	T/C
(iii) levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido	I/T/C	T/C	T/C
(iv) buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), buscando a compreensão	I/T/C	T/C	T/C
(v) construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas	I/T/C	T/C	T/C
(vi) avaliar ética e afetivamente o texto, fazer extrapolações	I/T/C	T/C	T/C

**Fonte:** Brasil (2007, p.40).

Observamos que, no primeiro quadro, há um enfoque no desenvolvimento das capacidades, habilidades e conhecimentos ligados à codificação e à decodificação. Vemos, nessas habilidades, relação com as dimensões cognitiva e linguística envolvidas no ato de ler. Já, no segundo quadro, as habilidades reiteram processos cognitivos de construção de sentidos e avançam para usos sociais da leitura, ligados à dimensão sociocultural da leitura.

**Quadro 3 – Práticas de leitura**

<b>2. PRÁTICAS DE LEITURA</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>
Leitura como fonte de informação, fruição, imaginação, etc.	x	x
Leitura (inicialmente pelo/a professor/a de variados gêneros textuais*)	x	x
Compreensão de textos*	x	x
Análise e discussão de textos lidos*	x	x
Uso real das diversas dimensões sociais da leitura*	x	x

\* intensificar no 2º ano

**Fonte:** São José (2008, p.55).

**Quadro 4** – Práticas de escrita e análise linguística

<b>3. PRÁTICAS DE ESCRITA E ANÁLISE LINGUÍSTICA</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>
Diferentes formas de representar idéias, situações	x	x
Funções sociais da escrita	x	x
Sistema de representação da escrita*	x	x
Reestruturação de textos	x	x
Sistematização de textos pequenos*	x	x
Uso real das diversas dimensões sociais da escrita*	x	x

\* intensificar no 2º ano

**Fonte:** São José (2008, p.55).

De certa forma, as três dimensões envolvidas no ato da leitura estão também contempladas nos quadros do documento municipal, embora de forma não tão clara e esmiuçada quanto nos dois primeiros. Observamos as dimensões cognitiva e linguística representadas em itens como “Compreensão de textos” e “Sistema de representação da escrita”, entre outros. Mas, aparentemente, o principal foco dos quadros no documento municipal reside na dimensão sociocultural da leitura, pois privilegia aspectos como “análise, discussão, uso das dimensões sociais de textos lidos”, sem explicitar os aspectos cognitivos e linguísticos envolvidos, principalmente no processo de apropriação da leitura, uma vez que esse documento é dirigido ao professor alfabetizador. Abrimos aqui outro parêntese com outra ressalva: entendemos que as habilidades específicas requeridas pela alfabetização estejam implícitas nas habilidades descritas no quadro, mas entendemos também que há o risco de haver um “apagamento” da importância de tais habilidades; fazemos essa ressalva, pois concordamos com Soares (2003), que diz que a alfabetização deve ser ensinada de forma sistemática, ou seja, a “técnica de alfabetização” não deve ser relegada a segundo plano. Em outras palavras, as dimensões linguística e cognitiva não podem ser denegadas em função da dimensão sociocultural.

Novamente observamos a distinção entre as posições teóricas adotadas pelas duas diferentes instâncias; enquanto, no documento do MEC, cada uma das habilidades descritas nos quadros é esmiuçada, dando ênfase à apropriação do código alfabético propriamente dito (envolvendo trabalho com relação fonemas/grafemas, consciência fonológica, estrutura da língua escrita), as orientações dadas ao professor nos documentos municipais são amplas, no sentido de se trabalhar sempre a partir do texto (entendido como



unidade de sentido e essencial para o trabalho com a língua escrita). Em relação específica à área de leitura, no documento norteador que acompanha o material do projeto de alfabetização, encontramos referências a teorias de Geraldi (1993, 1996 apud SÃO JOSÉ, 2007): a leitura é uma interlocução que se estabelece entre sujeitos e, como tal, espaço de construção e circulação de sentidos, vinculada ao processo de constituição da subjetividade, ampliada pelas possibilidades de interação que as funções da escrita permitem. A leitura é novamente citada no capítulo referente às Orientações Metodológicas, também nessa visão mais ampla:

Da mesma forma, destaca-se a importância da leitura de imagens, pois ler palavras, obras de arte, imagens ou mesmo o mundo à nossa volta, exige mais do que apenas identificar o que é visto. O olhar de cada pessoa é diferente em função do que já conhece sobre o mundo. Cabe ao/a professor/a mediar e valorizar a expressão de cada criança, incentivando-a a prosseguir em suas interpretações. (SÃO JOSÉ, 2007, p.33).

Nas orientações sobre o trabalho com literatura, a leitura também é citada, com um enfoque ao estímulo e ao prazer pela leitura literária (leitura como fruição). As orientações ao professor alfabetizador destacam que leitura e escritura devem despertar o interesse, o prazer e a necessidade do seu uso pela criança, para que sua aprendizagem torne-se significativa. Nesse contexto, o aprendizado da língua escrita é apresentado como um processo complexo, que não se realiza a partir do simples contato com textos, mas envolve um planejamento sistemático; as orientações referentes a esse planejamento envolvem procedimentos metodológicos, o processo de apropriação dos sistemas de escrita e de leitura passa pelo desenvolvimento de atividades pensadas e planejadas que possibilitem às crianças desenvolverem a compreensão de tais sistemas e quais as normas que o regem, quais seus usos e funções na sociedade (SÃO JOSÉ, 2008), valorizando espaços, tempos e rotinas das atividades diárias e semanais (agenda, calendário, roda de conversa, organização da sala, uso da literatura, visitas à biblioteca, registro do professor, avaliação das atividades, portfólio).

Após essa breve análise dos principais documentos que orientam a prática do professor alfabetizador, podemos começar a pensar como eles refletem na avaliação da Provinha Brasil, o indicador oficial acerca da alfabetização. Se a Provinha Brasil é baseada, elaborada e estruturada também a partir dos pressupostos teóricos defendidos pelo Pró-Letramento, que, em nossa interpretação, focam as três dimensões da leitura (sociocultural, cognitiva e linguística), e, se os documentos municipais, tal qual decorre de nossa interpretação, ancoram-se, principalmente, na dimensão sociocultural,

como essas diferentes posturas teóricas se evidenciam no desempenho das crianças nessa avaliação? Uma vez que, adotando a postura de pesquisadoras participantes, percebemos que as orientações municipais parecem incidir no cotidiano escolar, supomos encontrar dissonâncias, refletidas tanto em itens pontuais (habilidades específicas), quanto no conjunto geral de habilidades avaliadas na Provinha Brasil.

### **A Provinha Brasil: situando a avaliação e sua aplicação na prática**

A Provinha Brasil é um teste padronizado, elaborado pelo MEC, mais precisamente pelo INEP (Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira), aplicado às crianças de todo o país. A Provinha é uma avaliação diagnóstica, realizada mediante adesão das respectivas redes municipais, e seus resultados não compõem os indicadores nacionais. Atendendo a uma meta estabelecida no Plano Nacional de Educação, visando a investigar habilidades relacionadas ao processo de alfabetização, a Provinha Brasil norteia-se a partir dos seguintes objetivos: avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo, assim, o diagnóstico tardio dos déficits de letramento; contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e para a redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2009b, p.7).

Propõe, também, que os resultados ajudem a compreender os conhecimentos que os alunos já adquiriram sobre a língua escrita, bem como quais aspectos dos conteúdos ainda deverão ser desenvolvidos; também se espera que os resultados contribuam para o aperfeiçoamento, reorientação e redimensionamento da prática pedagógica do professor, visando à redução das desigualdades e à melhoria da qualidade de ensino.

A Provinha Brasil também traz contribuições para a organização da alfabetização e do letramento, apresentando essas contribuições em forma de questionamentos: Quais capacidades de leitura os alunos dominam? Quais capacidades de leitura a escola agregou ao desempenho de seus alunos em um ano de escolaridade? Quais dificuldades em leitura os alunos apresentam ao final de dois anos de escolaridade? Quais capacidades necessitam ser consolidadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental? (BRASIL, 2009a, p.7).

Seu público alvo são os alunos que estão no início do segundo ano de escolarização,<sup>5</sup> pois, nessa população, é possível verificar o processo de apropriação

---

<sup>5</sup> O segundo ano de escolaridade, em 2009, na rede municipal de ensino em questão, corresponde ao 2º ano do Ensino Fundamental.

das habilidades de leitura e algumas habilidades de escrita por parte dos alunos desde o início de seu processo de alfabetização.

Seu foco de avaliação são as habilidades relativas à alfabetização e ao letramento inicial dos estudantes. Da mesma forma que no Pró-Letramento, na elaboração da Provinha Brasil, a alfabetização é concebida como “desenvolvimento da compreensão de regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética” e letramento, como “as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita, isto é, o processo de inserção e participação dos sujeitos na cultura escrita” (BRASIL, 2009b, p.11) e um de seus pressupostos fundamentais é que “a alfabetização e o letramento são processos complementares e inseparáveis” (BRASIL, 2009c, p.7). Assim, as habilidades foram agrupadas em: (i) compreensão e valorização da cultura escrita, (ii) apropriação do sistema de escrita, (iii) leitura, (iv) escrita e (v) desenvolvimento da oralidade; porém, devido às características da Provinha Brasil, apenas os três primeiros eixos são contempladas na avaliação.

A Provinha, então, é composta por 24 questões de múltipla escolha; algumas delas são integralmente lidas pelo professor; outras, parcialmente; umas devem ser lidas apenas pelos alunos (individualmente e em silêncio). As orientações quanto à leitura ou não das questões por parte do professor são dadas no “Guia do Professor(a) Aplicador(a)” (BRASIL, 2009c) e são específicas para cada questão.

A correção da Provinha baseia-se em gabaritos, e o número de acertos por criança é agrupado em níveis de desempenho: iniciando no nível 1 (até 10 acertos) até o nível 5 (de 23 a 24 acertos). Para cada nível, são apontadas características comuns das habilidades já desenvolvidas, bem como são destacadas aquelas que ainda devem ser trabalhadas (BRASIL, 2009d).

## **A aplicação da Provinha Brasil**

Apresentamos, aqui, alguns aspectos de leitura contemplados na Provinha Brasil, principalmente em relação à proficiência em leitura (dimensionada sociocultural, linguística e cognitivamente); para tanto, analisamos também os resultados apresentados, nesta avaliação, por alunos de 2º ano de uma escola pública da Grande Florianópolis. Participaram dessa avaliação 94 alunos, distribuídos em cinco turmas diferentes, regidas por quatro professoras (uma delas atende a duas turmas; outra, ao período matutino e a seguinte, ao vespertino).

Essas turmas estão inseridas no novo currículo do Ensino Fundamental de nove anos, organizado em quatro grandes áreas: Linguagens, Ciências Naturais,

Ciências Lógico-Matemáticas e Ciências Sociais, e estão sendo alfabetizadas por meio de um projeto desenvolvido pela SME cujas orientações e metodologias, especificadas em documentos norteadores, em formações continuadas e em orientações sistemáticas e presenciais às escolas, todos os professores são convidados a adotar. As atividades pedagógicas são organizadas através de temáticas definidas nos documentos norteadores (SÃO JOSÉ, 2007); dentro de cada temática, os professores são convidados pela equipe pedagógica da escola a elaborar as sequências didáticas para cada série, de forma conjunta. Os livros didáticos escolhidos pelo Programa Nacional do Livro Didático<sup>6</sup> são utilizados como material de apoio e complementar às temáticas.

A Provinha Brasil foi aplicada, na escola focalizada neste estudo, pela própria professora da turma; foi acompanhada por uma pessoa da equipe pedagógica da própria escola e por um representante da SME. As crianças foram motivadas a responder à prova sem cobranças e/ou notas; muitas delas já haviam visto a propaganda institucional veiculada na televisão e, de modo geral, gostaram muito de responder à Provinha. A metodologia de aplicação seguiu, rigorosamente, as orientações previstas pela própria Provinha, embora, em uma das turmas avaliadas, a metodologia não tenha sido seguida à risca, já que a professora aplicadora leu todas as questões e alternativas, inclusive os textos que servem de base às interpretações. Esses resultados não foram excluídos, pois fornecem também dados a quem se propõe estudar os diversos aspectos do ensino da leitura, mas são apresentados separadamente (chamada turma 5), pois não são passíveis de comparação por terem diferentes metodologias de aplicação. Apesar de não termos excluído a turma 5 das análises; para fins de cálculo de médias (apresentadas na Tabela 1 e discutidas ao longo do artigo), essa turma foi excluída.

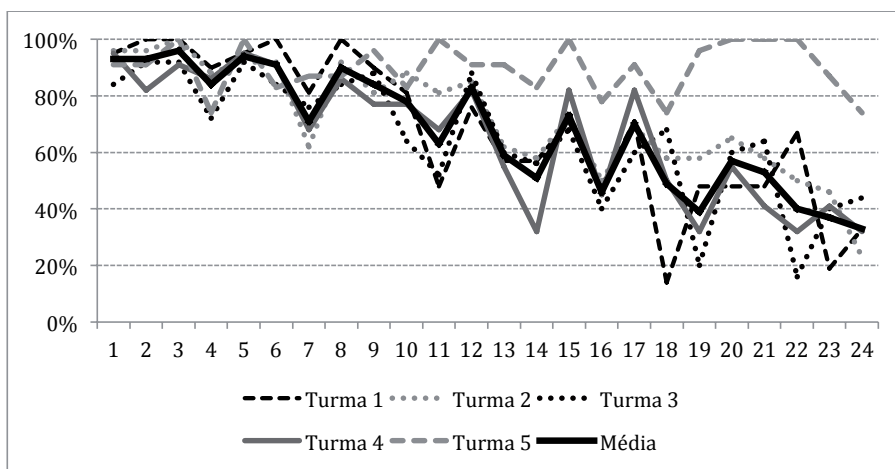
## **Os resultados da Provinha Brasil nas cinco turmas analisadas**

Os resultados das cinco turmas que serão utilizados para a discussão das questões da Provinha encontram-se na Figura 1 e na Tabela 1.

---

<sup>6</sup> No triênio em questão (2008-2010), o livro didático de Alfabetização adotado pertence à Coleção "A Grande Aventura", confira Carvalho e Anson (2005).

**Figura 1** – Porcentagem de acertos das questões da Provinha Brasil, por turmas e média das turmas



**Fonte:** Elaboração própria.

**Tabela 1** – Classificação nos níveis, média de acertos e nível médio das turmas do 2º ano<sup>7</sup>

	<i>Turma 1</i>		<i>Turma 2</i>		<i>Turma 3</i>		<i>Turma 4</i>		<i>Turma 5</i>		<b>Total 2º ano</b>	
	NA	NR	NA	NR	NA	NR	NA	NR	NA	NR	NA	NR
Nível 1	1	5%	4	15%	2	8%	1	5%	0	0	8	9%
Nível 2	7	33%	3	12%	12	48%	10	45%	0	0	32	34%
Nível 3	5	24%	8	31%	5	20%	3	14%	3	13%	21	22%
Nível 4	7	33%	7	27%	4	16%	7	32%	9	39%	25	27%
Nível 5	1	5%	4	15%	2	8%	1	5%	11	48%	8	9%
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>	<b>94</b>	<b>100%</b>
Média	16,38		17,23		15,64		15,77		21,57		16,26	
Nível	3		3		3		3		4		3	

**Fonte:** Elaboração própria.

<sup>7</sup> NA = número absoluto, refere-se à quantidade de alunos; NR = número relativo, refere-se à porcentagem.

Na Figura 1, são representadas as porcentagens de acertos nas 24 questões da Provinha Brasil; observamos, na linha tracejada cinza, o melhor desempenho da turma na qual a professora leu a prova na íntegra. A linha preta (mais espessa) representa a média das outras quatro turmas. Observamos uma significativa queda no desempenho geral, de certa forma já esperado, pois a Provinha está organizada num crescendo de complexidade e, conseqüentemente, as últimas questões são as que ofereceriam maior dificuldade às crianças.

Observamos, na Tabela 1, que, em média, as crianças que responderam à Provinha Brasil estão classificadas no Nível 3, como aponta a última linha inferior da tabela – dentre as cinco turmas, quatro delas classificam-se no nível 3; porém uma observação mais criteriosa da mesma tabela –, observando, agora, não a linha final inferior, mas a coluna final à direita, que aponta que 34% das crianças, ou seja, a maior parcela das crianças que responderam à Provinha está classificada no Nível 2.

Ainda, se somarmos as crianças que se encontram acima (níveis 4 e 5) e abaixo (níveis 1 e 2) da média, observamos que 45% delas estão classificadas nos dois primeiros níveis, e 36%, nos dois últimos níveis; ou seja, ao mesmo tempo em que encontramos crianças que obtiveram excelente desempenho, na ótica da avaliação da Provinha Brasil, encontramos um número bastante considerável (40 crianças que correspondem a 45% do total) que se encontram nos níveis primários de alfabetização.

Para o professor alfabetizador, esse dado, por si só, já é riquíssimo, pois mostra a heterogeneidade das crianças, ou seja, já confirma a necessidade de considerar os sujeitos em sua individualidade, como preconiza a teoria vigotskiana (através dos conceitos de zonas de desenvolvimento) e o modelo ideológico de letramento (STREET, 2003).

Ainda de acordo com o guia de correção (BRASIL, 2009d, p.11), crianças que atingiram o nível 3 (de 16 a 18 acertos) já “consolidaram a capacidade de ler palavras de diferentes tamanhos e padrões silábicos, conseguem ler frases com sintaxe simples (sujeito + verbo + objeto) e utilizam algumas estratégias que permitem ler textos de curta extensão”. As capacidades reveladas pelo nível 3 são: ler palavras mais complexas, constituídas por letras que representam mais de um som e por sílabas formadas por dígrafos, encontros consonantais ou encontros vocálicos; ler frases curtas; localizar informações explícitas por meio de leitura silenciosa em uma frase ou em textos de aproximadamente cinco linhas; reconhecer o assunto do texto com base na leitura de informações evidentes no título; identificar finalidade de gêneros (convite, anúncio publicitário), apoiando-se ou não em suas características gráficas como imagens e em seu modo de apresentação. Como sugestão de atividades para crianças que demonstram essas habilidades, a intensificação do trabalho com gêneros textuais (iniciando pelos

mais cotidianos até evoluir aos menos familiares), buscando atingir a fluência em leitura.

Já crianças que atingiram o nível 2 desenvolveram habilidades referentes ao conhecimento e uso do sistema da escrita e associam adequadamente grafemas e fonemas, mas apresentam dificuldades na leitura de palavras com ortografia mais complexa, demonstrando ter adquirido as seguintes habilidades: ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vocal/consoante ou por consoante/consoante/vogal; reconhecer letras escritas de diferentes formas; identificar o número de sílabas de uma palavra formada por sílabas simples e com grafemas correspondentes a um único som; reconhecer a finalidade do texto com apoio das características gráficas; reconhecer o valor sonoro de uma sílaba; reconhecer o assunto de gêneros textuais mais próprios do contexto escolar com base em suas características gráficas. Como sugestões para o trabalho com alunos do nível 2, estão orientações para o domínio das regularidades e das irregularidades ortográficas da língua portuguesa e o conhecimento de diferentes gêneros e diferentes estruturas textuais (BRASIL, 2009d).

## **Reflexões acerca dos resultados da Provinha Brasil**

Um dos primeiros questionamentos acerca da Provinha refere-se às características das questões e às habilidades que nelas estão sendo avaliadas. Na busca dessas respostas, criamos duas categorias de análise: “questões focadas nas habilidades de decodificação” (nas quais observamos predomínio das dimensões linguística e cognitivas da leitura), e “questões envolvendo textualização” (nas quais observamos uma convergência entre as dimensões linguística, cognitiva e sociocultural implicadas na compreensão leitora) e classificamos as questões da Provinha Brasil nessas duas grandes categorias, tomando por base justamente as características da questão e as habilidades requeridas por ela.<sup>8</sup>

Assim, na categoria “questões focadas nas habilidades de decodificação” agrupamos treze questões (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14 e 15). Em todas, o foco recai sobre o código escrito e algumas de suas particularidades, principalmente a habilidade de decodificação de palavras isoladas (em 7 das 14 questões); outras habilidades requeridas são reconhecimento de letras isoladas, identificação da letra inicial da palavra, contagem do número de sílabas, aliteração da sílaba inicial, reconhecimento das diversas fontes de escrita, identificação da sílaba final, localização da palavra em uma frase, com cada uma dessas habilidades sendo testada em uma questão diferente.

---

<sup>8</sup> Esta classificação foi elaborada especialmente para este artigo pelos pesquisadores, sem correspondentes teóricos.

Na categoria “questões envolvendo textualização”, foram agrupadas as outras onze questões que têm enfoque voltado para leitura, textualização, interpretação e compreensão (5, 11, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 e 24). A primeira envolvendo textualização é a 7ª, que solicita que se identifique, entre várias placas de identificação, em qual delas há somente letras.<sup>9</sup> Nas demais, encontram-se vários gêneros (fábulas, textos científicos, recados, convites, pequenas historietas, anedota) em vários suportes (reproduzidos na Provinha – cartaz de campanha de vacinação, capa de revista). Na maioria das nove questões aqui analisadas (cinco), a habilidade requerida dos alunos é localizar a informação em um texto, inclusive em textos mais extensos (a exemplo das últimas quatro questões da Provinha); em outra, é solicitado o assunto principal do texto (capacidade de síntese ou de elaborar uma macroestrutura do texto) e, em outra, a capacidade de inferência a partir das informações contidas no texto. Duas outras questões envolvem a pergunta “Para que serve este texto?”, ou seja, envolvem habilidades relacionadas à identificação da funcionalidade interacional do texto, na esfera em que circula.

Assim, embora as orientações oficiais referentes ao processo de alfabetização enfoquem a necessidade do trabalho com o texto e em atividades contextualizadas, encontramos, na Provinha Brasil, 24 questões com 24 temas diferentes, com a maioria delas focadas nas habilidades de reconhecimento e manipulação do código. Além disso, nas atividades que envolvem as habilidades de textualização, mesmo apresentando gêneros de ampla circulação social, cada questão compõe-se individualmente, sem haver a preocupação de contextualizar a esfera de circulação desses gêneros.

Feitas essas considerações acerca de nossa classificação e as implicações que vemos nela, a partir daqui apresentaremos e analisaremos os resultados dos alunos envolvidos na avaliação, mantendo a distinção entre as questões.

### **Questões focadas nas habilidades de decodificação: interface das dimensões linguística e cognitiva implicadas no domínio do sistema alfabético**

De modo geral, o desempenho dos alunos nessas questões foi bom, com média de 80% de acertos nas turmas que responderam à Provinha seguindo as orientações metodológicas (embora nenhuma questão tenha atingido 100% de aproveitamento nas quatro turmas) e 89% de acertos na turma na qual a professora leu todos os enunciados, alternativas e textos para os alunos. Dentro dessas médias, algumas tiveram porcentagens de acerto melhores (acima de 90%), todas

---

<sup>9</sup> Classificamos essa questão como envolvendo textualização, pois nos embasamos no fato de que as placas implicam contextos de sentido, mesmo que a habilidade requerida nela não demande um processo de textualização propriamente dita.



envolvendo a decodificação de palavras isoladas (MALA, RATO, BICICLETA, PANELA, FORMIGUINHA); outras questões que também envolvem palavras isoladas (CACHORRO e LATA) tiveram porcentagens boas, mas abaixo de 90%.

Ressalta-se que, nas primeiras questões, as alternativas apresentadas às crianças ou diferiam totalmente entre si, ou diferiam na primeira letra ou sílaba (por exemplo, as alternativas para a palavra RATO eram GATO, PATO, RATO e TATO); nas duas últimas, as alternativas mantinham o mesmo número de sílabas, iniciavam pela mesma sílaba, mas diferiam ou nas demais sílabas ou apenas no grafema medial (palavra LATA, alternativas LAMA, LAPA, LARA e LATA). Das que envolvem somente a decifração, esta última foi a que apresentou o maior nível de dificuldade para as crianças, com 78% de acertos.

Quando foram solicitadas habilidades específicas, o desempenho das crianças manteve-se bom, porém algumas questões apresentaram porcentagens de acertos relativamente inferiores. Neste primeiro bloco, uma dessas questões, que teve o menor desempenho (51% de acertos), envolve o reconhecimento das diversas fontes de escrita; a questão 14 pede que a criança identifique em qual alternativa a mesma palavra aparece grafada várias vezes, envolvendo letras maiúsculas, letras cursivas e letras iniciais maiúsculas e minúsculas. Considera-se que essa porcentagem de acertos não é satisfatória, pois praticamente a metade das crianças dos 2º anos não reconheceu as diversas fontes da escrita. Olhando somente para as respostas erradas, observa-se que 68% das crianças que erraram essa questão assinalaram a alternativa que continha quatro palavras diversas (inclusive com padrão silábico, número de sílabas e tonicidade diferentes), porém todas iniciadas por “CH”; este número leva-nos a pensar que as crianças responderam à questão baseadas apenas no aspecto visual das letras. Nas fontes escolhidas, a letra “B” apresenta características visuais bastante diversas quando em maiúsculas e minúsculas e/ou quando em letras maiúsculas ou cursiva; na alternativa escolhida pelas crianças, a letra “C” não apresenta tantas variações, o que poderia justificar sua escolha. Mesmo assim, essa é uma análise ainda lacunar, uma vez que envolve somente a primeira letra das palavras, e a leitura de uma palavra não é dada somente pela primeira letra.

Esses resultados, porém, também parecem refletir as orientações recebidas pelos professores (tanto claramente pela assessoria da Secretaria quanto pelo “currículo oculto”<sup>10</sup> existente na escola), principalmente do 1º ano, os quais sugerem que o professor escreva sempre em letras maiúsculas, tanto no quadro e no caderno do aluno quanto nas atividades reproduzidas a partir de fotocópias e nos materiais expostos em sala de aula, e que a letra cursiva seja introduzida somente a partir do 3º ano. Observamos aqui uma possível dissonância entre

---

<sup>10</sup> Segundo Silva (2002) o “currículo oculto” engloba aspectos do ambiente escolar que, mesmo não fazendo parte do currículo oficial, explícito, encontram-se presente nas escolas, influenciando na aprendizagem dos alunos.

as orientações das diversas instâncias (federal e municipal); no Pró-Letramento (BRASIL, 2007, p.30), encontramos a seguinte orientação: “não é recomendável que, em nome da facilidade de usar só um tipo de letra, se impeça o contato dos alunos com textos e impressos com outros tipos de letras, que circulem socialmente em diversos suportes, cumprindo diferentes funções”.

Outras questões que refletem essa distinção de posições teóricas são as que envolvem questões metalinguísticas, como a identificação do número de sílabas de uma palavra, da primeira letra da palavra, da última sílaba da palavra alvo e, principalmente, da questão que envolve aliteração (consciência fonológica).

Apesar de a Provinha Brasil constituir um teste escrito, trazemos à discussão noções de consciência fonológica por acreditarmos nas relações de mútua influência entre o desenvolvimento dessa e a instrução alfabética; assim, a consciência de sílabas na oralidade e o reconhecimento da sílaba na escrita parecem ser interdependentes.

Quando uma criança aprende a escrever uma língua que tem por base um sistema alfabético, necessita compreender que as letras, enquanto signos gráficos, correspondem a segmentos sonoros que não possuem significados em si mesmos, habilidades estas relacionadas à chamada consciência fonológica. Consciência fonológica é parte da consciência linguística, que implica a capacidade de compreender a maneira pela qual a linguagem oral pode ser dividida em componentes cada vez menores (sentenças em palavras, palavras em sílabas e sílabas em fonemas), de refletir explicitamente sobre os sons da língua, operar com essas unidades e manipulá-las de maneira diferenciada. O desenvolvimento da consciência fonológica em crianças obedece a padrões de complexidade; alguns níveis de consciência fonológica podem ser desenvolvidos espontaneamente, independentemente do ensino formal da escrita, porém habilidades fonológicas mais elaboradas têm sido consideradas como dependentes dos próprios avanços que a criança realiza em termos de alfabetização. As habilidades menos complexas são a recepção de rimas e aliteração e a segmentação de sentenças em palavras, que contribuem para os estágios iniciais da leitura; num processo recíproco, as habilidades desenvolvidas na leitura contribuem para o desenvolvimento de habilidades fonológicas mais complexas, como a manipulação e transposição fonêmicas (MALUF e BARRERA, 1997; ALVAREZ, 1998; CARVALHO; ALVAREZ, 2000; ZORZI, 2002).

Na questão que envolve a identificação do número de sílabas (questão 12), os alunos apresentaram um bom desempenho, atingindo 83% de acertos; ressaltamos que todas as crianças que erraram essa questão assinalaram a alternativa D – (6), muito provavelmente confundindo número de sílabas com número de grafemas (ou fonemas, que, nesse caso, coincidem). Como o trabalho com divisão silábica tende a ser uma prática corriqueira e tradicional da escola, as crianças não tiveram

dificuldade em segmentar a palavra SAPATO em sílabas, até porque segue o padrão silábico canônico (consoante+vogal).

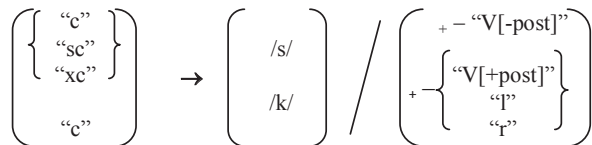
Mas não observamos o mesmo nas demais questões de reflexão metalinguística: já na questão 7, que envolve a identificação da primeira letra da palavra alvo (no caso, CAMA), a porcentagem de acertos caiu para 71%, o que soa incoerente, pois observamos que, no dia a dia das salas de aula, várias atividades envolvem a identificação das letras: a primeira letra dos nomes das próprias crianças, dos brinquedos, das figuras; relacionar e identificar a primeira letra de palavras é uma atividade bastante corriqueira em sala de aula.

Assim, uma possível explicação para essa queda no desempenho pode estar na complexidade das relações grafema/fonema, aqui aplicada principalmente à decodificação; o grafema “C” possui seu correspondente fonêmico dependente do contexto grafêmico, podendo representar os fonemas /s/ e /k/ (SCLIAR-CABRAL, 2003).<sup>11</sup> Interessante também pensarmos sobre as hipóteses das crianças, partindo das respostas erradas: 85% das respostas equivocadas optaram pela primeira alternativa (M). Ainda em relação à complexidade das relações grafema/fonema, embora o grafema “M” também tenha seu correspondente fonêmico dependente do contexto (SCLIAR-CABRAL, 2003), quando no início de sílaba tem sempre como correspondente o fonema /m/.

Ou mais... Será que essas crianças simplesmente assinalaram a primeira alternativa? Essa postura refletiria talvez uma simples exaustão por parte das crianças? Ou uma outra hipótese: Será que os alunos identificaram corretamente o desenho? Reconheceram a figura como uma “cama” ou ficaram em dúvida em relação ao objeto apresentado na Provinha, recortando, por exemplo, um dos componentes do desenho? Mais uma vez, a necessidade de entendermos a dimensão sociocultural da leitura...

A situação é mais clara na questão 15, que solicita que as crianças apontem qual a última sílaba da figura que representa a palavra alvo (BORBOLETA). Ao solicitar que a criança reconheça a última sílaba da figura (borboleta), sem que haja a leitura (apoio oral auditivo), a questão envolve um grau de abstração, atenção e consciência de sílabas. Como opções, estão colocadas todas as sílabas da figura, o que poderia levar a criança a assinalar como alternativa correta a primeira opção, que coincide com a primeira sílaba (BOR), atividade corriqueira em sala de aula

<sup>11</sup> Regra de descodificação, de correspondência grafo-fonêmicas dependentes do contexto grafêmico – grafemas “c”, “sc” e “xc” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p.84):



(tanto que 53% das respostas erradas assinalaram essa alternativa). A porcentagem de acertos desta questão foi igual a 72%, o que indicaria que os alunos tiveram uma relativa dificuldade em operar com as noções exigidas pela questão. Como a turma na qual a professora leu a questão inteira para os alunos teve 100% de acertos, infere-se que o apoio auditivo, somado à ênfase dada pela professora na palavra “última” do enunciado da questão, facilitou em muito sua resolução, pois ofereceu pistas aos alunos.

A última das questões baseadas no código e que envolvem reflexões metalinguísticas é a que solicita a habilidade de aliteração e que apresentou a menor porcentagem de acertos: 59% e, conseqüentemente, representa a questão com maior dificuldade para as crianças. Nesta questão, as crianças devem apontar qual a palavra que alitera (aliteração silábica ou seja, isolar o segmento fonológico, no caso a sílaba, compartilhado pelas palavras (MALUF; BARRERA, 1997) com a palavra alvo (apresentada somente em forma de figura); é uma questão complexa, embora a resposta possa ter sido apoiada também na escrita (jacaré – janela) e pela própria organização da questão: a criança tem que reconhecer um item não verbal (a figura), transpô-la ao plano verbal oral, operar metalinguisticamente sobre ele e, finalmente, transpô-la para o plano verbal escrito para então associar com a sílaba alvo. Novamente, a turma na qual a professora leu todas as alternativas para os alunos leva-nos a reflexões interessantes; essa turma obteve 100% de aproveitamento, o que nos levaria a crer que as respostas foram sim baseadas na consciência fonológica (relação grafema/fonema e aliteração) e não na escrita. Se, ouvindo a palavra pronunciada de forma enfática pela professora as crianças responderam corretamente a questão e “lendo” de forma autônoma seu desempenho caiu, infere-se que a lógica de respostas baseia-se mais no som das palavras do que em sua escrita, o que nos parece exemplo de mútua relação entre consciência de sílaba e instrução alfabética, sobretudo considerando que há uma implicação de consciência de sílaba. Outro dado que nos leva a descartar o apoio na escrita é a análise dos erros; não observamos um “padrão de erro” para essa questão (35% assinalaram GALINHA, 35% CHÁCARA e 30% JIBOIA); se houvesse o apoio na escrita, poderíamos esperar que a maioria das crianças opta-se pela alternativa JIBOIA, uma vez que inicia pela mesma letra da figura em questão.

### **Questões envolvendo textualização: convergência entre as dimensões linguística, cognitiva e sociocultural implicadas na compreensão leitora em contextos interacionais de uso da escrita**

Se, nas questões com ênfase no código o desempenho dos alunos foi bom, o mesmo não pode ser dito nas questões envolvendo a textualização. Foram

classificadas aqui as questões 5, 11, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 e 24, e a média de acertos nessas dez questões foi de 53%.

Sabemos que a Provinha foi organizada em um crescendo de dificuldades, concentrando as questões envolvendo textualização na porção final da avaliação, o que pode, também, implicar cansaço e perda de interesse por parte das crianças. Talvez uma sugestão seria rever esta metodologia, mesclando graus de complexidade diferentes ou apresentando as questões de maneira randômica (o que inviabilizaria a orientação de todas as crianças responderem as questões ao mesmo tempo, sob a orientação da professora).

Mesmo reconhecendo a possibilidade de ter havido “desgaste” das crianças, inferimos que não seja um fator determinante para o bom (ou mau) desempenho das crianças, apoiados, novamente, nos dados da turma na qual a professora leu as questões na íntegra. Nessa turma, nas questões de textualidade, a porcentagem de acertos cresceu para 91%. Tal porcentagem nessa turma é, inclusive, superior àquela obtida nas questões com ênfase no código. Assim, outros fatores podem ser levantados, se evocado o objetivo da Provinha e deste artigo: refletir sobre o processo de alfabetização dos alunos. O fato de a professora ter lido viabilizou às crianças o processo de construção de sentidos na oralidade, ou seja, não precisariam necessariamente estar alfabetizadas para responder de modo apropriado; o que foi testado, aqui, foi a atenção e a habilidade de escuta.

Essas duas habilidades de compreensão, do texto lido e do texto ouvido, foram exploradas por Megherbi (2009); segundo a autora, em leitores proficientes, a compreensão da linguagem lida é muito próxima da compreensão da linguagem falada, o que não é observado na criança que está se apropriando do sistema de escrita. Essa menor *performance* na compreensão de leitura em crianças que estão aprendendo a ler pode ser explicada pela demanda em decodificar e identificar as palavras do texto (a decodificação é uma habilidade específica da linguagem escrita) e pelo fato de que as crianças, antes de aprenderem a ler, estão expostas diariamente a situações cotidianas que envolvem e exigem habilidades de compreensão da linguagem falada.

Voltando à Provinha, dentre as questões envolvendo a textualização, a que apresentou melhores pontuações foi a que solicitava que o aluno reconhecesse, entre diversos portadores de texto qual deles possui apenas letras (Questão 5). A porcentagem de acertos foi elevada (94%) e, dentre as crianças que erraram a questão, 60% assinalaram a placa de automóvel como alternativa correta. Embora essa questão tenha sido classificada como atividade de textualização – o que decorre de as imagens corresponderem a potenciais usos sociais da escrita e não a palavras ou sentenças isoladas –, seu foco está em discriminar e diferenciar letras e números, não requerendo, necessariamente, a leitura dos textos, o que explicaria a diferença de desempenho em relação às demais questões.

Uma outra questão (Questão 17) classificada como envolvendo textualidade, na verdade, traz para leitura uma pequena frase (sem apoio de ilustrações), que demanda duas atividades e deve ser lida de maneira autônoma pela criança. Mesmo assim, optamos por classificá-la como envolvendo textualização, pois contém uma sentença inteira com uma afirmação, cujo sentido deve ser resgatado. A questão pede que os alunos apontem o que Marina faz, escolhendo a alternativa que reproduz exatamente as palavras da frase, apenas alterando o verbo nos distratores, inclusive mantendo a grafia em caixa alta. Mesmo assim, a porcentagem de acertos ficou aquém do esperado, com apenas 70% de acertos; novamente, na turma que teve o texto lido pela professora, a porcentagem de acertos foi bem maior: 91%.

Embora as palavras do texto respeitem o padrão canônico de sílaba do português, o que seria um facilitador para o leitor iniciante, parece que os alunos ainda não dominam os processos de construção de sentidos no material escrito. As respostas dos alunos que erraram a questão, quando a professora não leu o texto para as crianças, mostram porcentagens equilibradas: 38% responderam “MARINA MOSTRA A BONECA”, 38%, “MARINA PERDE A BONECA” e 24%, “MARINA JOGA A BONECA”. Será que as crianças leram as alternativas ou apenas assinalaram uma resposta ao acaso? Quando a professora leu o texto para as crianças, apenas uma errou a resposta, assinalando a primeira alternativa disponível.

Se nossa classificação das questões fosse revista, e essas duas questões não forem classificadas como textualização, esta categoria contaria somente com nove questões, ou seja, cerca de um terço da Provinha estaria focada em textualidade, e a porcentagem média de acertos nas questões envolvendo textualização cairia de 53% para 46%.

Nas demais questões da categoria envolvendo textualização, a 11<sup>a</sup> e a 18<sup>a</sup> são bastante semelhantes; as duas apresentam um gênero textual e solicitam que a criança identifique a função do texto.

A 11<sup>a</sup> é a primeira das questões que envolvem leitura de pequenos textos; em ambas, as crianças devem ler o texto e também as alternativas. Ao solicitar a identificação da finalidade do texto, as questões remetem aos gêneros textuais (tema bastante explorado nas orientações do MEC)<sup>12</sup> e as discussões provenientes das teorias de letramento. Além da decodificação (domínio do sistema alfabético, imprescindível para a compreensão leitora), a criança

---

<sup>12</sup> Rever o Quadro 3; outras orientações são encontradas durante o capítulo: “Para contribuir com o desenvolvimento da capacidade dos alunos de ler com compreensão, é importante que o professor ou a professora proporcione a familiaridade com gêneros textuais diversos [...], lendo para eles em voz alta ou pedindo-lhes leitura autônoma. Além disso, é desejável abordar as características gerais destes gêneros (do que eles costumam tratar, como costumam se organizar, que recursos linguísticos costumam usar, para que servem).” (BRASIL, 2007, p.44).

deveria estar familiarizada com esses gêneros textuais, em convergência com evento de letramento<sup>13</sup> em potencial – se considerada a possibilidade de uso real desses textos em situações interacionais efetivas –, deveria fazer parte de sua dinâmica familiar e/ou escolar. Embora o convite e o bilhete sejam bastante comuns, inclusive na escola, será que todas as crianças realmente os conhecem, na forma que lhes foi apresentada? Essas reflexões acerca da dimensão social da leitura, sozinhas, justificariam o baixo desempenho (63% e 49% de acertos, respectivamente) das crianças nessas questões? Podemos continuar a reflexão com outro dado interessante: na turma na qual a professora leu a questão inteira, a porcentagem de acertos foi maior (100% e 74%) o que, de certa forma, enfraquece o argumento da não familiaridade com o gênero e com o evento de letramento, e leva-nos a pensar que a dificuldade apresentada pelas crianças está mais focada na dimensão linguística, mais pontualmente no domínio do código alfabético<sup>14</sup>, habilidade requerida na compreensão leitora (o que corrobora as inferências de Megherbi (2009), sobre a distinção entre compreensão da linguagem ouvida e da linguagem lida).

Pensando agora somente nas respostas erradas, na 17ª questão, 71% das crianças assinalaram a alternativa “Convidar para jogar bola”; no texto há uma imagem relativa a aniversário, com um boneco usando chapeuzinho de festa e segurando um balão de ar. Aparentemente, não há relação evidente entre “Convidar para um aniversário” e “Convidar para jogar bola”, a não ser o mesmo verbo, que inicia as alternativas. Não parece ter sido essa a dificuldade das crianças, pois a opção correta aparece antes da opção “jogar bola”; assim, se essas crianças tivessem respondido à questão apenas com a primeira palavra da alternativa, pareceria mais lógico assinalar a primeira alternativa. Também foi uma das questões que apresentaram maior porcentagem de não respostas; nas turmas em que as crianças deveriam ler sozinhas, 26% delas deixaram a questão em branco; na turma na qual a professora leu, todas as crianças responderam à questão. Na questão 18, a porcentagem de acertos também ficou abaixo da metade (49%), com aumento significativo na turma em que houve a leitura do texto (74%), o que denotaria, novamente, o não domínio do código escrito. As respostas equivocadas variaram em torno das três alternativas, com 43% dos alunos assinalando a alternativa “Contar uma piada”, 39% optando por “Fazer um convite” e apenas 18% assinalando “Pedir um material”. Interessante que, na turma em que a professora leu o texto e o enunciado, 100% das crianças que erraram a questão assinalaram a última alternativa.

---

<sup>13</sup> Eventos de letramento entendidos como situações comunicativas em que a escrita (ou a fala ancorada na escrita) têm papel prevalectente, ou seja, situações que envolvem letramento (BARTON, 1994).

<sup>14</sup> Compreendemos que as crianças estão num processo de alfabetização e não estamos exigindo o completo domínio do sistema alfabético, mas o entendemos como necessário para a correta resolução da questão.

Pensando somente no desempenho da turma que teve as questões lidas pelas professoras, observamos uma “queda” nos acertos de 100% para 74% nessas duas questões, aparentemente, de mesmo conteúdo. Novamente, as discussões acerca do letramento podem nos embasar nas discussões sobre essa “queda” no desempenho. Será que a prática de deixar recados escritos é familiar a essas crianças? Ou, com base em Lahire (2008): essas práticas de escrita fazem parte das formas familiares de cultura escrita em se tratando dessas crianças? A familiaridade com tais práticas como ferramentas cotidianas por meio das quais a criança recebe o afeto dos pais pode dar às práticas de escrita uma identidade social positiva e conduzir a criança ao “sucesso” escolar (ou, inversamente, práticas negativas, levando ao “insucesso”). Vemos, mais uma vez, a importância e a interdependência da dimensão sociocultural nas dimensões linguística e cognitiva da leitura.

Outras duas questões (questão 16 e questão 20) envolvem leitura de portadores de texto e apresentam dois gêneros de ampla circulação em diferentes estratos sociais, um cartaz e uma capa de revista, que devem ser lidos de maneira autônoma pelas crianças.

A 16ª questão apresenta um cartaz sobre campanha de vacinação e solicita a identificação do assunto do cartaz. Menos da metade das crianças (46%) responderam corretamente a essa questão; mesmo na turma em que a professora leu a questão inteira, a porcentagem de acertos não foi alta (78%), embora tenha sido superior às demais. As respostas equivocadas também são variadas, mas a alternativa “O jogo de futebol está no segundo tempo” foi assinalada por quase metade das crianças (46%). Observamos que, no cartaz sobre a campanha, aparece a expressão “2º tempo” como título, inclusive em cor (tom de cinza) diferente. Será que foi essa a relação estabelecida pelas crianças? Outra reflexão, envolvendo os conceitos de práticas e eventos de letramento (BARTON, 1994), faz-se necessária aqui. Sabe-se que, no Brasil, as campanhas de vacinação atingem excelentes porcentagens de adesão;<sup>15</sup> dessa forma, muitas (para não dizer todas) as crianças vão ao posto de saúde com relativa frequência e são expostas aos comerciais sobre essas campanhas, porém não basta que elas sejam simplesmente expostas aos muitos gêneros textuais para que aprendam sobre eles; não basta que elas vejam, incidentalmente, os cartazes ou o comercial de televisão. Em outras palavras, não basta que haja usos da escrita, é necessário que tais usos sejam parte de práticas de letramento e se materializem em eventos nos quais a criança seja sujeito.

A segunda (questão 20) apresenta a capa de uma revista de jogos e passatempos da Turma da Mônica e solicita à criança que assinale a alternativa que traz o conteúdo da revista; as alternativas também deveriam ser lidas pelas

---

<sup>15</sup> A segunda etapa da vacinação contra a Paralisia Infantil (campanha abordada no cartaz), em 2009, teve 96,10% de cobertura vacinal em crianças de 0 a 4 anos de idade, segundo o Ministério da Saúde (BRASIL, 2009e).



crianças. As turmas apresentaram uma média de acertos de 57%. Novamente, a hipótese de não acesso ao código torna-se visível, pois, na turma na qual a professora leu as alternativas, os acertos chegaram a 100%. Há, entre as opções, dois distratores que foram assinalados pelas crianças que erraram a questão: “Histórias e aventuras”, que foi a opção escolhida por 45% das crianças e “Contos”, escolhida por 39% das crianças. Parece-nos uma escolha plausível, pois é bastante comum observarmos gibis e revistinhas da Turma da Mônica que realmente contem histórias, aventuras e contos; porém está claramente escrito na capa da revista em questão “JOGOSE PASSATEMPOS”. Supõe-se também que esse tipo de gibi circule com muito mais frequência entre as crianças, pois, tanto na biblioteca da escola quanto nas próprias salas de aula, esse material de leitura é bastante comum. Parece fato que essas crianças responderam à questão levando em conta informações de itens não verbais do texto, prevalecendo o reconhecimento de imagens em desfavor do conteúdo verbal escrito; assim, uma resposta baseada somente na identificação do portador de texto (capa de revista) sem a leitura das informações contidas na capa facilmente levaria a interpretações equivocadas. Novamente, nessa questão, chama a atenção o número de questões em branco, chegando a 17% (e nenhuma na turma em que a professora leu a questão inteira).

Outras três questões (questões 21, 22 e 23) apresentam pequenas narrativas (de 8 a 10 linhas), envolvendo animais como personagens principais; as três são apresentadas da mesma forma, dentro de um quadro cinza, com a mesma fonte. Uma delas apresenta uma ilustração, e uma outra traz também um diálogo.

Nas três questões, a criança deve, além de realizar a leitura do texto, ler de forma autônoma tanto o enunciado quanto as alternativas, ou seja, não há interferência da professora. Nas três questões, a criança foi solicitada a localizar informações no texto; aliás, todas as respostas encontram-se na primeira linha da narrativa. O primeiro texto é uma fábula, chamada “O leão e o ratinho”, e a pergunta relacionada a esse texto é “Quem dormia debaixo de uma árvore?”. Para essa resposta, a criança deveria localizar, na primeira linha do texto, a informação. O segundo texto envolve uma vaca chamada Moqueca, que se apaixona e tem um bezerrinho; o texto finaliza com uma interrogação: “Qual será o mistério da vaca Moqueca?”. Depois, a questão é “Nesse texto, Moqueca é”, desconsiderando totalmente a questão apresentada pelo próprio texto. Além disso, no próprio texto há o desenho de uma vaca, o que parece não ter sido muito utilizado como apoio para a resposta da questão. O próximo texto tem uma girafa como personagem central e a pergunta é “Essa história acontece”; a criança deveria localizar as pistas no texto, pistas estas presentes na primeira linha da historinha.

Podemos inferir aqui que a leitura está sendo tomada como capacidade de localizar informações, o que está profundamente associado com a capacidade de decodificação. A porcentagem de acertos (53%, 40% e 37%) dessas três questões

em sequência pode denotar, também, o próprio cansaço ou eventual desinteresse das crianças. A crescente porcentagem de questões em branco (18%, 27% e 33%, respectivamente) também poderiam ser um indício dessa hipótese, porém novamente os dados da turma na qual a professora realizou a leitura em voz alta (100% de acertos nas questões 21 e 22 e 87% na 23<sup>a</sup>) parece não contemplar essa hipótese e podem apontar em outras direções, confirmando as hipóteses de dificuldades de apropriação e interpretação da leitura e das articulações ente as estratégias de leitura.

Outro texto apresentado (Questão 24), considerado “comum” nas escolas, é o texto informativo, tipo de texto bastante frequente nos livros didáticos e nas revistas destinadas às crianças em idade escolar. O título do texto é “O que as plantas carnívoras fazem?” e, no decorrer do texto (de seis linhas), conta a informação de que as plantas carnívoras caçam insetos, porque e como elas fazem isso.

As crianças deveriam apontar o assunto do texto, o que deveria ser feito a partir da localização de informações em diversos pontos do texto e do estabelecimento de relações entre essas informações. Foi a questão com a menor porcentagem de acertos, tanto nas turmas em que as crianças deveriam ler o texto sozinhas quanto na turma que teve o texto lido pela professora (33% e 74%, respectivamente); houve uma porcentagem alta (23%) de questões em branco e 66% das respostas erradas apontaram a primeira alternativa como correta. Além disso, a questão envolve também a elaboração de conceitos científicos, com maior grau de abstração e menor concretude; esses conceitos apresentam maior dificuldade para crianças nesta idade do que as narrativas apresentadas nas questões anteriores. A apropriação conceitual começa e tem vinculação ao processo de aquisição de linguagem, mas os conceitos científicos<sup>16</sup> têm modos de apropriação distintos dos conceitos espontâneos; enquanto os conceitos espontâneos são saturados de concretude e desenvolvem-se em direção aos processos de abstração, generalização e arbitrariedade, os conceitos científicos desenvolvem-se em direção contrária: da abstração à concretude (VIGOTSKI, 2001). Essa dimensão cognitiva da leitura pode, aliada às discussões anteriores sobre os aspectos linguísticos da leitura, justificar a maior dificuldade apresentada pelas crianças nesta questão. Acrescentamos ainda que esta é a última questão da Provinha; então, o próprio cansaço e/ou desinteresse das crianças deve ser levado em consideração.

Uma última questão analisada (mas não a última apresentada para a criança, na verdade, a 19<sup>a</sup>) apresenta um texto e solicita que o aluno infra significados a partir da leitura do texto. O texto é uma historieta curta, do tipo anedota,

---

<sup>16</sup> Conceitos científicos são conceitos sistematizados, não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata das crianças, adquiridos nas interações escolarizadas. (VIGOTSKI, 2001).

envolvendo um diálogo, e a questão envolve as razões do comportamento do personagem, não explícitas no texto.

Foi uma das questões que apresentou a menor porcentagem de acertos (39%); novamente, a turma que teve as questões e as alternativas lidas pela professora foi exceção, atingindo 96% de acertos. Quanto às respostas equivocadas, todas as alternativas foram assinaladas, porém 50% delas referem-se à primeira alternativa apresentada. Esta questão também apresentou uma porcentagem elevada de respostas em branco (26%), fato não observado na turma na qual a professora foi a leitora.

Assim, quando comparamos o desempenho das crianças em relação às questões focadas no código e aquelas envolvendo textualização, observamos uma relativa dificuldade nestas últimas. Se é preconizado ao professor que alfabetize a partir dos textos e não a partir de atividades isoladas, por que os alunos tiveram um bom desempenho nas questões que avaliam habilidades isoladas e não mantiveram esse desempenho quando apareceu o texto? Se os documentos municipais norteiam o trabalho de alfabetização a partir do texto (dimensão sociocultural da leitura), como explicar esta aparente contradição? Uma das possíveis explicações seria o fato das teorias adotadas pelos documentos oficiais não terem sido realmente consolidadas pelas práticas escolares e essas ainda seriam baseadas em atividades focadas no código. Ao mesmo tempo, o desempenho das crianças nas atividades baseadas no código é bastante heterogêneo, o que indicaria que as orientações dadas através do Pró-Letramento (BRASIL, 2007) também não estão totalmente consolidadas, principalmente aquelas relacionadas à reflexão metalinguística e à consciência fonológica (aliteração). Essas duas inferências concluiriam que as atividades cotidianas em sala de aula não estão privilegiando as três dimensões da leitura (sociocultural, linguística e cognitiva) de forma paralela, equivalente e efetiva.

## **Considerações finais**

Compreendemos a importância de uma avaliação nacional que ajude a pensar e refletir sobre os processos de alfabetização e a prática pedagógica desenvolvida em torno da apropriação da língua escrita, mas, também, conhecemos os “efeitos colaterais” da adoção de propostas padronizadas, principalmente quando discutimos esse “padrão” à luz das teorias do letramento. Se pensarmos que o letramento ideológico considera a leitura e a escrita como práticas sociais e não como atividades com fins em si mesmas e que a Provinha Brasil é um instrumento padronizado que busca atingir igualmente todas as crianças da grande diversidade de escolas do país, já observamos uma divergência de posturas.

Ao mesmo tempo, sabemos que a Provinha busca avaliar algumas habilidades necessárias e fundamentais à apropriação da leitura e da escrita, independentemente do contexto em que a criança se insere, o que a resguarda parcialmente da crítica feita acima. Afinal de contas, as especificidades da alfabetização – aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, segundo Soares (2003) – devem ser apropriadas pelas crianças; voltamos a trazer as discussões do letramento. Como as especificidades da alfabetização serão apropriadas pelas crianças? A Provinha Brasil, ao avaliar as habilidades que as crianças já adquiriram, busca nortear o trabalho pedagógico a ser desenvolvido. A nosso ver, esse trabalho deve ser sim pautado nessas habilidades e também no seu uso social – modelo ideológico de letramento (STREET, 1984). –, posição já preconizada pelo Pró-Letramento (BRASIL, 2007, p.13):

O desafio que se coloca para os primeiros anos da Educação Fundamental é o de conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

Finalmente, retomando a primeira posição teórica defendida neste artigo, que a leitura deva ser entendida a partir das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva (CERUTTI-RIZZATTI, 2009a), acreditamos que a Provinha Brasil em si, como um instrumento isolado contemple claramente as dimensões linguística e cognitiva, mas não consiga contemplar a dimensão sociocultural da leitura, porém essa dimensão seria facilmente considerada se os resultados apresentados pelas crianças forem discutidos a partir da microcultura escolar na qual ela foi realizada, buscando depreender não somente o erro/acerto, mas todo o processo avaliativo, refletindo sobre as hipóteses elaboradas pelas crianças ao responder o teste, tanto dos alunos individualizados quanto das turmas e da escola, abarcando, assim as três dimensões da leitura.

CRISTOFOLINI, C. Thinking through *Provinha Brasil* from the sociocultural, linguistic, and cognitive dimensions of reading. *Alfa*, v.56, n.1, p.217-247, 2012.

- **ABSTRACT:** *The aim of this study is to analyze the extent to which reading, in its sociocultural, linguistic, and cognitive dimensions (CERUTTI-RIZZATTI, 2009), was taken into account in the first 2009 edition of the literacy standardized national assessment test, Provinha Brazil. To accomplish this goal, it draws on both the documents that guide the pedagogical action – both national (BRASIL, 2007) and municipal (SÃO JOSÉ, 2000, 2007) – specified in the Guide Manuals included in the Provinha kit and the results of this assessment for five 2nd-year classes of a municipal school in Grande Florianópolis. The Provinha questions were classified into two major groups (decoding skills and textualization) and discussed individually, merging theoretical discussions on literacy with the results achieved by the students. The conclusion*

*stresses that Provinha Brasil is biased towards the linguistic and cognitive dimensions of reading to the detriment of its sociocultural dimension.*

- **KEYWORDS:** *Reading. Literacy. Provinha Brasil.*

## **REFERÊNCIAS**

ALVAREZ, A. M. A. *Perfil de habilidades fonológicas*. São Paulo: Via Lettera, 1998.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Provinha Brasil: orientações gerais: teste 1: primeiro semestre*. Brasília, 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Provinha Brasil: passo a passo: teste 1: primeiro semestre*. Brasília, 2009b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Provinha Brasil: guia do professor(a) aplicador(a): teste 1: primeiro semestre*. Brasília, 2009c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Provinha Brasil: guia de correção e interpretação dos resultados: teste 1: primeiro semestre*. Brasília, 2009d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Sistema nacional de informação do programa nacional de imunizações. Datasus. *Campanha nacional de vacinação contra a pólio: 2ª etapa*. 19 set. 2009e. Disponível em: <<http://pni.datasus.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró-letramento: alfabetização e linguagem*. Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Brasília, 2007.

CARVALHO, I. A. M.; ALVAREZ, R. M. A. Aquisição da linguagem escrita: aspectos da consciência fonológica. *Fono Atual*, São Paulo, v.4, n.11, p.28-31, mar. 2000.

CARVALHO, R.; ANSON, V. R. *Livro de alfabetização*. São Paulo: FTD, 2005. (Coleção A Grande Aventura: Língua Portuguesa).

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. *Sociocognição e linguagem escrita: uma discussão sobre leitura na escola*. São José, SC, jul. 2009a. Palestra proferida na Semana da Educação de São José.

\_\_\_\_\_. *Sociocognição e linguagem escrita*: uma discussão sobre implicações das fronteiras do conceito de letramento. Florianópolis, 2009b. No prelo.

KLEIMAN, Â. Modelos de alfabetização e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Os significados do letramento*. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado das Letras, 1995. p.15-61.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares*: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008.

MALUF, M. R.; BARRERA, S. D. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.10, n.1, p.125-145, 1997.

MEGHERBI, H. *Functional acquisition of linguistic devices and reading comprehension difficulties*. UFSC, Florianópolis, nov. 2009. Palestra.

SCLIAR-CABRAL, L. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

SÃO JOSÉ. Rede Municipal de Ensino. Ensino Fundamental de 9 anos: organização curricular na perspectiva do direito à infância e à juventude. *Caderno Pedagógico*, São José, 2008. p.37-57.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de educação. Prefeitura Municipal de São José. *Alfabetização*. 4.ed. São José, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de educação. Prefeitura Municipal de São José. *Proposta Curricular de São José*. São José, 2000.

SILVA, T. T. da. *Documento de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, M. *A reinvenção da alfabetização*. Cultiva, 2003. Disponível em:

<[http://www.cultiva.org.br/textos/reinvecao\\_da\\_alfabetizacao\\_magda.doc](http://www.cultiva.org.br/textos/reinvecao_da_alfabetizacao_magda.doc)>. Acesso em: 02 dez. 2006.

STREET, B. V. *Abordagens alternativas ao letramento e ao desenvolvimento*. [S.l], out. 2003. Teleconferência Unesco Brasil sobre letramento e diversidade. Disponível em: <<http://www.unisesi.org.br/porta/arquivos/biblioteca/12>>. Acesso em: 20 out. 2009.

\_\_\_\_\_. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VIGOTSKI, L. S. O estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos. In: \_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p.242-394.

ZORZI, J. L. Consciência fonológica e fases de desenvolvimento do letramento infantil. In: SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM, 6., 2002, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Futuro Congressos e Eventos, 2002. p. 131-140.

Recebido em setembro de 2010.

Aprovado em novembro de 2010.





# ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E INQUIETAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS : OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA AULA DE PORTUGUÊS E A AULA (DE PORTUGUÊS) COMO GÊNERO DISCURSIVO

Mary Elizabeth CERUTTI-RIZZATTI\*

- **RESUMO:** Este artigo tem como tema a aula de Português, focalizando a abordagem dos gêneros discursivos nas práticas de ensino e aprendizagem em língua materna. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de cunho etnográfico, parte de um projeto maior que implica a constituição de um banco de dados sobre a aula de Língua Portuguesa na Educação Básica em redes públicas de ensino. Como parte desse projeto, este estudo objetiva responder à seguinte questão: que implicações metodológicas são depreensíveis no processo de ensino e aprendizagem de língua materna, na Educação Básica, organizado a partir da concepção dos gêneros discursivos como instrumentos para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita? Para tanto, topicaliza o trabalho com os gêneros do discurso na aula de Português, tanto quanto focaliza a *aula* (de Português) como *gênero discursivo*. As bases teóricas são estudos sobre o tema derivados de Mikhail Bakhtin e teorizações sobre letramento derivadas de Brian Street. As conclusões, a partir da abordagem de tipo etnográfico, sugerem dificuldades dos professores participantes deste recorte de pesquisa para elaborações didáticas a partir dos gêneros discursivos em sua ação metodológica, tanto quanto dificuldades em constituir a *aula* (de Português) como gênero discursivo.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Aula de Português. Gêneros discursivos. Práticas de letramento.

## Introdução

Uma das inquietações que nos têm ocupado nas ações de pesquisa que vimos empreendendo são as relações entre os saberes produzidos nas universidades no que respeito à Linguística Aplicada e à forma como esses saberes efetivamente têm contribuído na discussão de problemas linguísticos socialmente relevantes (MOITA LOPES, 2006), tal qual nós, linguistas aplicados, tomamos hoje como nosso objeto de estudo. No nosso caso, especificamente, esse objeto de estudo tem intrínsecas relações com o universo escolar. Assim, os problemas linguísticos socialmente relevantes, em nossos recortes de pesquisa, vinculam-se ao processo de ensino e aprendizagem de práticas de leitura e escrita na Educação Básica.

---

\* UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada. Santa Catarina – Florianópolis – SC – Brasil. 88040-970 – mary.elizabeth@ufsc.br.

As teorizações acadêmicas sobre gêneros do discurso e letramento revelam-se construtos potencialmente relevantes para a ressignificação das práticas didático-pedagógicas no campo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita na escola. Sob a perspectiva dos gêneros, parece-nos muito significativa a busca de uma ação escolar comprometida com a forma com que os seres humanos usam a linguagem em suas práticas interacionais cotidianas, a vontade de conferir ao processo pedagógico um encaminhamento que revele menor artificialidade e favoreça a aprendizagem significativa. Já sob a perspectiva dos estudos de letramento, parece haver a sensibilidade em relação à forma como as diferentes culturas usam a língua escrita, tanto quanto a busca pela hibridização entre letramentos dominantes e letramentos vernaculares, o que se revela uma possível ancoragem para uma ação escolar mais sensível aos usos da escrita na sociedade.

Nesse universo, porém, uma questão instigadora nos ocupa atualmente – possivelmente se trate de uma inquietação historicamente posta e que ganha evidência, a cada tempo histórico, sob roupagens diversas: como professores da Educação Básica têm se valido dessas discussões teóricas para potencializar as práticas de uso da língua escrita no universo pedagógico em que se inserem? A busca por construir inteligibilidades nesse universo tem como fundamento a preocupação em empreender uma atividade acadêmica em Linguística Aplicada que efetivamente repercuta de algum modo para a coconstrução de novos caminhos na resolução de problemas linguísticos socialmente relevantes; nesse caso, a dificuldade escolar para potencializar a mobilidade dos alunos em sua esfera social, tanto quanto mediar seu acesso a esferas sociais distintas da sua, fazendo-o por meio da linguagem escrita. Este estudo se ocupa de discussões atinentes a essa inquietação.

### **Ensino e aprendizagem de língua materna: duas décadas *en passant***

Desde a publicação dos *Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1997) e da eclosão, ainda que tardia no Ocidente, do pensamento de teóricos como Mikhail Bakhtin e L.S. Vigotski e de seus seguidores no Brasil, a concepção de língua como objeto social – ancorada em filosofias da existência e em epistemologias de base sócio-histórica – ganhou espaços expressivos em nível nacional, redundando na preocupação em empreender o ensino de língua materna ancorado em usos sociais da linguagem.

No que respeita à língua escrita – foco historicamente privilegiado no ensino de português na escola e objeto de nosso interesse neste artigo –, os estudos de letramento, fundamentados sobretudo em abordagens de natureza etnográfica empreendidas ou disseminadas por pensadores como Brian Street, David Barton e Mary Hamilton (2000), ganhou igualmente lugar na propagação de novos

pressupostos para o ensino de língua materna no país. Obras como *Portos de passagem*, de João Wanderley Geraldi (1991), e *Os significados do letramento*, organizada por Ângela Kleiman (1995) – ambas da década de 1990 –, podem ser tomadas hoje, em nosso entendimento, como alimentadoras da mudança de foco do ensino de Português no país.

Ensinar língua materna com base nos usos sociais da linguagem passou a ser um ideário, em grande medida, sustentado nestas duas vertentes teóricas: a concepção de *gêneros de discurso*, de herança bakhtiniana (BAKHTIN, 2003), e a concepção de *letramento ideológico*, originada em Street (1984). Seguramente muitos ganhos e muitos desafios advieram com o desenvolvimento dessa nova etapa na construção de conhecimentos sobre o ensino da linguagem no Brasil.

Os ganhos têm sido, em nosso entendimento, vinculados a uma mobilização dos profissionais da área em fazer grassar processos de ensino que tenham como viés metodológico a compreensão de que os *gêneros discursivos* são – tal qual Maingueneau (2008, p.152, grifo nosso) entende ser tradição da AD francesa conceber – **“dispositivos de comunicação sócio-historicamente condicionados** que estão em constante mudança”, o que nos parece honrar pressupostos bakhtinianos – tanto quanto vigotskianos – de que as interações humanas são viabilizadas por meio dos usos da linguagem e que tais usos têm configurações relativamente estáveis que atendem a propósitos sociais e que precisam ser entendidas à luz de sua historicidade. Ganhos, ainda a nosso ver, correspondem ao entendimento relativamente consensual hoje de que os usos da língua escrita não podem ser tomados como sinônimos de erudição – o que possivelmente privilegiaria gêneros do discurso secundários, se pensássemos em Bakhtin (2003) – e que precisam ser entendidos à luz da lógica que os justifica no âmbito microcultural em que fazem sentido (ERICKSON, 1989; STREET, 1984).

Há, no entanto, em nossa compreensão, estrangulamentos nesse movimento de consolidação, ampliação e legitimação de um novo olhar para o processo de ensino da língua materna à luz dessas vertentes, o que entendemos ser prototípico de toda movimentação teórica que ganha vulgarização científica em manuais, cursos de formação continuada, apostilas e afins. Concebemos que a expansão de uma vertente teórica tem como correlatos espraiamento conceitual e implicações hermenêuticas inerentes ao fato de que as apropriações conceituais se dão por filtros axiológicos e de filiação epistemológica que caracterizam os estudiosos, o que se justificaria, por si só, a condição de homens e mulheres histórica, cultural e geograficamente situados que os caracteriza.

Trata-se, em última instância, de um custo inerentemente compatível com o próprio eixo dessas vertentes teóricas: a língua é usada por homens reais, em tempos histórico e sociais definidos. Tais homens necessariamente têm suas construções axiológicas, as quais os fazem refratar, em uma atitude responsiva

(BAKHTIN, 2003), as teorias com que têm contato, conferindo a sua filiação contornos desses filtros social, histórica e culturalmente construídos. Assim, o espraiamento teórico – com suas virtudes e vícios – explicar-se-ia à luz do próprio eixo sobre o qual se estruturam tais teorias: a inserção/materialidade histórica dos estudiosos da linguagem. Não há como haver abstrações teóricas assépticas, o que as inquietações tematizadas na seção que segue possivelmente ilustrem com precisão.

## **Gêneros do discurso: ambientações/inquietações em esferas de ensino**

Uma das inquietações com que temos convivido nos últimos anos e que decorre da interação com educadores em atuação em escolas da rede pública de ensino é a forma como esse ideário das duas últimas décadas parece voltar-se contra sua própria lógica em muitos ambientes microculturais. A educação em linguagem, com base na concepção de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) e letramento ideológico (STREET, 1984), em alguns entornos, tem assumido configurações que, a nosso ver, requerem estudo zeloso, em razão do foco em conhecimentos de referência e/ou da dimensão categorial e taxionômica de que se têm revestido.

Possivelmente a manifestação mais efetiva desse processo seja a preocupação em arrolar gêneros discursivos determinados para seriações escolares específicas, à guisa de orientar o professor em seu processo de ensino da língua materna por meio dos usos sociais da linguagem. Temos, aqui, em nossa compreensão, um processo categorial embrionário que artificializa os usos da língua como se eles fossem passíveis de catalogação e determinação *a priori* para seriações específicas, em uma aceção universalizante.

Sob essa perspectiva, entendemos que os gêneros viram objeto de ensino<sup>1</sup> em e por si mesmos, deixando de ser instrumentos para que a escola promova o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos alunos em prática sociais de usos da linguagem as quais sejam relevantes na necessária hibridização entre as experiências locais com escrita e as experiências globais (STREET, 2003a, 2007) de que os alunos, situados sócio-historicamente, precisam se apropriar para trânsito em esferas sociais distintas das suas.

Vemos esse movimento – que entendemos embrionária e perigosamente categorial, em documentos oficiais, como referenciais curriculares e olimpíadas

---

<sup>1</sup> Ainda que os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) refiram-se aos gêneros como objetos de ensino, entendemos essa referência na condição de instrumentos para o desenvolvimento das práticas de linguagem.

de Língua Portuguesa, e em produções acadêmicas de natureza diversa.<sup>2</sup> Ao que parece, em nome de favorecer a ação do professor de educação básica, temos nos ocupado com arrolar gêneros cuja abordagem mostrar-se-ia mais adequada para esta ou aquela faixa de escolarização, recomendando que os professores de Língua Portuguesa permaneçam na abordagem de um mesmo gênero pelo tempo necessário para consolidar a apropriação das práticas de linguagem a ele correlatas. Sob essa perspectiva, se o trabalho com o gênero for apressado, os alunos não se apropriariam das práticas de linguagem constituídas por meio desse mesmo gênero, no entanto o que nos parece acontecer de fato é a preocupação com a apropriação do gênero, sob vários aspectos, concebido como artefato.

Diante da apreensão de concepções como essas, via inserções de natureza etnográfica em escolas públicas,<sup>3</sup> temos nos perguntado se posturas dessa natureza não subvertem, em boa medida, a gênese do movimento que desencadeou a mudança na abordagem de Língua Portuguesa na escola há cerca de duas décadas. Queríamos, sobretudo a partir de meados da década de 1990, que a vida que pulsa na linguagem extramuros da escola entrasse nessa mesma escola, de modo a contribuir para que o ensino de língua materna fosse significativo, sobretudo para as classes sociais que têm, na escola, como propõe Kleiman (1995), sua principal agência de letramento.

Em que reside tal subversão de gênese? Ao categorizarmos os gêneros por adequação a faixas etárias distintas, recomendando que o professor se debruce sobre um gênero ou outro de modo a promover a apropriação de tais gêneros estudados, não estaríamos propondo uma categorização *a priori* da vida extramuros antes de inseri-la na ambientação escolar e, o mais sério, fazendo-o *a priori* a despeito da natureza situada das práticas de letramento (HAMILTON, 2000)? Dizendo de outro modo: não estaríamos “empacotando a vida da linguagem” e lhe conferindo contornos e previsibilidades cuja precisão é questionável? Nesses casos, não estaríamos substituindo um tipo de estudo categorial – textos organizados em tipologias e tomados como artefatos abstraídos dos processos interacionais – por outro, que se proclama eminentemente interacional?

Se não nos equivocamos nesse desenho, isso parece ser contraface do que Bakhtin (2004) e Vigotski (2000, 2001) quiseram significar ao tratar de usos da língua à luz das filosofias da existência. Os homens usam a língua assim ou assado, diversamente, dialeticamente. Contra-argumentos podem apontar espontaneísmo e relativismo em nossa reflexão, a que antecipamos defesa, advogando em favor da compreensão de que a língua viva, a língua em uso, tem

---

<sup>2</sup> Entendemos eticamente imprópria a nomeação desses exemplos, o que pode ser facilmente verificado com pesquisas *on-line* bastante simplificadas.

<sup>3</sup> Tais inserções correspondem ao corpo de pesquisas que vêm sendo empreendidas pelo grupo de pesquisa NELA – Núcleo de estudos em Linguística Aplicada – do qual sou parte.

a variabilidade como propriedade – vejamos a concepção de enunciados-tipo e enunciados-ocorrência (MAINGUENEAU, 2001) – e os “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003) por meio dos quais ganha visibilidade são reais e humanos exatamente em razão de serem relativamente estáveis, o que, a nosso ver, não autoriza empacotamentos exaustivos e taxionômicos acompanhados de propostas de esquadramento de um rol de itens previamente estabelecidos como relevantes na abordagem em turmas de alunos social e historicamente situadas.

Então, como trabalhar os gêneros do discurso na escola? Eis a questão que se nos afigura relevante: o foco não nos parecer ser trabalhar os gêneros, mas trabalhar a língua em uso, tendo os gêneros como (mega)instrumentos, tal qual propõem Schnenuly e Dolz (2004), em que pese, em nossa compreensão, serem esses autores bases teóricas em que se ancoram muitos dos empacotamentos a que temos assistido. Se os gêneros são (mega)instrumentos, tal qual propõem os estudiosos de Genebra, ou se são dispositivos de comunicação sócio-historicamente situados, tal qual propõe Maingueneau (2008), não podem ser o *foco* do processo de ensino e aprendizagem da língua materna, mas *meio* para que ela se dê.

Essas inquietações vêm de inserção em campo e têm nos permitido montar paulatinamente um banco de dados significativo sobre episódios que temos testemunhado no dia a dia de nossas relações com diferentes escolas, em diferentes espaços socioculturais. Tentamos visibilizar esse olhar de *insiders* nas seções que seguem.

## **Ação docente de transposição X apropriação/construção docente da ação**

A vinheta narrativa a seguir remete à forma como a elaboração didática (HALTÉ, 2008) constitui atividade complexa, dado que o que se observa, em boa medida, é a transposição didática (PETIT JEAN, 2008); nesse caso, não do conhecimento tal qual produzido na universidade, mas desse mesmo conhecimento reconicionado e veiculado em documentos oficiais: o professor não transpõe da academia, transpõe dos documentos. O fato é que não reelabora, tão somente aplica, o que, em nossa compreensão, decorre da não apropriação desse saber, condição necessária para reelaborá-lo à luz das práticas de letramento situadas (HAMILTON, 2000). Não o fazendo, limita-se a transpor uma construção apriorística, uniformizante e, por isso mesmo, não raro sem sentido para ele mesmo e para os alunos.

(1)

A professora da primeira série do ensino médio [escola da rede pública] precisa trabalhar com crônicas porque a escola está participando das Olimpíadas de Língua Portuguesa. Ela não domina o gênero, não tem conhecimentos de referência sobre crônicas e confessa não ter tempo para estudar e ler de modo a apropriar-se dos saberes implicados hoje em sua ação didática. E nem “concorda muito” com a escolha das Olimpíadas: admite em sala nunca ter trabalhado crônica com uma turma de primeiro ano, só no terceiro. Então, lê em voz alta, nos manuais do Gestar II e no livro das Olimpíadas encaminhado pelo MEC, o que é crônica, enquanto os alunos desatentos parecem não ouvir. O foco do material institucional são os autores de crônicas e a natureza dos temas; a esfera de circulação, as interações que o gênero medeia/constitui e o modo como os recursos linguísticos são mobilizados para que tais interações aconteçam parecem estar em flagrante segundo plano no tratamento do material em questão. Eis, em nossa avaliação, o olhar no gênero como artefato. Dois meses de trabalho depois – em aulas de cerca de vinte minutos, encurtadas em razão de mazelas institucionais historicamente instauradas na escola e [as aulas] flagrantemente prejudicadas por evidente descaso da turma – um dos alunos, em entrevista diz: “Não aprendi nada nas aulas de Português neste ano; não sei ainda o que é crônica!” (IRIGOITE, 2011, p.143).

Trata-se, nesse caso, de uma professora comprometida – talvez muito mais do que isso, angustiada, aflita – com os resultados de sua ação docente. Ela procura se informar sobre as novas tendências do ensino de Língua Portuguesa, mas a forma como essas informações chegam até ela – por meio de cursos de formação continuada e via documentos institucionais como *Olimpíadas da Língua Portuguesa* (BRASIL, 2010), na rotina apressada de seu cotidiano, não lhe permite apropriar-se dos conhecimentos de base, nem tampouco do conhecimento de referência sobre os gêneros trabalhados, quer porque não disponha do tempo necessário para tal, quer pela natureza lacunar dessas fontes de informação.

Assim, sua ação parece se limitar a uma ação-tarefa, repassadora de atividades pensadas por profissionais que dominam tais teorias e que constroem propostas de ação bem intencionadas, mas cuja operacionalização peca pela superficialidade em razão de não haver apropriação conceitual efetiva por quem as desencadeia. Assim, não nos parece haver possibilidade de empreendimento de elaborações didáticas, tal qual propõem Halté (2008); a transposição didática (PETIT JEAN, 2008) é o corolário evidente.

## Os gêneros discursivos na formação do professor de Português na Universidade

Qual seria a solução para problemas dessa natureza, problemas dos quais a vinheta imediatamente anterior não é senão uma – dentre muitas – ilustração materializada? Entendemos que a resposta possivelmente seja a formação do professor de Língua Portuguesa nos cursos de Letras e nos programas de pós-graduação, isso porque os professores já titulados realizam processos de formação continuada com profissionais das universidades, egressos de cursos de pós-graduação em Linguística (Aplicada) e/ou pesquisadores da área. Assim, em nosso entendimento, os projetos pedagógicos e as grades curriculares tanto de cursos de licenciatura em Letras quanto de cursos de pós-graduação em áreas de concentração na Linguística Aplicada têm de ser sensíveis ao quadro que se desenha em escolas reais, na vida real. Não se trata de uma formação teleológica, tanto quanto não se trata de uma formação teoreticista, como escreveu Bakhtin (2003), criticando a separação abstrata entre o mundo da cognição e o mundo da vida e defendendo a necessidade de resgatar a unidade perdida.

Eis, aqui, o célebre embate entre pesquisadores e teóricos que advogam em favor de oferecer bons materiais didáticos aos professores por conta de esses mesmos professores não disporem de tempo e/ou de preparo para a elaboração didática,<sup>4</sup> em contraponto a estudiosos que defendem que tais professores precisam dispor desse tempo e contar com essa preparação.<sup>5</sup> Inscrevemo-nos no segundo grupo, porque compreendemos que, se tais professores não estiverem preparados teoricamente, não saberão como lidar com bons materiais de ensino – ainda que se trate de manuais, quase receituários –, limitando-se, como no caso da professora cuja ação foi topicalizada na vinheta anterior, à ação tarefa de aplicar um material zelosamente produzido, mas que não significa para ela, nem tampouco para os alunos.

Com relação à formação docente e ao zelo pela sensibilidade em relação à “escola real”, por parte dos programas pedagógicos dos cursos de licenciatura em Letras e dos cursos de pós-graduação em Linguística Aplicada, vejamos a vinheta narrativa a seguir:

(2)

Licenciandas em Letras, em exposição informal das atividades realizadas ao longo do período de estágio, registram ter trabalhado com enredos de filmes porque teriam sido orientadas a não focalizar “gêneros batidos”,

---

<sup>4</sup> A exemplo de Magda Soares, autora de livros didáticos.

<sup>5</sup> A exemplo de João Wanderley Geraldi, em cujas falas revela preocupação com a preparação do professor em detrimento da oferta de materiais prontos, posição manifestada em palestra em Florianópolis, no ano de 2008.



a exemplo de crônicas e artigos de opinião. Ficamos sabendo de seu esforço e dedicação no estudo dos conhecimentos de referência sobre o gênero enredo de filmes, de modo a objetivar um trabalho produtivo e enriquecedor, e elas narram, entre outras atividades, terem ocupado algumas aulas com a discussão sobre bitolas de filmes, parte de um conjunto de conhecimentos que não detinham e do qual tiveram de se apropriar antes de dar a aula. Quando questionamos sobre como abordaram a compreensão leitora dos enredos trabalhados, elas – excelentes alunas no curso – sorriem e percebem que isso não foi feito. Os alunos tomaram conhecimento, dentre outras particularidades teóricas do estudo do cinema, de bitolas de filmes e de outros itens da formação de referência de cineastas e/ou roteiristas. Em contrapartida, não endereçaram sua atenção para as relações entre configuração dos roteiros e elenco de produção dos filmes – afinal, as interações a que os roteiros se prestam parecem ser entre roteiristas e equipe de produção/elenco dos filmes, dado que o público espectador não deve ter contato com o roteiro de filme como gênero discursivo. Não atentaram, ainda, para questões de reflexão crítica como gastos de produção demandados pelos roteiros, premiações/projeção internacional dos roteiristas e configuração das nações no mercado cultural da filmografia – em um contexto de classes de adolescentes consumidores de produções americanas de escala industrial –, nem tampouco atentaram para as razões dos diálogos diretos, do uso de pronomes dêiticos na fala das personagens, da forma como as categorias nominais referenciavam o mundo ali ficcionalizado dentre outras tantas questões implicadas na mobilização dos recursos linguísticos nesse gênero específico, o que possivelmente teria contribuído para potencializar a formação dos leitores de outros tantos gêneros infinitamente mais comuns nas diversas interações que ocupam a vida cotidiana **desses alunos**. (CERUTTI-RIZZATTI, 2010, p.4, grifo do autor).

Esse exemplo, também uma materialização pontual que dá conta de todo um conjunto de cenas de que nosso banco de dados vem se compondo, parece indicar a prevalência do instrumento sobre sua própria função: o foco termina sendo o gênero em si mesmo, o que se evidencia na exploração dos conhecimentos de referência sobre o gênero – nesse caso, enredo de filme – e na preocupação da orientação do formador de que o período de estágio contemplasse gêneros “não batidos”.

A nós, parece exótico ocupar dois meses de trabalho com enredos de filmes quando as interações humanas estão a demandar excelência nos usos da linguagem em configurações bem mais prosaicas, sobretudo quando se trata de um universo de adolescentes que lidam mal com usos da língua escrita em interações comuns em seu cotidiano – a exemplo de compreensão leitora de notícias de jornais ou da produção de uma justificativa em cadastro para vaga de trabalho; isso sem mencionar a educação para a leitura de um conto ou de uma crônica por pura fruição.

O que levaria docentes formadores a posturas como essa senão tomar o instrumento – gênero – em lugar de sua própria função – dispositivo de interação por meio do qual as práticas de linguagem seriam de algum modo objeto de estudo, digamos, “mais naturalizado” na escola?

### **O foco excessivo nos gêneros chamados *mediáticos***

Sem dúvida, o jornal, como suporte de uma série de gêneros discursivos, é um interessante recurso para discussão em classe, sobretudo se considerado seu trânsito *on-line* modernamente, o que favorece, em grande medida, o acesso a ele na escola. Os gêneros discursivos que têm o jornal como suporte, é fato, instauram relações importantes na vida humana, mas tais relações precisam ser entendidas à luz de sua natureza constitutiva. Mais uma vez, os excessos em nome de uma pseudomodernidade teórico-metodológica:

(3)

A professora alfabetizadora olha para nós e conta o trabalho interessante que realizou com a turma com os gêneros anúncio classificado e manchete de jornal. Perguntamos a ela por que não vemos evidências, em sua ação ao longo do ano, de trabalhos com lenda, conto, fábula, história em quadrinhos, parlenda – gêneros cujas estruturas narrativas e eixo na ludicidade nos parecem tão recorrentes nas leituras para crianças pequenas nas famílias e na sociedade. Ela nos responde que os gêneros midiáticos são o foco da escola porque a tônica dos cursos de formação tem sido essa, e o texto literário é um texto de difícil abordagem. Insistimos, perguntando a ela se acha que crianças costumam ler anúncios classificados e manchetes de jornal cotidianamente, se os usos sociais da escrita nesse tempo da vida costumam ter esses propósitos interacionais, e ela confessa que não entende muito bem a razão de privilegiar os gêneros que têm o jornal como suporte – tem feito isso nos últimos dois anos; antigamente trabalhava com narrativas – mas a escola tem essa opção e ela acha que precisa seguir porque há muito não estuda. (CERUTTI-RIZZATTI, 2010, p.8).

Sabemos, de longa data, a importância das sequências narrativas na formação em linguagem nas séries iniciais. O brinquedo e a figurativização da realidade na infância foram discutidos por inúmeros teóricos, dentre os quais possivelmente baste referenciar Jean Piaget e L.S. Vigotski. Piaget (2007) mostrou, com sua teoria de estágios implicacionais de desenvolvimento infantil, o percurso da ação operatória para a ação operatória reversível, do raciocínio ancorado na concretude dos fatos para o raciocínio hipotético-dedutivo, na abstração formal. Já segundo Vigotski (2000), a criança lida com mundo na figurativização do real e, em se tratando da apropriação da língua escrita, o brinquedo é embrionariamente

um processo de simbolismo do qual o simbolismo de segunda ordem constituído pela escrita decorre em grande medida, até que essa modalidade da língua seja internalizada como simbolismo de primeira ordem.

A figurativização do mundo, a ludicidade e o brinqueado têm implicações flagrantes com as sequências narrativas ficcionais presentes em gêneros discursivos como lenda, fábula, conto fantástico, conto de fadas e afins. Temos assistido a um movimento bastante significativo de diversidade de gêneros no processo de alfabetização, o que, sem dúvida, parece-nos enriquecedor quando não denega os gêneros com sequências narrativas ficcionais tão importantes nessa fase do desenvolvimento infantil. Mais uma vez, os excessos que temos testemunhado em nome do que entendemos ser uma compreensão arrevesada dos pressupostos bakhtinianos nos quais as discussões sobre gêneros discursivos na escola se ancoram em alguma medida.

### **As listagens de gêneros por série em documentos institucionais de ensino**

Em nome de contribuir para a qualificação da ação docente, sistemas de ensino em nível municipal e estadual, manuais pedagógicos de formação continuada e livros didáticos<sup>6</sup> tendem a arrolar listagens de gêneros por séries escolares. Os propósitos parecem nobres e possivelmente tenham relações com fomentar a construção da excelência dos alunos em um maior número de gêneros possível ao longo do processo de educação básica.

As perguntas que nos temos feito são: O objetivo da educação em língua materna é essa tentativa – que todos sabemos, de antemão, inócua – de exauribilidade? E, não sendo exauribilidade, não seria essa uma tentativa de aquilatar conhecimentos sobre o maior número de gêneros possível, categorizando-os, empacotando-os e distribuindo-os? Onde estaria a vida da linguagem nesse tipo de postura? O foco, em ambos os casos, não é o gênero como objeto? O objetivo da educação em língua materna não seria potencializar ao máximo as habilidades de uso da linguagem em interações sociais significativas, as quais se consubstanciam por meio de gêneros discursivos que são ou não recorrentes e cuja diversificação é consequência da ampliação das interações e não necessariamente propulsora delas? Um trabalho em favor disso não tem de ter como eixo basilar quem são os sujeitos, onde estão, o que fazem e de que forma a escola pode ressignificar suas relações interacionais, processo em que os gêneros discursivos são instrumentos e não fins? Vejamos um exemplo que semeia angústias como essas.

---

<sup>6</sup> Mais uma vez, em nome de eventual impropriedade ética, entendemos desnecessário nomear os itens mencionados, sobretudo dada a compreensão de que quaisquer pesquisa *on-line* menos pretensiosa pode mapear fontes desse tipo.

(4)

Recebemos um *e-mail* de uma professora de Português da quinta série [escola da rede pública] participante de um dos cursos que ministramos há algum tempo. Ela está empenhada em ensinar aos alunos a produção de uma resenha e pede nossa ajuda para lidar com a incapacidade das crianças para emitir opiniões sobre o livro lido: um romance de mistério. Segundo ela, os alunos, embora sejam empenhados e bons leitores, apenas resumem o livro e não conseguem se posicionar, criticando ou elogiando a obra e sustentando sua apreciação com argumentos convincentes. Em resposta, perguntamos a ela se não seria mais produtivo discutir os resumos, resgatar a estrutura narrativa, empreender um processo de implementação da compreensão leitora em que os alunos pudessem refletir sobre o conteúdo do livro, sobre as interações que o romance de mistério institui, sobre os recursos linguísticos mobilizados para tecer a narrativa de mistério, sobre as demandas inferenciais requeridas no desvendamento do assassino. Mencionamos estudos de Piaget e a dificuldade de meninos dessa idade para refletirem sobre a violência implicada no romance, evocando argumentos ancorados na abstração dos fenômenos sociais, dado estarem em um “entrelugar” entre as operações concretas e as operações formais (SARDÁ, 2008). Como resposta, soubemos que a supervisora da rede entendeu nossos encaminhamentos como defesa do conceito de “prontidão” e evocou as teorizações sobre gêneros para defender a posição de que as crianças têm de trabalhar com todos os gêneros que circulam socialmente, independentemente da idade em que se encontram. Argumento adicional foi que, dentre os gêneros arrolados para essa série nos referenciais curriculares do Estado, estava a resenha e que deveria ser trabalhada. (CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 15).

Acompanhamos por um tempo o desenvolvimento do trabalho dessa professora e compartilhamos de sua desolação diante de alunos que não conseguiam argumentar sobre a violência como fenômeno social mais amplo, estabelecendo relações com o crime cometido no romance de mistério, nem tampouco se mostraram aptos para veicular em suas resenhas conclusões acerca de estilo literário e de estratégias narrativas. Muitos dentre os meninos e as meninas, na maioria de dez anos de idade, segundo ela, terminaram por desgostar da leitura daquele romance de mistério em razão das demandas impostas em nome da produção da resenha.

As ambientações/inquietações até aqui arroladas as quais ilustramos com exemplos pontuais à guisa de conferir materialidade empírica à discussão nos limites que uma abordagem no gênero artigo científico viabiliza compõem o que entendemos ser um perigoso movimento no universo escolar: a posição descendente das costumeiras curvas a que as inflamações teóricas, de quando em quando, submetem a escola.

Explicuemos isso melhor. O universo da alfabetização conviveu/convive com esse movimento, de forma, a nosso ver, dolorosa. Ferreiro e Teberosky (2007) eclodiram na década de 1980 em nome de um argumento incontestável: as crianças raciocinam sobre a escrita enquanto se apropriam dela; logo, não podem ser submetidas a um processo asséptico de sentidos por ocasião da alfabetização. Essa fantástica eclosão, como todo fenômeno do tipo, foi alimentada por fontes de segunda mão que levaram as ideias de Emilia Ferreiro ao discurso e à ação de alfabetizadores que possivelmente nunca tenham tomado um livro da autora em mãos. Os equívocos conceituais e metodológicos típicos dos movimentos teóricos de grande repercussão nas escolas terminaram por incendiar, duas décadas depois, argumentos em favor do retorno aos métodos fônicos:<sup>7</sup> as ideias de Ferreiro, em tese, seriam a causa-mor da desqualificação dos processos educacionais no nível da alfabetização; importaria, pois, reverter o quadro. O temor derivado desse movimento associa-se a possibilidade de perdermos um de nossos grandes ganhos: contextos de sentido para alfabetizar, perda que teria como origem uma proposta teórica que, sob vários aspectos, foi objeto de apropriação arrevesada.

Entendemos que as teorizações sobre gêneros discursivos, hoje, parecem estar no desenho descendente da curva cujo topo foi a segunda metade da década de 1990 e a primeira metade da década de dois mil. Caso não discutamos com mais vagar arrevesamentos teóricos que têm tido lugar em nome de concepções bakhtinianas, equívocos a que vimos assistindo em muitas escolas social e historicamente situadas nas quais empreendemos nossos ensaios etnográficos, é possível que as críticas comecem a se endereçar à teoria em si mesma e não a suas corruptelas, tal qual se deu no universo da alfabetização. Importa, pois, verticalizar estudos dessa ordem em nome de não perdermos o grande ganho de hoje: ensinar língua materna por meio de práticas sociais de uso da linguagem.

### **A aula (de Português) como gênero discursivo: implicações das práticas de letramento para o engajamento nas interações didáticas**

Tendo materializado, em exemplos derivados de geração de dados por meio de ações de pesquisa de tipo etnográfico, em diferentes recortes empreendidos por nosso grupo de pesquisa, passamos a discutir um desdobramento que tem ganhado contornos expressivos em nossos estudos: a *aula de Português* como gênero discursivo.

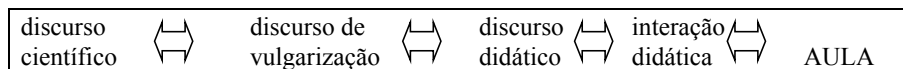
Matêncio (2001, p.201) focaliza a aula de português como gênero e entende que “[...] a aula é um dos gêneros pelos quais se materializa o discurso didático.”

---

<sup>7</sup> Estudos com base nas neurociências (DEHAENE, 2007) têm sustentado, hoje, argumentações em favor do retorno dos processos fônicos.

Segundo a autora, considerar as especificidades da aula de língua materna requer a articulação de zonas de produção discursiva engendradas na interação didática, o que ganha visibilidade em diagrama proposto por ela, tal qual segue:

**Diagrama 1** – Interação didática



**Fonte:** Matêncio (2001, p.202).

Esse diagrama remete, em nossa compreensão, ao percurso a que já fizemos alusão nesta discussão, fundamentalmente: construção do conhecimento teórico-científico no campo da Linguística Aplicada, vulgarização desse conhecimento em textos institucionais, em manuais de ensino, em cursos de formação e afins, seguida pela elaboração ou transposição didática dependendo de como esse discurso se organiza e se efetiva e, enfim, a interação didática que constitui a aula.

Esta é a questão nevrálgica que gostaríamos de focalizar nesta seção: para que a aula se constitua como tal, importa que haja o engajamento dos participantes na interação didática que constitui o gênero *aula*; nesse caso, *aula de Português*. Segundo Matêncio (2001, p.203, grifo nosso), importa:

[...] não limitar o estudo da aula a sua dimensão textual (interativa), o que seria o caso se fossem deixadas de lado as condições sócio-históricas que interferem em sua produção, a saber: a delimitação de papéis sociais e comunicativos aos interlocutores, a dimensão espaço-temporal do evento, as relações complexas entre oralidade e escrita na coconstrução dos objetos discursivos em sala de aula, **a motivação e os objetivos envolvidos na configuração da interação; enfim as restrições institucionais também determinantes da materialidade do texto.**

Nossas experiências etnográficas nas escolas em que nossa inserção tem tido lugar vêm nos mostrando resistências discentes no que respeita ao engajamento nas interações didáticas. Dado o enfoque de nossos estudos ser a língua escrita, essa discussão remete ao conceito de eventos de letramento (HEATH, 2001; STREET, 1988; BARTON, 1994; HAMILTON, 2000), concebidos como os acontecimentos em que a escrita tem lugar na interação humana. Segundo Hamilton (2000), os eventos são a ponta do iceberg do qual as práticas de letramento são a base. As práticas, por sua vez, são concebidas como as vivências, a valoração, as construções culturais no bojo das quais os eventos têm lugar e delineiam seus contornos (STREET, 1988, 2003b, 2007).

Para Hamilton (2000), os eventos de letramento implicam a consideração de participantes, artefatos, contextos e ambientes. Haver participantes implica haver engajamento interacional. Se, paralelamente a essa ancoragem teórica, retomarmos a concepção de gêneros discursivos como dispositivos de interação (MAINGUENEAU, 2001) e, tal qual Bakhtin (2003), entendermos que os usos da língua se dão em gêneros discursivos, comungamos com a concepção de que os gêneros implicam processos interacionais de usos da língua, tanto quanto os eventos de letramento implicam processos interacionais em que a escrita está presente. Logo, a aula de Língua Portuguesa, quando tem a leitura e a escrita como mote, tomando-as em usos sociais da língua o mais naturalizados possível em gêneros discursivos, implica a existência de um processo interacional. Assim, para haver a aula como gênero do discurso, há que haver interação didática (MATÊNCIO, 2001) e, para haver interação, tem de haver participantes engajados.

Nossas vivências etnográficas em escolas que compõem nosso universo de pesquisa vêm nos permitindo compartilhar de um processo que tem se tornado um verdadeiro drama para professores de Língua Portuguesa: a dificuldade de consolidar uma aula e a dificuldade de constituir eventos de letramento em que a língua escrita esteja sendo efetivamente usada em interações entre professor e alunos e entre alunos e alunos, isso porque grande parte dos alunos, em inúmeras classes, não têm se engajado efetivamente de modo a consolidar relações intersubjetivas, ou seja, não se estabelecem de fato as interações didáticas constitutivas do gênero aula (MATÊNCIO, 2001).

Temos tido testemunhos constantes de aulas que “não acontecem”, porque não é possível ao professor empreender a construção de um tópico, desenvolvendo seus objetivos didático-discursivos, tal qual propõe Matêncio (2001). Segundo a autora, na aula, há focos temáticos convergentes, há focos divergentes e há focos predominantes. Ela menciona, ainda:

[...] focos discursivos metalinguísticos, visando à construção do saber nomear, [...] focos discursivos que incidem sobre os modos de realizar as tarefas, objetivando a construção do saber fazer, e focos conceituais, privilegiando a construção de saberes sobre o objeto de ensino e aprendizagem. (MATÊNCIO, 2001, p.51).

Para que os focos discursivos convirjam ou divirjam, no entanto, é necessário que haja interação entre professor e alunos e entre alunos e alunos. Quando essa interação não se dá, por conta de não haver o engajamento dos envolvidos, não se consolida a *aula* como gênero discursivo, porque não há interação efetiva. Ainda Matêncio (2001, p.151):

Existem, é claro, as interações entre os pares que mantêm o tópico, vinculando-se ao objetivo didático da interação, mas [...] ou elas são inseridas na interação principal ou são ignoradas pelo professor. [...] Essas interações entre os pares são de interesse se consideradas como microinterações que intervêm no desenvolvimento da interação principal em sala de aula (podendo [...] desviar o tópico).

As inserções etnográficas em ambientações educacionais diferenciadas, nas escolas públicas em que vimos interagindo com alunos e professores, têm nos mostrado uma sobeja dificuldade dos professores e nossa, em nossas pesquisas-ação em auferir o engajamento dos alunos nas interações didáticas que, segundo Matêncio (2001) constituem a *aula* como gênero discursivo. Em que pese ancoragem teórica consolidada, planejamento colegiado de ações, recurso a estratégias tecnológicas e comportamentos afins, temos provado, em muitas circunstâncias, o fracasso de não conseguirmos constituir interações sociais por meio da *aula*.

Dificuldades dessa natureza remetem-nos a uma reflexão sobre *práticas de letramento* (STREET, 1988, 2003, 2007; BARTON, 1994; HAMILTON, 2000). Nossas propostas de ensino de língua materna no que respeita à escrita – foco de nossa ação – nesses ambientes específicos não têm redundado em aulas de Língua Portuguesa – a interação didática não ocorre por conta do não engajamento de grande parte dos alunos; logo não há a aula como gênero discursivo.

Interações de outra ordem, via gênero entrevista face a face com os alunos, têm nos mostrado uma significativa indiferença em relação ao fato de a aula não acontecer, a exemplo das transcrições a seguir que são parte de uma de nossas pesquisa-ação (IRIGOITE, 2011, p.195)

(5)

Em grande parte das aulas de leitura observadas, percebemos um aparente desinteresse dos alunos: reclamavam do tamanho do texto a ser lido; faziam outras atividades não condizentes com a aula, como mexer no celular, fazer a unha e ouvir música no MP3, sem ao menos abrir o material da aula; sempre perguntavam antes de qualquer atividade se valia nota e se era para entregar. As aulas no laboratório de informática eram ainda piores: os alunos ficavam jogando ou assistindo vídeos na internet, sem ouvir absolutamente nada o que a professora diz. O nível de participação dos alunos era quase nulo: sempre os mesmos dois ou três se ofereciam para ler um texto e tentavam responder às perguntas da professora; a eles se juntavam mais alguns estudantes tidos como “tímidos”, que prestavam atenção, mas não participam oralmente. Até perguntas mais simples, de cunho pessoal, como “o que vocês sabem ou já viram sobre tal assunto, tal gênero?”, não recebia nenhuma resposta. (Diário de campo, nota n.5, novembro de 2009 a junho de 2010).



Quando, por meio de entrevista face a face, os alunos foram interpelados sobre as razões de seu não engajamento às aulas, enunciaram posicionamentos como os que seguem.

(6)

Moro sozinho e trabalho num supermercado das 13 às 22 horas, todos os dias. Só venho para a escola porque minha mãe me obriga e para “marcar presença”, pois não tenho ânimo para estudar de verdade, estou sempre muito cansado. – Entrevista com um aluno do primeiro ano que saiu da escola duas semanas depois. Maio de 2010.

Quando insistimos, na busca por construir inteligibilidades naqueles espaços destinados a potencializar suas práticas de uso da linguagem, procurando ouvir deles em que e o que as aulas de Língua Portuguesa deveriam melhorar para que houvesse seu engajamento como participantes das interações didáticas, registramos:

(7)

Não sei dizer o que se deve melhorar nas aulas de português. O problema é comigo. Não quero saber de assistir aula, de estudar, de ler... A gente não consegue aprender. Olha só, o semestre começou há quatro meses, não é? Até agora eu não aprendi nada! Não gosto de ler, só parte de esportes do jornal e propaganda com mulher. Em casa? Minha família também não gosta de ler. Tenho um monte de livro didático, mas minha mãe quer jogar fora. E pra que estudar? Nós não vamos passar de ano mesmo. E a senhora sabe que existe uma maneira de ganhar muito dinheiro sem estudar [...]» (IRIGOITE, 2011, p.238).

As teorizações anteriormente mencionadas sobre práticas de letramento têm se eliciado nessa busca de construir inteligibilidades sobre as razões pelas quais não há engajamento dos alunos de modo que as interações didáticas constituam-se em uma aula. O que temos concluído é que as práticas de leitura e de escrita, que se estabelecem por meio de gêneros discursivos caros à escola, a exemplo da crônica, parecem não significar para esses alunos, de modo que lidar com interações consubstanciadas por meio de gêneros como esse não converge com suas práticas de letramento. Talvez mais sério ainda: parece haver uma significativa dessimetria entre práticas de letramento da esfera escolar e práticas de letramento das famílias das quais esses alunos são originários.

Essa compreensão evidentemente não invalidaria o esforço da escola nem tampouco o nosso, nas inserções etnográficas que temos empreendido, dado

---

<sup>8</sup> Menção subjacente à venda de drogas no morro em que mora.

o entendimento de que cumpre à educação em língua materna – nesse caso, à educação no que respeita à modalidade escrita – ressignificar práticas de letramento vernaculares, de modo a promover hibridização dessas práticas com práticas de letramentos dominantes (STREET, 2003a, 2007; ROJO, 2009).

Para que isso se dê, no entanto, importa que as práticas de letramentos dominantes ganhem sentido no universo das práticas de letramento vernaculares, para que sejam refratadas e haja hibridização. Isso não parece acontecer nesses entornos, nos quais, como evidenciam nossas entrevistas, não há expectativas desses alunos de transitarem por outras esferas sociais, uma vez que seu universo microcultural (ERICKSON, 1989) parece retido em um círculo de práticas vernaculares que bastam por si sós. Como sinalizar para além desse círculo possivelmente seja o maior desafio da escola contemporânea no que respeita à consolidação da aula de língua materna que contempla interações sociais por meio da modalidade escrita. É certo que as discussões sobre a *aula como gênero discursivo* demandariam uma abordagem mais verticalizada no que respeita a implicações e particularidades da interação verbal, enfoque do qual abrimos mão em razão da necessária brevidade deste texto.

## **Considerações finais**

As inquietações registradas neste artigo, ao mesmo tempo em que derivam de um banco de dados em construção e têm suscitado interessantes discussões no grupo de pesquisa em que têm lugar, trazem consigo, em nosso entendimento, componentes que extrapolam a dimensão acadêmica para ganhar a sociedade mais ampla: a alimentação de bolsões de baixo alfabetismo, tal qual apontam indicadores do Inaf/2009 (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2009). Enquanto nós, linguistas aplicados, vimos historicamente nos empenhando para significar, em se tratando de problemas linguísticos socialmente relevantes, parece que a forma como as teorizações que temos produzido chegam até os universos socioeconomicamente desprivilegiados não tem conseguido repercutir nesses mesmos ambientes, quer por conta de dificuldades para elaboração didática, o que tem implicações com o modo como estamos formando os licenciados nas universidades, quer porque as práticas de letramento da escola não se mostrem suficientemente sensíveis em relação às práticas de letramento locais, inviabilizando hibridizações tal qual propõe Street (2003a).

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Portuguese language teaching and theoretical-methodological concerns: discourse genres in Portuguese classes and (Portuguese) classes as a discourse genre. *Alfa*, v.56, n.1, p.249-269, 2012.

- **ABSTRACT:** *This paper focuses on Portuguese language classes, concentrating on the discourse genre approach applied to native language teaching and learning practices. This qualitative and ethnographic study is part of a larger project that also involves a database creation of Portuguese classes taught in public schools at Elementary Education level. The following research question is discussed: What are the methodological implications of the process of native language teaching and learning at Elementary School level, organized in terms of the concept of discourse genre as a tool for the development of reading and writing practices? Accordingly, this study stresses the work with discourse genres in Portuguese classes and takes (Portuguese) classes to be a discourse genre. The theoretical framework includes discourse studies by Mikhail Bakhtin and theories on literacy elaborated on Brian Street. The ethnographic approach findings suggest that teachers face difficulties to deal with didactic elaborations couched in discourse genres in their methodological actions, as well as conceiving of (Portuguese) classes as a discourse genre.*
- **KEYWORDS:** *Portuguese classes. Discourse genres. Literacy practices.*

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Cambridge: Blackwell, 1994.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.

BRASIL. *Olimpíadas de Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares da Educação Nacional: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. *Os gêneros do discurso na sala de aula*. In: ENCONTRO DO NÚCLEO DE ESTUDOS EM LINGUÍSTICA APLICADA, 1., 2010, Florianópolis. Palestra.

DEHAENE, S. *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob, 2007.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ERICKSON, F. *Metodos cualitativos de investigacion sobre la ensinanza*. In: WITTRÖCK, M. C. (Org.). *La investigación de la enseñanza, II: metodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós, 1989. p.195-301.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

GERALDI, J. W. *Formação de professores*. In: SEMINÁRIO DO PROFOR, UFSC, 2008, Florianópolis. Palestra.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HALTÉ, J. F. O espaço didático e a transposição. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v.2, n.5, p.117-139, jul./dez. 2008.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Org.). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000. p.16-34.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.). *Linguistic anthropology: a reader*. Oxford: Blackwel, 2001. p.318-342.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Indicador de alfabetismo funcional*. Brasil, 2009. Principais resultados. Disponível em: <[http://www.ipm.org.br/download/inaf\\_brasil2009\\_relatorio\\_divulgacao\\_final.pdf](http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil2009_relatorio_divulgacao_final.pdf)>. Acesso em: 08 fev. 2010.

IRIGOITE, J. C. S. *Vivências escolares em aulas de Português que não acontecem*: a (não) formação do aluno leitor e produtor de texto. 2011. 232f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. *Elementos de linguística para o texto literário*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MATÊNCIO, M. L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PIAGET, J. *A epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PETIT JEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, n.5, v.2, p.83-116, jul./dez. 2008.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SARDÁ, D. N. *A leitura em um viés psicolinguístico: um olhar cognitivista sobre a performance de alunos de sexto ano do ensino fundamental no ato de ler*. 2008. 150f. Trabalho de Conclusão (Graduação em Letras) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

STREET, B. *Literacy: an advanced resource book*. London: Routledge, 2007.

\_\_\_\_\_. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Teleconferência Brasil sobre o letramento, out. 2003a. Disponível em: <<http://telecongresso.sesi.org.br>> Acesso em: 16 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Columbia, n.5, v.2, maio 2003b.

\_\_\_\_\_. Practices and literacy myths. In: SALJO, R. (Ed.). *The written world: studies in literate thought and action*. Berlim: Springer-Verlag Press, 1988. p.59-72.

\_\_\_\_\_. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VIGOTSKI, L. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Recebido em julho de 2010.

Aprovado em dezembro de 2010.



# RELAÇÃO PODER-SABER E FORMAS DE RESISTÊNCIA EM DOCUMENTOS EDUCACIONAIS GOVERNAMENTAIS SOBRE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Sandra Mari Kaneko MARQUES\*

- RESUMO: Considerando o discurso político-educacional como meio de manifestação de poder, este artigo tem como objetivo propor reflexões acerca da relação poder-saber em documentos educacionais de diferentes esferas governamentais, nos quais se apresentam eventuais formas de resistência. Para verificar como se dá essa relação, serão analisadas as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, documento elaborado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Estrangeira Moderna – Inglês*, da Secretaria da Educação de São Paulo (SEE), publicadas em 2006 e 2008, respectivamente. Para tanto, o arcabouço teórico será embasado em conceitos sobre a relação poder-saber, formas de resistência e regimes de verdade amplamente discutidos por Foucault (1971, 2008), Pêcheux (1990), Mascia (2002), Bertoldo (2003), Coracini (2003), Gregolin (2004), Orlandi (2006), Veiga-Neto (2007), Possenti (2007) e Amarante (2009). Por meio da análise desses documentos, notou-se a presença de traços argumentativos que contribuem para o estabelecimento de um regime de verdade, perpassado por relações de poder-saber. Além disso, os resultados obtidos apontam para polêmicas existentes entre as *Orientações Curriculares Nacionais* e a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* no que concerne aos pressupostos teóricos e orientações práticas para o ensino e aprendizagem de línguas.
- PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Língua estrangeira. Poder-saber. Discurso político-educacional.

## Introdução

O Discurso Político-Educacional (doravante DPE) é considerado por alguns autores (MASCIA, 2002) como educacional, pois seu objeto é a educação e o saber por ele veiculado, assim como também é político, pois se estabelece por instâncias nas quais estão delegados os poderes e as autoridades sobre a educação. Dessa maneira, o DPE pode ser considerado um meio de manifestação da **relação poder-saber**, presente em documentos curriculares oficiais que regulamentam as práticas educacionais no Brasil.

---

\* UNESP - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – sandrak@fclar.unesp.br

Com base em tais manifestações, este artigo tem como objetivo levantar algumas asserções acerca da relação poder-saber e das formas de resistência em dois documentos de diferentes esferas governamentais. Na tentativa de verificar como se dá essa relação, serão analisadas as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, documento elaborado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Estrangeira Moderna – Inglês*, da Secretaria da Educação de São Paulo (SEE), publicadas em 2006 e 2008.

Para tanto, será feita uma breve descrição dos documentos para melhor delinear o *corpus* deste estudo, para que posteriormente, possam ser analisados os textos introdutórios e os capítulos completos desses documentos. O aporte teórico utilizado será pautado em conceitos como discurso, interdiscurso, interdiscursividade, formação discursiva, formação ideológica, relação poder-saber, formas de resistência e regimes de verdade discutidos por Foucault (1971, 2008), Pêcheux (1990), Mascia (2002), Bertoldo (2003), Coracini (2003), Gregolin (2004), Orlandi (2006), Veiga-Neto (2007), Possenti (2007), Amarante (2009), dentre outros.

## **Alguns conceitos centrais da Análise do Discurso**

Para nortear este estudo, é importante retomar alguns conceitos primordiais da Análise do Discurso de linha francesa, tais como enunciado e formação discursiva. Ao tratar das relações de poder-saber, para Foucault (2000 apud SILVA, 2004), o enunciado é visto como unidade do discurso e, para investigar seu funcionamento, é necessário compreender a formação discursiva que favoreceu o aparecimento de determinados enunciados e não outros.

Conforme aponta Veiga-Neto (2007, p.94), o enunciado é um ato discursivo que se dissocia dos contextos locais e se distancia dos significados triviais do cotidiano para a constituição de um campo mais autônomo e raro de sentidos a serem “aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem, seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que o acolhe”. Essa compreensão de enunciado tem relação com as condições de produção e com as diferentes posições de quem enuncia, no caso, o sujeito. No que concerne ao conceito de formação discursiva, Foucault (1987 apud VEIGA-NETO, 2007) analisa a constituição do poder a partir das práticas discursivas e como elas produzem saberes.

Para Foucault (2008, p.43), uma formação discursiva se dá quando

[...] se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir



uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva.

Dessa maneira, conforme aponta Baronas (2004, p.55), para Foucault, a formação discursiva é tomada como um conjunto de enunciados que não podem ser reduzidos a objetos linguísticos, como proposições ou atos de fala, mas “submetidos a uma mesma regularidade e dispersão na forma de uma ideologia, ciência, teoria etc.” Assim, segundo Foucault (2008), a formação discursiva caracteriza-se por sua relação com algum campo do saber.

Ao tratar de um discurso religioso, publicitário ou político-educacional, foco deste artigo, pode-se afirmar que “cada um deles compreende um conjunto de enunciados, apoiados num determinado sistema de formação ou formação discursiva”, conforme afirma Fischer (2001, p.203). Os atos enunciativos se inscrevem no interior de algumas formações discursivas, segundo um determinado regime de verdade, isto é, estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras constituído historicamente, afirmando verdades de um tempo específico.

Foucault (1997 apud GRANGEIRO, 2005), em *Arqueologia do saber*, considera que a noção de formação discursiva não tem relações estreitas com a ideologia, mas com os saberes e poderes, tendo como objetivo descrever os mecanismos de constituição das ciências do homem. Segundo Grangeiro (2005, p.2), para ele, “os discursos são formados por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade a priori, cabendo à Análise do Discurso descrever essa dispersão, buscando regras de formação que regem a formação dos discursos”.

Foucault (2008) defende que uma formação discursiva se estabelece por meio de regularidades como ordem, correlação, funcionamento e transformação, sendo que essas regularidades determinam sua homogeneidade e fechamento (INDURSKY, 2005). Afastando-se da ideologia como princípio organizador de uma formação discursiva, Foucault (2004, p.8), em *Microfísica do poder*, discute algumas razões para esse distanciamento, sendo

[...] a primeira é que, queira-se ou não, ela está sempre em oposição virtual a alguma coisa que seria a verdade. Ora, creio que o problema não é de se fazer a partilha entre o que num discurso releva da cientificidade e da verdade e o que relevaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos. Segundo inconveniente: refere-se necessariamente a alguma coisa como o sujeito. Enfim, a ideologia está em posição secundária com relação a alguma coisa que deve funcionar para ela como infraestrutura ou determinação econômica, material, etc. Por estas três razões creio que é uma noção que não deve ser utilizada sem precauções.

Em contrapartida, o conceito de formação discursiva de Pêcheux (1990) difere da noção de Foucault (2008), pois diretamente influenciado pelas concepções althusserianas de ideologia, Pêcheux elaborou sua própria teoria do discurso, readaptando o conceito de formação discursiva de Foucault, relacionando-o à questão da ideologia e da luta de classes (GRANGEIRO, 2005).

Dessa forma, para Pêcheux (1990, p.148, tradução nossa), uma formação discursiva “determina o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura dada.”<sup>1</sup> Ele ainda argumenta que “o sentido de uma palavra muda de acordo com as posições mantidas por aqueles que a empregam em função das condições pelas quais tal sequência discursiva é produzida”, ou seja, tais sentidos são adquiridos de acordo com as formações ideológicas. Segundo Pêcheux (1990, p.148, tradução nossa), a formação ideológica caracteriza um elemento susceptível de intervenção, agindo

[...] como uma força em confronto com outras forças, numa conjuntura ideológica característica de uma formação social, em um dado momento; cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente com as posições de classe em conflito umas com as outras.<sup>2</sup>

Pode-se afirmar que as formações discursivas dependem de relações presentes no interior e no exterior do discurso, enquanto as formações ideológicas se constituem nos limites entre o universal e o individual, relacionando-se às posições de classes em conflito.

Sargentini (2005, p.2), com base em Pêcheux (1990) e Robin (1977), assevera uma mudança no tratamento dos conceitos de formação discursiva e *corpus*, aproximando-os, pois “trata-se de pensar o espaço discursivo e ideológico onde se desenvolvem as formações discursivas em função de relações de dominação, subordinação e de contradição”, ou seja, o discurso não pode mais ser visto fora das condições de produção, assim como o *corpus* deve ser tomado com base nessas determinadas condições de produção.

Assim, o discurso pode ser concebido como uma materialização da ideologia, pautada no materialismo histórico, e que considera que o sujeito não “decide sobre os sentidos e possibilidades de seu discurso, mas está inserido num processo

---

<sup>1</sup> No original: “[...] qui déterminent ce qui peut et doit être dit [...] à partir d'une position donnée dans une conjoncture donnée.”

<sup>2</sup> No original: “[...] comme une force confrontée à d'autres forces, dans la conjoncture idéologique caractéristique d'une formation sociale, en un moment donné; chaque formations idéologique constitue ainsi un ensemble complexe d'attitudes et des représentations qui ni sont ni indivivuelles ni universelles, mais se rapportent plus ou moins directement à des positions des classes en conflit les unes par rapport aux autres.”

histórico que lhe permite determinadas inserções e não outras, ocupando um lugar social a partir do qual enuncia” (MUSSALIM, 2001 apud FOGAÇA, 2007, p. 398).

Segundo Orlandi (2006), por meio do estudo da historicidade de um texto, isto é, a forma como ele produz certos sentidos, pode-se afirmar que ele é constituído por formações discursivas diversas, reconhecido como heterogeneidade discursiva. Dessa forma, não pode ser considerado homogêneo, uma vez que é atravessado por outros discursos. Para Pêcheux (1995), um conjunto de formações discursivas, por sua vez, formaria um complexo com dominante, denominado interdiscurso, que é semelhantemente afetado pelas formações ideológicas e constituído pelo dizer já-dito.

Já na perspectiva de Foucault (1996 apud VEIGA-NETO, 2007, p.102), o discurso tem a capacidade de ativar poderes e colocá-los em circulação. Entretanto, interpretá-lo linearmente ou mecanicamente seria errôneo, pois o discurso é, simultaneamente, “instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta”. O discurso seria capaz de veicular e produzir poder, utilizando o silêncio e/ou o segredo para reforçá-lo ou debilitá-lo.

Outro conceito relevante para este estudo é que se deve compreender o discurso como heterogêneo, ou seja, todo discurso é constituído por outros e dada à interdiscursividade, é impossível delimitar suas fronteiras. Para Fischer (2001, p.212), interdiscursividade é “deixar que afluam as contradições, as diferenças, inclusive os apagamentos, os esquecimentos; enfim, significa deixar aflorar a heterogeneidade que subjaz a todo discurso”, ou seja, seria a interpenetração de um discurso por outros discursos, interferindo em seu sentido.

Os conceitos acerca do discurso, interdiscurso, interdiscursividade, formação discursiva e ideológica serão retomados na discussão de outras definições pertinentes para este trabalho acerca das relações de poder-saber e as formas de resistência no discurso político-educacional apresentados na próxima seção.

## **O discurso político-educacional e as relações de poder-saber**

Para Foucault (1971, p.15), a educação pode ser compreendida como:

[...] o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos, no entanto, que na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo.

Sendo assim, a educação é vista como um sistema político para manter e/ou modificar discursos por meio de seus saberes e poderes. Valendo-se dessa questão, Foucault (2008, p.122) concebe o discurso como um “conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico”.

Dada essa concepção que define determinados discursos, ao tratar do discurso político-educacional, Bertoldo (2003, p.3) o define como aquele:

[...] constituído por outras vozes, dizeres outros, advindos de formações discursivas também outras que nele se manifestam, configurando um discurso que prima, sobretudo, por afirmar sua identidade particular, qual seja, proporcionar aos professores orientações que, supostamente, seriam “aplicáveis” aos mais diversos contextos de atuação dos professores.

Segundo o autor, normalmente tais discursos são caracterizados por citações de pesquisadores em textos teóricos que respaldam os posicionamentos sobre questões relativas à Educação. De maneira semelhante, Amarante (2009, p.6) argumenta que no discurso político-educacional é possível encontrar enunciadores que “têm a delegação de falar ou agir em nome do outro, são estes que dirigem, de certa forma, o processo de apresentação e de descrição do outro”. Ainda de acordo com a autora, no DPE, há uma aliança entre o poder do Estado, que atribui a si o papel de gerenciador de ações educacionais e o da tecnociência, que torna tal elo uma condição de produção de um discurso hegemônico.

Segundo Fischer (2001), Foucault compreende que cada formação discursiva é permeada por uma diversidade de relações e em cada um desses lugares ocupa uma determinada posição, dependendo das **relações de poder**. Extensivamente apresentado por Foucault, o poder é tido como “um conjunto difuso de micropoderes no nível cotidiano, penetrando em toda trama da sociedade ao mesmo tempo em que os saberes se organizam para atender a uma vontade de poder” (MASCIA, 2002, p.63), ou seja, não existe sociedade isenta das relações de poder. Dessa maneira, o saber não existe fora do poder, pois uma das formas de garantir ao discurso o *status* de verdade é por meio do saber, ou seja, o saber funciona como um elemento condutor do poder. A produção de verdade se encontra centralizada no discurso científico e nas instituições, responsáveis pela produção de saberes. Logo o sistema educacional atuaria, então, como um dispositivo social que se constitui de micromecanismos de poder, ou seja, a teoria educacional está relacionada aos fatores políticos e sociais (VEIGA-NETO, 2007).

Para Pogrebinschi (2004), Foucault discute que as bases do poder são fundamentadas em instrumentos de formação e acúmulo do saber e não nas ideologias. Foucault se ocupa do modo como o poder se exerce, compreendendo

seus mecanismos. De acordo com a autora, o poder “se encontra em mecanismos positivos, produtores de saber, multiplicadores de discursos, indutores de prazer e geradores de mais poder” (POGREBINSCHI, 2004, p.187), ou seja, ele está em todos os lugares.

Conforme aponta Gregolin (2004), Foucault compreende o saber como conjunto de elementos regulares formados por uma prática discursiva, sendo tomada como “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiriam uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística” (FOUCAULT, 2008, p.133). Assim, o saber atribui autoridade e valor de verdade ao poder servindo-o como seu elemento condutor. Possenti (2007) discute os conceitos de **saber** e **verdade**, por meio de uma leitura de Foucault, salientando alguns cuidados na apropriação desses conceitos definidos e amplamente divulgados. O primeiro deles se refere ao **saber**, pois é importante compreender que ele está relacionado a uma prática, mas uma não qualquer. Segundo o autor, o saber deve ser atrelado à ciência, pois “o saber é o campo no qual se constitui um tipo de discurso que está em vias de se tornar ciência” (POSSENTI, 2007, p.12), assim como deve ser relacionado às práticas discursivas, o que Foucault (1969 apud POSSENTI, 2007) denomina eixo prática discursiva-saber-ciência. Ele considera que as verdades são produzidas por dispositivos disciplinares, segundo regimes discursivos especiais, dos saberes ou das ciências.

De acordo com Orlandi (2006, p.15), “o saber é distribuído por uma rede institucional, hierarquizada em que o saber relaciona-se ao poder.” Segundo a autora, dependendo do lugar social do qual se fala, o discurso é marcado com a força da locução que tal lugar representa. A força decorrente de cada um desses lugares vem a atuar na relação de interlocução, representada nas posições sujeito, logo, tais posições nunca são neutras e estão imbuídas de poder. Ainda sobre a relação entre poder e saber, para Pogrebinschi (2004, p.199), o poder:

[...] produz; ele constrói; destrói; reconstrói; ele transforma, acrescenta, diminui, modifica a cada momento e em cada lugar a si mesmo e a cada coisa com a qual se relacione em uma rede múltipla, móvel, dinâmica, infinita ... o poder é produção em ato, é a imanência da produtividade. Acima de tudo, como vimos, o poder está em estreita relação com o saber. Poder e saber se produzem e autorreproduzem, estabelecem uma relação de mútua dependência e de mútua independência, produzindo, dessa fusão interprodutiva, um novo conceito: o poder-saber.

Segundo Foucault (2008, p.204), o saber é “aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico”. Logo, o

saber vem a justificar alguns sistemas, como o penal ou o DPE, assegurando ao discurso um regime de verdade (FOUCAULT, 1971).

Conforme discute Veiga-Neto (2007, p.44), Foucault considera saberes como “teorias sistemáticas que se manifestam por meio de discursos científicos tidos por verdadeiros, positivos, e por isso, aceitos e tomados em toda sua positividade”. Compreendido dessa maneira, esses saberes não são produzidos pelos sujeitos, uma vez que eles são produzidos no interior de saberes. Por exemplo, a própria escola pode ser vista como um mecanismo de produção de corpos dóceis, por meio da ação do poder disciplinar que se instaura nessas instituições, cumprindo um papel primordial para a constituição da sociedade moderna.

De acordo com Silva (2004), é por meio do poder disciplinar que se pode explicar o mecanismo de funcionamento do poder sobre os indivíduos. Pode-se afirmar que o poder disciplina o homem, logo, ele pode ser considerado uma produção do poder e objeto do saber. Segundo Machado (1979 apud SILVA, 2004, p.173), a ação da disciplina pode atuar nas instituições de ensino por intermédio da “distribuição espacial, controle do tempo, aprendizagem progressiva, maximização das habilidades que quando aplicadas aos corpos, possibilitam a formulação de saberes sobre o homem na sociedade moderna”.

Com base nos estudos de Foucault (2004), Mascia (2002) afirma que o poder está presente em toda a trama de uma sociedade, mas ele em si não é visível e nem existe, o que se tem são práticas e relações de poder. Logo se entende que o próprio sistema educacional atua como um dispositivo social que é constituído por micromecanismos de poder.

Uma vez que, segundo Foucault (1984 apud MASCIA, 2002), não há sociedade sem relações de poder, o poder atua em nossos corpos, não como algo que emana de um centro (uma instituição ou o Estado), pois está pulverizado na sociedade e se exerce no Estado, não deriva dele, pois o poder existe em meio às práticas em que ele se manifesta. Nessa rede, o saber é responsável por conduzir o poder.

Nessa perspectiva, o poder existe e funciona em meio a uma rede, em que há pontos de resistência ao poder, no entanto, não se deve conceber a resistência como uma antítese ao poder (VEIGA-NETO, 2007). Ainda de acordo com o referido autor, Foucault (1993 apud VEIGA-NETO, 2007) não considera o conhecimento como uma faculdade inerente ao ser humano, pois o toma como um acontecimento articulado com o poder. Para Foucault (1993 apud VEIGA-NETO, 2007), o saber é uma construção histórica, dessa maneira, que produz suas verdades e seus regimes de verdade, que simultaneamente se instauram e se revelam nas práticas discursivas e não-discursivas. Dessa forma, “as relações de força constituem o

poder, ao passo que as relações de forma constituem o saber” (VEIGA-NETO, 2007, p.129-130).

Pode-se assumir que o saber alimenta o poder, pois atribui a ele um valor de verdade. Em *Microfísica do poder*, Foucault (2004, p.11) comenta sobre essa relação e afirma que a verdade é:

[...] centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas “ideológicas”).

Para Foucault (1984 apud MASCIA, 2002), a **verdade** se encontra centralizada no discurso científico e é também produzida sob o controle dominante de instituições políticas e/ou econômicas, logo seu valor e seu sentido se encontram em relação a um dado momento histórico-social. As relações entre verdade e poder são simbólicas, uma vez que a verdade e/ou seus efeitos estão atrelados a sistemas de poder, produzindo regimes de verdade por meio de mecanismos discursivos no interior dos discursos.

Tomando como base essas questões, é preciso assumir que onde há poder, emergem formas de resistência. Assim, para Foucault (2006), ele é localizado no discurso e, ao mesmo tempo, é instrumento e efeito de poder, sendo veiculador e produtor de poder. E o discurso é o lugar em que o poder é exercido e lugar de resistência do sujeito ao mesmo poder, pois suas relações sustentam a possibilidade de resistência, configurando uma luta perpétua e multiforme. Essa compreensão acerca das formas de resistência corrobora o argumento de De Certeau (1988 apud MASCIA, 2002), de que a linguagem teria como propriedades carregar um poder de resistência, pois não há poder sem resistência, e a de deixar emergir, retomando o que fora eliminado.

Essas relações de poder-saber, seu regime de verdade e as formas de resistência serão focalizados na análise e discussão dos pressupostos das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* e da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, para tanto, na seção a seguir será feita uma breve descrição do *corpus* utilizado neste estudo.

## Descrição do corpus

De acordo com Orlandi (2006), a Análise do Discurso se ocupa do texto, tomando-o como unidade, procurando trabalhar com sua discursividade, como ele produz sentido, qual seu funcionamento e como se dá sua exterioridade.

Pautando-se nessa premissa, neste artigo, tomaremos como objeto discursivo as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2006) e a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Estrangeira Moderna* (2008). O primeiro deles foi elaborado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e é constituído por três volumes, cada um deles reservado a uma área de conhecimento distinta. Tais *Orientações* têm como principal objetivo favorecer o diálogo entre professor e escola no que se refere à prática docente.

Nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, o capítulo referente aos “Conhecimentos de línguas estrangeiras” visa a elucidar reflexões acerca do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, focalizando a leitura, a prática escrita e a comunicação oral, fundamentando-se em questões como senso de cidadania, inclusão social/digital e cultura local e global. Além dessas questões, o documento objetiva difundir e explicitar propostas de atividades pautadas nas teorias de letramento, multiletramento, multimodalidade e hipertexto entre os professores da rede pública.

Para os propósitos deste trabalho, apenas o volume destinado a *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, especificamente o capítulo 3. “Conhecimentos de línguas estrangeiras” será discutido, assim como a “Carta ao professor” e a “Apresentação” ao início do documento.

Além das *Orientações Curriculares*, a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Estrangeira Moderna – Inglês*, a “Carta da secretaria” e a “Apresentação” da proposta, documentos elaborados em 2008 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo também serão utilizados para a análise. Com a *Proposta Curricular* a Secretaria do Estado de São Paulo (SEE) pretende “cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede” (SÃO PAULO, 2008, p.8). No que se refere às especificidades em relação ao ensino de língua estrangeira, o documento prevê que o ensino da língua-alvo seja pautado pela noção de letramento a fim de propiciar uma “visão de ensino de línguas que seja capaz de promover autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão dos aprendizes, contribuindo decisivamente para a formação cidadã dos educandos” (SÃO PAULO, 2008, p.42).

Na seção seguinte, tem-se a análise de tais documentos pautada no pressuposto de que as relações de poder-saber e as formas de resistência a esse



poder encontram-se presentes no DPE e nas práticas discursivas por meio das quais os regimes de verdade são construídos.

## **Reflexões sobre os documentos oficiais e as relações de poder-saber**

A “Carta ao professor”, elaborada pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Básica, introduz as *Orientações Curriculares*. Nela, revelam-se estratégias de manutenção do poder no sentido de persuadir o sujeito-leitor (professor) a contribuir para a propagação de interesses comuns, remetendo à coletividade e visando à melhoria da qualidade de ensino (MASCIA, 2002), como pode ser constatado em:

Excerto 1: “Carta ao professor”.

A qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos. (BRASIL, 2006, p.5).

Além disso, por meio da autoria delegada ao Ministério da Educação e à Secretaria de Educação Básica, há representação do poder mantida pela instituição, exercida pelo Estado, denotando suas relações de força. Conforme aponta Orlandi (2006, p.16) “o lugar social do qual falamos marca o discurso com a força da locução que este lugar representa”, dessa forma, o discurso da “Carta” imbuí-se do poder em suas relações de força. No excerto seguinte da “Carta”, tem-se a ilusão de garantia da construção democrática do documento, remetendo à noção de construção coletiva, como se apresenta a seguir:

Excerto2: “Carta ao professor”.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. (BRASIL, 2006, p.5).

A noção de processo de construção democrática realiza-se no excerto por meio do apagamento de um sujeito único e da ocorrência de um sujeito coletivizado, constatado também na pesquisa de Mascia (2002) sobre a análise de documentos norteadores da educação em língua estrangeira. O mesmo ocorre no texto de “Apresentação” das *Orientações*, elaborado pela Coordenação Geral de Ensino Médio e Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, que segue uma dada hierarquia de classe historicamente construída.

Na “Apresentação”, a ideia de processo de construção democrática se revela por meio de trechos que destacam a participação de diferentes agentes pertencentes à esfera educacional, como pode ser observado em:

Excerto 3: “Apresentação”.

A elaboração das reflexões que o Ministério da Educação traz aos professores iniciou em 2004. Desde então, definiu-se um encaminhamento de trabalho que garantisse a articulação de representações da universidade, das Secretarias Estaduais de Educação e dos professores para alcançar uma produção final que respondesse a necessidades reais da relação de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2006, p.8).

Observa-se, no excerto seguinte, que a Coordenação Geral de Ensino Médio e Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, representando o Estado, delegam a responsabilidade pela autoria do material e o controle da qualidade das propostas apresentadas ao “grupo de pesquisadores”:

Excerto 4: “Apresentação”.

Para dar partida a essa tarefa, constitui-se um grupo de trabalho multidisciplinar com professores que atuam em linhas de pesquisa voltadas para o ensino [...]. Na elaboração de material específico para cada disciplina do currículo do ensino médio, o grupo procurou estabelecer o diálogo necessário para garantir a articulação entre as mesmas áreas de conhecimento. (BRASIL, 2006, p.8).

O trecho, entretanto, não deixa claro ao leitor como esse grupo foi estabelecido (quem o definiu, quem eram os participantes, como foram escolhidos), mas se subentende que ele fora apontado por instâncias governamentais, logo representam o poder do Estado, assegurado pelo saber advindo do *status* científico dos pesquisadores, atribuindo valor de verdade ao documento (FOUCAULT, 2008; POSSENTI, 2007). Além disso, como a autoria do documento foi atribuída ao grupo de pesquisadores, cujo poder-saber é socialmente reconhecido e amplamente aceito como verdade, pode-se afirmar que há uma representação do poder exercido pelo governo, conduzido por meio do saber institucionalizado, como argumentam Foucault (1971), Mascia (2002) e Veiga-Neto (2007).

Nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, o capítulo referente aos “Conhecimentos de línguas estrangeiras” faz uso de estratégias retórico-argumentativas comuns ao discurso científico como a recorrência de citações de pesquisadores, que no DPE, podem ocorrer como uma intenção de convencer o leitor (professor) do valor de verdade do documento, como pode ser constatado no seguinte excerto:

Excerto 5.

Paralelamente ao fato de haver mais ocorrência do gênero crônica em português do que em inglês, podem-se apreciar também as formas diferentes que a escrita, como prática sociocultural, adquire numa mesma língua ou numa mesma cultura: diversos estudos (GEE, 2000) mostram como grupos sociais diferentes, numa mesma cultura, usam materiais escritos de formas diferentes, em diferentes conjuntos de habilidades de linguagem. (BRASIL, 2006, p.100).

O emprego dessas estratégias do discurso científico parte do pressuposto de que o professor da rede pública é conhecedor da matéria, daquilo que se diz e da forma como se diz (MASCIA, 2002). As relações de força e regimes de verdade, presentes no DPE, reforçam os argumentos de Foucault (1971) e Amarante (2009) de que os enunciadores devem falar ou agir em nome do outro, uma vez que a teoria educacional está atrelada a fatores políticos e sociais. Assim sendo, o sistema educacional é visto como um dispositivo social que se constitui de micromecanismos de poder, mantidos pelo saber que o justifica e o mantém.

Outro ponto que merece destaque em tais documentos é a presença de sugestões de atividades para o ensino de LE, segundo as teorias de letramento, como pode ser visto nos excertos seguintes:

Excerto 6.

[...] o exercício de leitura desse texto deve, segundo as teorias de letramento, desenvolver/voltar-se para a habilidade de construção de sentidos, inclusive a partir de informações que não constam no texto. Poderia, por exemplo, prever perguntas ou reflexões como: quais são os possíveis significados e leituras a serem construídos a partir desse texto? Quem são os brasileiros descritos no texto como usuários de internet? (BRASIL, 2006, p.93)

Excerto 7.

**Quadro 1** – Sugestão de planejamento para desenvolvimento de leitura

<b>TEMA</b>	<b>INCLUSÃO/EXCLUSÃO</b>
<b>Tipo de Texto</b>	Artigo de internet
<b>Escolha do Assunto</b>	Acesso à informática (exemplo da p.93)

<b>TEMA</b>	<b>INCLUSÃO/EXCLUSÃO</b>
<b>Letramento Crítico</b>	(exemplo da p.93) Quais são os possíveis significados e leituras a serem construídos a partir desse texto? Quem são os brasileiros descritos no texto como usuários da Internet? Quem não está incluído nessa estatística e por quê? O que é necessário para ser um bom usuário da <i>internet</i> ?
<b>Leitura Crítica</b>	(exemplo da p.93) A quem o texto se dirige? Que recursos gráficos são utilizados para realçar certas informações no texto? A que se referem os números mencionados no texto?
<b>Compreensão Textual</b>	Compreensão geral dos pontos principais e das informações detalhadas do texto.
<b>Aspectos Linguísticos</b> (a serem focalizados por meio de textos variados, ao longo dos três anos do ensino médio)	<b>Conteúdos linguístico-textuais</b> Cognatos Grupos nominais Prefixos Sufixos Referência textual Inferência lexical Tempos e formas verbais Categorias de palavras (substantivos, adjetivos, advérbios, por exemplo) Estrutura passiva Elementos de ligação

**Fonte:** Brasil (2006, p.117-118).

Nota-se que no excerto 6, retirado da página 93, no trecho “segundo as teorias de letramento”, há uma tentativa de assegurar o valor de verdade daquilo que se profere por meio do discurso científico, muito embora, as definições pormenorizadas de letramento sejam apresentadas ao leitor mais adiante nos documentos (p.98), na seção destinada exclusivamente à definição do conceito de letramento. A apresentação das teorias de letramento é feita como uma abordagem pertinente para a otimização do desenvolvimento de atividades de leitura, o que permite sua sustentação pelo regime de verdade (BERTOLDO, 2003).

No excerto 7, a apresentação do quadro pode vir a contribuir para a atribuição de um tom prescritivo ao propor o conteúdo textual, lexical, e gramatical a ser

desenvolvido ao longo dos três anos do Ensino Médio e por meio das sugestões de atividades de leitura voltadas para o letramento. Tendo em mente as seções “Leitura Crítica” e “Letramento Crítico” presentes no quadro 1 (excerto 7), Coracini (2003) argumenta sobre a recorrência do termo consciência crítica em estudos no âmbito educacional, e questiona o real significado do termo atrelado à leitura crítica, comumente proposto em programas escolares, como nas *Orientações*. Segundo a autora (CORACINI, 2003, p.272), leitura crítica “significa perceber as intenções do autor, ser capaz de discutir suas ideias, interpretar (não apenas compreender), perceber a polifonia do texto, envolver-se ativamente no processo de leitura, enfim, criticar as ideias por ele veiculadas”. Essa noção está permeada na visão de leitura abarcada no quadro com sugestões de atividades apresentados anteriormente (excerto 7), assim como no trecho a seguir:

Excerto 8.

Trata-se da adoção das teorias de letramentos e multiletramentos, sobre as quais nos detivemos anteriormente. Essas teorias funcionam como base educacional e epistemológica. Ou seja, poderão contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea. [...] o trabalho de leitura que utiliza textos não autênticos, ou seja, aqueles construídos com tempos verbais limitados a um conhecimento estrutural e gradativo, isto é, que narram ou descrevem somente o tempo presente ou só o passado, denotando uma narrativa artificial [...], trata-se de uma concepção antiga, que não mais condiz com o trabalho de leitura que pretende formar leitores independentes e críticos. (BRASIL, 2006, p.112-113).

Não obstante, o excerto 8 assegura a construção de conhecimento pautada numa concepção contemporânea, como ideia de inovação no cenário educacional em detrimento de outras abordagens de ensino (de base estruturalista) dado o contexto histórico-social atual (MASCIA, 2002).

Em contrapartida, na *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* para o ensino de língua estrangeira moderna – inglês no ciclo II do ensino fundamental e ensino médio, elaborado em 2008 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE), observam-se algumas manifestações de resistência (MASCIA, 2002) ao que se prevê nas *Orientações Curriculares* (BRASIL, 2006).

A *Proposta Curricular* é introduzida pela “Carta da Secretária”, que contraria a perspectiva de diálogo com as secretarias estaduais para a construção coletiva das *Orientações Curriculares* (2006), também mencionadas anteriormente na “Carta ao professor” e na “Apresentação”, devido às visões divergentes com relação ao sistema escolar, como pode ser visto em:

#### Excerto 9: “Carta da Secretária”.

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. (SÃO PAULO, 2008, p.5).

Segundo Foucault (2004, p.10), a sociedade tem seu regime de verdade próprio e por meio dela os discursos são tomados como verdadeiros, permitindo aos mecanismos e as instâncias “distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos” e decidindo “técnicas e procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro”. Pode-se afirmar que a SEE, como instância representante do governo estadual, faz uso de técnicas e procedimentos para valorização do que considera verdadeiro, ao assumir que a Lei de Diretrizes e Bases não foi eficiente e que a *Proposta Curricular* visa articular e organizar o ensino no estado de São Paulo. A visão sobre a LDB trazida pela SEE difere daquela presente nas *Orientações Curriculares*, pois, nelas, a lei é vista da seguinte maneira:

#### Excerto 10: “Apresentação”.

Os atuais marcos legais para a oferta do ensino médio, consubstanciados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), representam um divisor na construção da identidade da terceira etapa da educação básica brasileira. [...] O grande avanço determinado por tais diretrizes consiste na possibilidade objetiva de pensar a escola a partir de sua própria realidade, privilegiando o trabalho coletivo. Ao se tratar da organização curricular tem-se a consciência de que a essência da organização escolar é, pois, contemplada. (BRASIL, 2006, p.7).

Considerando que o discurso é o lugar em que o poder é exercido e contexto de resistência do sujeito a esse mesmo poder, pode-se inferir que há uma manifestação de resistência da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (*Proposta Curricular*) frente ao poder da Secretaria de Educação Básica (*Orientações Curriculares*), o que corrobora o argumento de Foucault (2006), de que as relações de poder possibilitam a resistência ao poder daquele que domina e tenta se manter.

Tratando mais especificamente do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, os dois documentos são norteados pelas concepções de letramento e multiletramento. Os pontos de convergência entre as *Orientações Curriculares* e a *Proposta Curricular* se referem também aos aspectos relacionados à inclusão

social e digital, acesso ao conhecimento e informação, desenvolvimento da autonomia e da cidadania do aprendiz. Entretanto, o objetivo do ensino de língua estrangeira nas *Orientações Curriculares* é priorizar a leitura, a prática escrita e a comunicação oral de maneira contextualizada. Já no que tange à *Proposta Curricular*, o que se nota é:

Excerto 11: “Apresentação”.

[...] em virtude da centralidade da linguagem no desenvolvimento da criança e do adolescente que esta Proposta Curricular prioriza a competência leitora e escritora. Só por meio dela será possível concretizar a constituição das demais competências, tanto as gerais como aquelas associadas a disciplinas ou temas específicos. (SÃO PAULO, 2008, p.18).

Além disso, na *Proposta Curricular*, observa-se presença de sugestões de conteúdos e habilidades para o ensino de LE para os quatro bimestres desde a quinta série do ensino fundamental até a terceira série do ensino médio, conforme o seguinte excerto:

Excerto 12.

**Quadro 2** – Proposta curricular para LEM – Língua Inglesa  
Ensino fundamental – Ciclo II

<b>5ª Série</b>	
<b>Aquisição de repertório lexical e reconhecimento de estruturas</b>	
1º Bimestre	2º Bimestre
Primeiros contatos Cumprimentos e despedidas Identificação pessoal: nome, idade, endereço e telefone. Número em língua inglesa Gêneros para leitura e escrita Fichas de cadastro e formulários (identificação de dados) <b>Produção:</b> cartão de identificação escolar	As línguas estrangeiras em nosso entorno Reconhecimento de palavras estrangeiras em nomes de lugares, marcas de produtos, equipamentos, jogos, internet etc. Análise de palavras estrangeiras presentes no cotidiano, sua origem e adaptação em língua materna. Gêneros para leitura e escrita Leitura de portadores de textos impressos que tenham palavras estrangeiras (camisetas, embalagens, manuais, cartões de jogos). <b>Produção:</b> pôsteres sobre a presença da língua inglesa no cotidiano.

**Fonte:** São Paulo (2008, p.45).

O quadro de conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas na escola pode vir a contribuir para a atribuição de um valor prescritivo ao documento da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, uma vez que atrelado a esse fato, juntamente com a *Proposta Curricular*, a SEE encaminhou às escolas, os *Cadernos do Professor* que abordam tais conteúdos por meio de sugestões de atividades e avaliações, a serem implementadas pelos professores em suas salas de aula.

Ao retomar os trabalhos de Foucault (1971, 1977, 2008) para pensar sobre as relações de poder pressupõe-se que onde há poder, há formas de resistência. Os documentos oficiais advindos de instâncias federais e estaduais, a SEB e a SEE, tem como premissa dar orientações e norteamentos para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, utilizam o saber como forma de atrelar ao discurso um caráter de verdade. No entanto, esses documentos também pressupõem que os professores, sujeitos a esse poder-saber veiculado no DPE, aderem a essas propostas de forma engajada, sem conflitos, dado o *status* científico, tomado como verdade. Celani (2010) igualmente questiona a implementação desses documentos educacionais oficiais, pois sua mera distribuição não garante que esses documentos sejam compreendidos, aceitos e aplicados na prática pelos professores nas escolas. Sabe-se que essas relações não ocorrem sem embates, assim como foi possível observar ao confrontar as *Orientações Curriculares* (2006) e a *Proposta Curricular* (2008).

## **Considerações finais**

Por meio da análise das *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* e da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, nota-se que os traços argumentativos constituintes de tais documentos contribuem para o estabelecimento de um regime de verdade, perpassado por relações de poder-saber. O regime de verdade é assegurado no Discurso Político-Educacional pelas inúmeras referências e citações de pesquisas de especialistas na área de ensino e aprendizagem de línguas ou da Educação, atribuindo o valor de verdade por meio do *status* científico do saber institucionalizado, que não é advindo do Estado, mas é mantido por ele (FOUCAULT, 1971; VEIGA-NETO, 2007; POSSENTI, 2007).

Nas *Orientações Curriculares*, as relações entre o saber e o poder ocorrem como uma via de mão dupla, pois o uso da voz de pesquisadores e especialistas envolve o saber científico e acadêmico por eles produzidos, o que, simultaneamente, assegura e alimenta as relações de poder do Estado sobre o sistema educacional, levando em consideração o lugar ocupado por tais pesquisadores no discurso. Ao comparar esse documento à *Proposta Curricular*, nota-se que o documento do estado de São Paulo deixa transparecer formas de resistência ao que é tido como verdadeiro pela SEB, por meio das divergências presentes no documento. Há um



apagamento da “voz” das *Orientações Curriculares* devido à incompatibilidade com as necessidades do sistema educacional de São Paulo, como pode ser visto na *Proposta Curricular*. Outra questão relevante é acerca do fato que de tais documentos foram publicados em 2006 e 2008, colocando professores em meio aos enfrentamentos teóricos e metodológicos das duas instâncias governamentais.

Os documentos ainda pressupõem a conscientização dos alunos por meio das teorias de letramento crítico. Entretanto, segundo as perspectivas advindas da Análise do Discurso de linha francesa, deve-se ter em mente que o sujeito marcado pela incompletude, não decide sobre os sentidos de seu dizer, pois é incapaz de transformar o mundo conscientemente, nunca é dono de si, é simultaneamente livre e submisso. Dado seu caráter contraditório, pode transformar o mundo a sua volta, mas nunca terá controle total sobre as tais transformações (FOGAÇA, 2007; ORLANDI, 2006; BERTOLDO, 2005; MASCIA, 2002; PÊCHEUX, 1995).

No entanto, o ato de atingir tais transformações é o que alimenta e estimula pesquisadores e professores na eterna busca pela compreensão de si e do mundo. Os próprios autores das *Orientações Curriculares* (BRASIL, 2006, p.98) mencionam que “as teorias educacionais subjacentes às orientações neste documento não pretendem negar a presença de conflitos”, mas compreender que eles existem e que fazem parte da complexidade das relações sociais.

## Agradecimentos

Gostaria de agradecer à Profa. Dra. Vanice Maria Oliveira Sargentini pela leitura criteriosa, bem como pelas contribuições teóricas e sugestões incorporadas neste trabalho. As falhas remanescentes são de minha inteira responsabilidade.

KANEKO-MARQUES, S. M. Power-knowledge relation and resistance forms in government educational documents on foreign language teaching. *Alfa*, v.56, n.1, p.271-292, 2012.

- **ABSTRACT:** *Considering political-educational discourse as a context for power manifestation, this study goal explores the power-knowledge relationship in official educational documents in different government instances where forms of resistance can be spotted. To verify how this relationship is established, two specific curricular documents are analyzed: Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2006), the official curriculum orientations issued by the Basic Education Department (Secretaria de Educação Básica – SEB), and Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Estrangeira Moderna- Inglês (2008), the official curriculum proposal issued by the Department of Education of São Paulo State (Secretaria da Educação de São Paulo – SEE). This study theoretical framework deals with the following concepts: power-knowledge relations, forms of resistance, and truth regimes largely discussed by Foucault (1971, 2008), Pêcheux (1990), Mascia (2002), Bertoldo (2003), Coracini (2003), Gregolin (2004), Orlandi (2006), Veiga-Neto (2007), Possenti (2007),*

and Amarante (2009). *The analysis of the documents reveals some of their argumentative traces that contribute to the establishment of a truth regime influenced by power-knowledge relations. Moreover, results point out conflicting issues between the Curriculum Orientations and the Curriculum Proposal concerning theoretical presuppositions and practical guidelines to language teaching and learning.*

- **KEYWORDS:** *Teaching. Foreign language. Power-knowledgeRelation. Political-educational discourse.*

## REFERÊNCIAS

AMARANTE, M. F. S. Representações de poder: (in)verdades no discurso político educacional sobre educação a distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 2., 2009, Cedral, SP. *Anais...* São José do Rio Preto: Ed. da UNESP, 2009. p.1-18.

BARONAS, R. L. Formação discursiva em Pêcheux e Foucault: uma estranha paternidade. In: SARGENTINI, V. M. O.; NAVARRO-BARBOSA, P. L. (Org.). *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder e subjetividade.* São Carlos: Claraluz, 2004. p.45-62.

BERTOLDO, E. S. O discurso pedagógico da linguística aplicada. In: CORACINI, M. J. R. F.; BERTOLDO, E. S. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula de língua materna e estrangeira.* Campinas: Mercado das Letras, 2003. p.161-189.

\_\_\_\_\_. Políticas de formação de professores de língua e seu impacto no sujeito-professor. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO-SEAD, 2., 2005, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em:

<<http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/sujeito/ernesto.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio.* Linguagens, códigos e suas tecnologias. v.1. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 17 out. 2011.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C.G. *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social.* Campinas: Pontes, 2010. p.57-67.

CORACINI, M. J. R. F. A consciência crítica nos discursos sobre a e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F.; BERTOLDO, E. S. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula de língua materna e estrangeira.* Campinas: Mercado das Letras, 2003. p.271-289.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.114, p.197-223, 2001.

FOGAÇA, F. C. Formações discursivas polêmicas nos bastidores dos debates sobre educação. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v.10, n.2, p.395-413, 2007.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luís Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. Poder e saber. Entrevista gravada em Paris, em 13 de outubro de 1977. In: MOTTA, M. B. (Org). *Michel Foucault: estratégia, poder-saber*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p.223-240. (Ditos e escritos).

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 20.ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. Tradução de Edmundo Cordeiro e António Bento. Paris:

Éditions Gallimard, 1971. p.1-29. Disponível em

<<http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/ordem.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2011.

GRANGEIRO, C. R. P. A propósito do conceito de formação discursiva em Michel Foucault e Michel Pêcheux. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO-SEAD, 2., Porto Alegre, 2005. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2005. p.1-8. Disponível em: <<http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/claudiagrangoiro.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2011.

GREGOLIN, M. R. V. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: Claraluz, 2004.

INDURSKY, F. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO-SEAD, 2., Porto Alegre, 2005. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2005. p.1-11. Disponível em:

<<http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/freda.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2011.

MASCIA, M. A. A. *Investigações discursivas na pós-modernidade: uma análise das relações poder-saber do discurso político-educacional de língua estrangeira*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

ORLANDI, E. P. Análise do discurso. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006. p.11-31.

PÊCHEUX, M. La sémantique et le coupure saussurienne: langue, langage, discours. In: \_\_\_\_\_. *L'inquietude du discours*. Textes de Michel Pêcheux choisis et présentés par Denise Maldidier. Paris: Cendres, 1990.

\_\_\_\_\_. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1995.

POGREBINSCHI, T. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n.63, p.179-201, 2004.

POSSENTI, S. Sobre dois conceitos de Foucault. *Revista do GEL*, São José do Rio Preto, v.4, n.2, p.11-22, 2007.

ROBIN, R. *História e linguística*. São Paulo: Cultrix, 1977.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE, 2008. Disponível em:

<[http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/Prop\\_LEM\\_COMP\\_red\\_md\\_20\\_03.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/Prop_LEM_COMP_red_md_20_03.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2011.

SARGENTINI, V. M. O. A noção de formação discursiva: uma relação estrita com o corpus na análise do discurso. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO-SEAD, 2., Porto Alegre, 2005. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2005. p.1-6. Disponível em: <<http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/vanicesargentini.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2011.

SILVA, F. P. Articulações entre poder e discurso em Michel Foucault. In: SARGENTINI, V. M. O.; NAVARRO-BARBOSA, P. L. (Org.). *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder e subjetividade*. São Carlos: Claraluz, 2004. p.159-179.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Recebido em agosto de 2011.

Aprovado em outubro de 2011.

## O SUJEITO PORTA-VOZ É SEMPRE UM NÓS EM CONSTRUÇÃO?

Maria Cleci VENTURINI\*

- RESUMO: Nosso objeto de estudo, neste espaço, é o discurso sobre o professor, enquanto se sustenta em um discurso o qual chamamos de discurso *de* e que, em seu funcionamento, sustenta e legitima o dizer e o saber em torno de sujeitos. O *corpus* de análise é a *Revista Nova Escola*, designada como “a revista de quem ensina”. Entendemos que essa designação coloca num mesmo eixo o sujeito-professor e a escola, simulando, dessa forma, a constituição de um nós diante do qual perguntamos: O sujeito porta-voz é sempre um nós em construção? Concluímos que não, especialmente, no caso em que um dos elementos desse “nós” se coloca na posição daquele que detém o poder e a quem cabe dizer o que é certo e o que é errado. Sustentamos nossas posições nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso brasileira, considerando os distanciamentos e as reformulações empreendidas em relação à orientação francesa, proposta por Pêcheux.
- PALAVRAS-CHAVE: Texto. Discurso. Sujeito porta-voz. Enunciado-imagem. Discurso *sobre*. Discurso *de*.

*Nem o nós nem a identidade que lhe é atribuída, nem a oposição dos dois definem um sujeito. Só há sujeitos, ou melhor, modos de subjetivação políticos, no conjunto das relações que o nós e o seu nome mantêm com o conjunto das “pessoas”, o jogo completo das identidades e das alteridades implicadas na demonstração, e dos mundos, comuns ou separados, em que se definem.* (RANCIÈRE, 1996, p.69).

### Inquietações e reflexões *sobre* o professor e *sobre* a educação<sup>1</sup>

As reflexões em torno do professor e do ensino formal têm nos inquietado bastante. Dentre as razões para essa inquietação, sublinhamos nossa atuação durante longo tempo no Ensino fundamental, médio e como formadores de

---

\* UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste. Departamento de Letras (DELET). Pesquisadora do Laboratório *Corpus* (UFSM) e do Laboratório de Estudos Linguísticos e Literários (LABELL). Guarapuava – PR – Brasil. 85015-430 – mariacleciventurini@hotmail.com.

<sup>1</sup> Ao longo do nosso texto, utilizamos discurso **sobre**, discurso **de**, destacamos **do**, **por**, **no** e **para** e usamos o negrito para destacar essas partículas, especialmente o **de** e o **sobre**, ao invés de diferenciarmos o discurso *de* e do como segundo um discurso que vem de algum lugar de um sujeito, do discurso *de*, funcionamento como memória, no eixo da constituição (paradigmático). O discurso **sobre** funciona como atualidade, no eixo da formulação (sintagmático), conforme Venturini (2009a).

professores nos cursos de Letras. As visibilidades desfavoráveis em torno da imagem do profissional professor e, conseqüentemente, do ensino aumentam, sobremaneira, essa inquietação devido a notícias divulgadas na mídia, dando visibilidade a agressões de alunos e até de pais<sup>2</sup> contra professores em espaços escolares. As notícias e reportagens que envolvem professores e a violência de que são protagonistas circulam em jornais e em revistas não especializadas. Entretanto revistas especializadas em educação abandonam o tema violência e, ao falarem de/sobre os professores, emitem, não raras vezes, opiniões desfavoráveis a esses profissionais. Ancoram-se, muitas vezes, no senso comum, na opinião de quem vale de experiências pessoais ou de julgamentos sem valor científico de qualquer ordem.

Diante da avaliação e das visibilidades apontadas, o efeito de sentido que se sobressai é o de que falar **sobre** o professor e o **sobre** o fazer pedagógico é uma prática recorrente, não poucas vezes, sem exigência de legitimação ou ancoragem especializada e política. Mesmo assim, as notícias e comentários veiculados na mídia repercutem e mudam comportamentos, tendo em vista a importância do professor na formação social, enquanto formador de opinião que é, ainda que não seja valorizado e esteja sofrendo a violência da sociedade pós-moderna.

Propomos, neste artigo, pensar o professor e o ensino pela noção de sujeito, especificamente, por imaginários constituídos em torno do sujeito e do espaço habitado/significado por ele, priorizando o espaço urbano. De acordo com Rancière (1996, p.69),

[...] só há sujeitos, ou melhor, modos de subjetivação políticos, no conjunto de relações que o nós e seu nome mantêm com “pessoas”, o conjunto complexo das identidades e das alteridades implicadas na demonstração, e dos mundos, comuns ou separados, em que se definem.

Retomamos a epígrafe deste artigo, porque o foco do nosso interesse é esse “nós” constituído pelo professor e por aqueles que almejam entrar na ordem do discurso para falar **com** ele, **por** ele e **sobre** ele, buscando legitimar um discurso institucional e constituir imaginários, que recortam realidades e apresentam-nas investidas de valores de verdade, buscando entrar na ordem do discurso, conforme Foucault (2004).

Recortamos, para dar conta dos nossos objetivos, a *Revista Nova Escola*, tendo em vista que é o veículo midiático que se representa/designa como “a revista de

---

<sup>2</sup> Ilustramos a violência contra professores, por meio do “sinistro” ocorrido com uma professora do Instituto de Educação de Florianópolis, agredida pela mãe de uma aluna no dia 13 de agosto de 2009. A professora agredida conta que levou mais de 20 tapas no rosto e, depois de caída, ainda levou pontapés, e tudo aconteceu na frente dos alunos, conforme notícia veiculada pelas emissoras de televisão brasileiras e pela internet (PROFESSORA..., 1999).

quem ensina”. Além disso, na quase a totalidade de suas matérias o enfoque está na educação, nas metodologias de ensino e nos problemas que afligem o professor e o ensino. Veicula matérias nas quais o professor é o interlocutor e também o tema. Os sujeitos que ocupam a posição sujeito de locutores, nessa revista, são, em tese, os responsáveis pelo conteúdo do dizer, falam **para** o professor, **do** professor e, em muitas delas, **sobre** o professor. De um lado, a representação do veículo como “a revista de quem ensina” implica inscrição na formação discursiva dos educadores e do ensino. De outro lado, ao falar do lugar do professor e **sobre** o fazer pedagógico, com vistas a determinar os modos, as razões e os conteúdos do ensino, os locutores do discurso assumem a posição discursiva de sujeito porta-voz. Nessa posição, ao menos em tese, falam em nome **de**, e sendo assim, deveriam pertencer à mesma formação discursiva do sujeito em nome do qual falam e estariam construindo um “nós”, compartilhando opiniões, interesses e saberes.

Diante do discurso **sobre** o professor e **sobre** o ensino e da linha editorial da *Revista Nova Escola* (2008), propomos questões, quais sejam: a posição dos responsáveis pelas matérias veiculadas como sujeito porta-voz do professor e da educação é legítima? Essas matérias refletem as inquietações, expectativas, desejos dos professores e respondem pelas demandas educacionais? O professor, enquanto sujeito do fazer pedagógico, necessita de que lhe digam o que pode/deve fazer, ou seria mais produtivo dar a ele espaço para a reflexão acerca do seu trabalho por meio de leituras, de cursos de aperfeiçoamento e de encontros com seus pares?

O *corpus* delimitado é a *Revista Nova Escola*, número 218, de dezembro de 2008, a matéria “O discurso vazio: as expressões que poucos sabem o que significam”, escrita por Moço, Santomauro e Vichessi (2008) por meio da qual buscamos responder às questões acima. Uma das razões desse recorte se traduz pela imagem de capa da revista, na qual se pode ler/ver, dentro de um balão, os dizeres “O Blábláblá da educação”. Há destaque, por meio desse enunciado-imagem, para a matéria desenvolvida entre as páginas 42-51. Pelo funcionamento da memória, destaca não só o conteúdo da matéria, mas também a tese de que os professores estão falando de coisas que não conhecem e que repetem o senso comum, quando seria de se esperar deles mais cientificidade. Com vistas a dar maior visibilidade ao “vazio do discurso” do professor, na capa da revista, há a tradução do que entendem por “blábláblá”. Segundo a revista, trata-se de “expressões que o professor usa sem saber direito o que significam” (REVISTA NOVA ESCOLA, 2008). Para fins de análise, efetuamos três recortes e deles as sequências discursivas (SDRs) a seguir: o enunciado da capa, o título da matéria e um dos exemplos que mostram o que é considerado “discurso vazio”.

Em razão desses procedimentos e das questões que nos inquietam, pretendemos pensar, de um lado, que relações legitimam, ou autorizam a constituição desse “nós”, proposto pela Revista Nova Escola” em seu discurso e, de outro, questionar até que ponto o sujeito que fala em nome dos professores e busca ocupar a posição de sujeito porta-voz tem legitimidade para falar em nome **de** em um discurso em que o professor é o interlocutor e também objeto discursivo. O dispositivo analítico de análise diante do *corpus* recortado é a noção sujeito porta-voz, seu funcionamento discursivo e a legitimidade dessa posição-sujeito no discurso midiático **sobre** o professor e **sobre** o ensino.

O enunciado-imagem é uma noção basilar para nossas reflexões e se sustenta na definição de imagem de Davallon (1999), como “operador da memória social” tomada na instância do Discurso, a partir de Orlandi e Souza (1995) e de Souza (2001) e como enunciado por meio de reflexões realizadas em trabalho anterior (VENTURINI, 2009a). Assim, dizemos que a leitura de textos constituídos por imagens realiza-se por meio de enunciados-imagem, que significam pelo interdiscurso. A imagem, nessa abordagem, funciona como enunciado “pois incorpora elementos do pré-construído, que se produzem no exterior do discurso e organizam a repetição [...] provocando, eventualmente, apagamentos, esquecimentos e, às vezes, a denegação.” (VENTURINI, 2009a, p.130-131).

Colocadas as questões de pesquisa, o *corpus* de análise e o dispositivo analítico, dois esclarecimentos se fazem necessários em relação aos procedimentos metodológicos pelos quais as análises são possíveis. O primeiro diz respeito à terminologia usada para nomear os recortes, ou seja, sequência discursiva de referência (SDR) empregada por Courtine (1981) e definida por ele como discurso concreto duplamente determinado pelas formações ideológicas e pela autonomia relativa da língua. Nesse sentido, de um lado, as formações ideológicas remetem ao discurso as formações discursivas definidas. De outro lado, pela autonomia relativa da língua, elas sinalizam que as palavras, segundo Pêcheux (1997, p.160), “[...] mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem.” Courtine (1999, p.10) diz que o analista trabalha com o discurso o que significa trabalhar não com a língua homogênea, objeto dos linguistas, mas com o que é da ordem do enunciável, “[...] a ordem que constitui o sujeito falante em sujeito de seu discurso e ao qual ele se assujeita em contrapartida.” Trata-se, no presente texto, de analisar por meio do linguístico a relação entre as formações ideológicas e formações discursivas e os efeitos de sentido constituídos no discurso.



O segundo esclarecimento diz respeito à análise dos três recortes por meio da noção enunciado-imagem que analisamos como o que irrompe no eixo da formulação pelo interdiscurso, que, segundo Pêcheux (1997, p.167), constitui-se no intradiscurso como um efeito sobre si mesmo, como “uma interioridade inteiramente determinada como tal do exterior.” Esse procedimento é pertinente, uma vez que as sequências de referência estruturam-se por enunciados-verbais, mas, também, por enunciados-imagem materializados por balões e por riscos presentes na matéria da revista. Os primeiros significam o discurso (vazio, sem fundamentos teóricos adequados), e o segundo sinaliza para as correções feitas nos enunciados formulados pelos professores por aqueles que analisam o discurso desses profissionais. A correção se deve ao fato de os professores, segundo os locutores, realizarem “discursos vazios” e “distorcerem” as teorias que ancoram os seus dizeres ou a sua prática pedagógica.

Diante das questões e inquietações referidas acerca do que se diz **para, do** e **sobre** o professor e a educação na mídia, especificamente, na *Revista Nova Escola*. Propomo-nos a assumir posições teóricas que nos possibilitem responder a essas questões, buscando saber até que ponto os que escrevem na “revista de quem ensina” representam, pelo seu discurso, “um nós em construção” a que se refere Pêcheux, no texto de 1982 – publicado no Brasil em 1990 –, quando retoma os posicionamentos de Conein (1980).

A tomada de posição de Pêcheux em torno da noção sujeito porta-voz, segundo Maldidier (2003, p.71), representou “a abertura para as disciplinas sócio-históricas” e, por essa abertura, a renovação da problemática do discurso, introduzindo e deslocando essa noção das disciplinas sócio-históricas para os aportes teóricos na Análise de Discurso, que é fundamental em nossa análise, tendo em vista que a nossa questão é saber até que ponto “a revista de quem ensina” é porta-voz do sujeito-professor, mais especificamente, se há um “nós” em construção funcionando nesse discurso.

Pelas formulações realizadas em torno dessa noção no texto “Delimitações, inversões e deslocamentos”, Pêcheux (1990) assume, mais uma vez, que a AD é uma disciplina de entremeio, e isso significa tomar e tornar produtivas noções advindas de outras disciplinas. Em relação à noção sujeito porta-voz, fio condutor de nossas análises, ancoramo-nos nas posições teóricas de Conein (1980). Essa obra é retomada em Pêcheux – em 1982,<sup>3</sup> publicada no Brasil em 1990 – da qual acolhemos os deslocamentos efetivados pelo fundador da Análise do discurso. Finalmente, reportamo-nos a outros estudiosos para os quais essa noção faz sentido e é produtiva.

---

<sup>3</sup> Utilizamos em nosso texto a publicação brasileira de 1990.

## Entrelaçando análises e teoria

A primeira posição que assumimos do lugar de onde olhamos o discurso é que o vemos como uma prática política, à medida que os textos constitutivos desse discurso se realizam por sujeitos e em torno de sujeitos, que se inscrevem em formações discursivas, e, a partir dessa inscrição, se identificam, contra-identificam ou se desidentificam a determinados saberes e poderes. Por esse processo, os sujeitos exercem o direito de poder/dever fazer e dizer, o que lhes é facultado pelo funcionamento da ideologia. Nesse sentido, esses sujeitos se inscrevem, pelo trabalho da língua na história, na ordem do repetível (paráfrase) ou na ordem do que rompe com o mesmo e instaura o novo (polissemia). Sustentamos, por meio dessas posições, que no exercício desse poder e desse saber em que funciona a instância do imaginário, o sujeito veja a si mesmo e o Outro e se coloca no lugar em que desse outro. Ao assumir esse lugar, de acordo com Pêcheux (1997, p.214), o sujeito assume também a responsabilidade pelo dizer “na medida em que lhe é atribuído o encargo pelos conteúdos colocados”.

O sujeito se constitui pelo esquecimento de que o dizer existe antes dele e, por isso, não vê que as palavras, como diz Orlandi (2002, p.32), não são só suas “elas significam pela história e pela língua”. O que é dito em outro lugar significa nas “nossas palavras.” Com isso, reiteramos na esteira desses autores, que a dimensão imaginária faz parte do funcionamento da linguagem, simulando realidades e efeitos de evidência que sustentam e dão visibilidade a certas “realidades” e apagam outras. Enfim, por meio dessas reflexões, sustentamos e legitimamos nossa visão de discurso como uma prática política medida que a instância do imaginário dá uma direção ideológica, uma ancoragem política ao texto, tendo vista que ele sempre significa em um discurso, por meio de sujeitos, não são só interpelados pela ideologia, mas também atravessados pelo inconsciente.

A segunda posição que desejamos assumir em relação ao discurso **sobre** o professor e **sobre** o ensino é que ele se ancora em um discurso anterior, que chamamos de discurso **de** e se constitui no eixo paradigmático e funciona pelo interdiscurso, o qual segundo Silveira (2004), é um lugar porque os sentidos estão nele, mas só significam quando convocados por formações discursivas. O discurso **de**, segundo Venturini (2009a, p.73), sustenta o discurso no intradiscurso pela constituição de “pontos de estabilização que o legitimam e ancoram pela repetição, pelos procedimentos de ‘fazer-criar’ e de ‘fazer-ver’”. Neste mesmo trabalho, dissemos que esse discurso constitui a rememoração, que ocorre na dimensão não linear do dizer, ocupando o espaço do já-dito e do significado antes em outro lugar, cujo retorno se dá pela repetição, que de um lado estabiliza o sentido e de outro constitui a possibilidade do novo por meio de processos parafrástico, isto é, a manutenção de algo sempre em todo dizer. Trata-se do dizível, da memória.

A rememoração em seu funcionamento como interdiscurso sustenta o discurso *sobre* e funciona pelo atravessamento do inconsciente, isto porque, o que é lembrado ou esquecido e retorna como memória não faz parte das escolhas do sujeito, mas de demandas, desejos do sujeito e da formação social e, na maioria das vezes, atendem a interesses institucionais. Apesar da institucionalização, a língua falha, o sentido escapa pelos espaços onde o sujeito, constituído pela ilusão de ser a fonte do sentido, busca regulá-lo, domesticá-lo.

O discurso **sobre**, que se funda no discurso **de**, funciona, com frequência, como uma modalidade de discurso pedagógico, que no eixo da formulação, ocorre como um discurso saturado, sem espaço para as contradições próprias do discurso, na perspectiva teórica da análise do discurso, de filiação pecheuxtiana. Assim, entendemos que a rememoração e a comemoração e funcionam juntas no intradiscurso, à medida que a rememoração – eixo vertical – constitui redes parafrásticas, que inscrevem a repetição em redes de sentido. A comemoração – eixo horizontal – movimenta, reformula e transforma o dizer e pelo processo polissêmico, possibilita novos sentidos, novas inscrições do sujeito a redes de memória. Em relação ao funcionamento do discurso **sobre** o professor e **sobre** a educação dá visibilidade a uma memória que retorna em discurso, ancorando-se em discursos de outros tempos.

A terceira posição assumida em relação ao discurso **sobre** o professor e **sobre** o ensino tem a ver com o funcionamento do sujeito porta-voz. Entendemos que a *Revista Nova Escola* (2008), ao representar-se como “a revista de quem ensina”, constitui lugares de autoridade e efeitos de verdade que resultam de um exercício de poder, podendo-se dizer que é uma das formas de institucionalização do dizer, que se materializa no fio do discurso pela ocorrência de palavras como “dever”, “poder”, “ter de”. Outros procedimentos discursivos do discurso **sobre** são as definições, os efeitos de saturação pelos procedimentos de fazer crer/fazer ver por meio de dados estatísticos e citações de teorias e autores consagrados, que legitimam o dizer.

Por essas razões, vemos que o locutor desse discurso atua como sujeito porta-voz, podendo assumir duas posições: de enunciador, quando fala em nome **de** e intermediário, quando faz demandas em nome daqueles em nome dos quais fala. Nessa última posição, assume o lugar de quem resolve os problemas da classe que representa. No entanto, segundo Conein (1980), o porta-voz como enunciador se inclui como membro do grupo em nome do qual fala e se constituindo como “um agente coletivo em movimento”, dando visibilidade aos cidadãos e às posições de classe e isso não acontece no discurso da revista em análise, pois nela, os professores são falados, e os locutores analisam esse discurso e tratam o professor como ele, uma terceira pessoa, que não inclui o nós.

Ainda em relação ao sujeito porta-voz e ao discurso **sobre** o professor e **sobre** o ensino, lembramos Pêcheux (1990), que retoma o conceito em tela (sujeito porta-voz) em relação à Revolução Francesa, à Revolução Socialista e às revoluções do século XX com o objetivo de analisar os paradoxos próprios do discurso político. Para esse autor, o sujeito porta-voz assume duas posições visíveis: uma como ator, “aquele que se expõe ao olhar do poder que ele afronta”; e outra como agente que resiste e fala “em nome daqueles que ele representa, e sob o seu olhar. [...] que o coloca em posição de negociador em potencial, no centro visível de um ‘nós’ em formação” (PÊCHEUX, 1990, p.17). Circula entre três posições: a de profeta, a de dirigente e a do homem de Estado, constituindo-se como o agente de contradições e deslocamentos, porque circula entre o mundo existente e a possibilidade de “um outro mundo”. Nesse funcionamento, é impulsionado pelo germe da resistência, que perturba o campo do político. É em torno desse “nós” que centramos nossas discussões.

Essa mesma noção é trabalhada por Indursky (1999) em relação aos sem-terra, que adquirem voz política e pública por meio do discurso veiculado pela imprensa. Segundo a autora, eles não falam “são falados”. Eles não têm, portanto, diretamente voz, mas enunciam suas demandas sociais por meio do porta-voz, que não se dirige apenas à sociedade, mas também ao Estado, com quem negocia em nome do grupo e, assim como os seus pares, o porta-voz inscreve-se em uma FD que legitima o dizer e as suas demandas. A função do sujeito porta-voz é, portanto, dar visibilidade ao movimento de luta, aos sujeitos que participam desse movimento, sem relatar ou individualizar o dizer empírico do militante em tela. Em resumo, com o seu dizer o enunciador o assume o dizer como mediador entre o MST e a sociedade.

O sujeito porta-voz, no discurso de rememoração/comemoração no espaço urbano, funciona na dimensão linear do dizer, no intradiscurso e se relaciona com a comemoração a partir do discurso **sobre**. É responsável pelo que é dito a partir do funcionamento de lugares de memória, uma vez que busca distribuir saberes e dizeres em torno daquele que é o objeto de seu discurso. Com isso, atualiza a memória e possibilitam a constituição de um “nós”. É da ordem do mais consciente e lineariza-se na tensão entre o já-dito do interdiscurso, em seu funcionamento pelo pré-construído, como efeito do discurso transversal, no eixo da formulação. Trabalha no plano da reformulação e da reinscrição do dizer, o que faculta a polissemia, a possibilidade do novo. No entanto, o objeto do discurso, no trabalho que desenvolvemos é o **objeto do desejo** e o **objeto a** que constitui e faz com que os sujeitos do espaço urbano desejem **ser iguais** ou **semelhante a**. Nesse sentido, o discurso **sobre**, que chamamos de discurso de comemoração, desenvolve-se em torno de um imaginário ideal de sujeito e de espaço. Vemos que isso não ocorre em relação ao discurso **sobre** o professor e **sobre** o ensino.

Assim, é inevitável uma questão: a revista está rememorando/comemorando o professor ou a ela mesma?

Entendemos que a revista em questão fala **sobre** o professor e **sobre** o ensino e rememora/comemora a ela mesma, à medida que se autoriza a dizer que o professor está equivocada e que realiza um discurso vazio, muitas vezes, distante da teoria, a qual é na maioria das vezes distorcida. Os sujeitos-locutores não se colocam como parte do grupo, mas como aqueles que sabem o que deveria/poderia ser feito. Ocupam, portanto, o lugar que deveria/poderia ser do professor. Há, nesse funcionando, uma inversão de valores. Segundo Rosário (2008, p.242),

[...] trata-se um sujeito que não faz parte do grupo que representa e, por conseguinte, não fala do lugar social por ele ocupado [...] um porta-voz não legítimo, não autorizado, configura-se, ainda, no que denominamos de falso mediador, uma vez que, diferentemente do mediador que preserva e respeita a voz do seu grupo – este usurpa e silencia a voz do grupo que pretensamente representa, substituindo-a pelo que pode e deve ser dito a partir de seu próprio lugar social.

O quarto posicionamento que assumimos é que o discurso **sobre** o professor e **sobre** o ensino veiculado pela *Revista Nova Escola* (2008) constitui-se não só por materialidades linguísticas, mas também por imagens, que analisamos a partir da noção enunciado-imagem, cujo funcionamento relaciona-se ao que significa antes em outro lugar, e que irrompe no eixo da formulação, atualizando os sentidos. Dissemos, em trabalho anterior, que “[...] o enunciado-imagem possui uma estrutura interdiscursiva que se inscreve no intradiscurso pela repetição e instaura o efeito memória atualiza e ressignifica o dizer.” (VENTURINI, 2009b, p.131). Eles significam em relação ao exterior, a partir de uma interioridade. Nesse sentido, assim como os enunciados-verbais, inscrevem-se em redes de memória.

A partir dessas posições propomos as análises em torno dessa modalidade discursiva, passando antes pelas suas condições de produção e de uma panorâmica sobre a reportagem da qual recortamos sequências discursivas de referência.

### **Discurso sobre o professor e sobre o ensino na Revista “de quem ensina”**

A matéria selecionada para análise é destaque na capa da revista por meio de imagem de um balão, que significa pensamentos/reflexões, mas pode também sinalizar para devaneios. Ela está assinada por três sujeitos, aos quais não interessa nomear, mas de acordo com investigação realizada, entram na ordem do discurso como autorizados e legitimados para falar **sobre** o professor e o **sobre** o ensino. No entanto, na reportagem, não dizem quem são, nem quais suas especialidades. Refletindo em torno disso, podemos dizer que há dois tipos de profissionais da

educação: os especialistas e aqueles que dão aula para o Ensino Fundamental e Médio. Os primeiros – escritores, pesquisadores – são aqueles que pesquisam, dominam teorias, fazem teses, enfim pensam a educação, mas não chegam a aplicar suas teorias, outros as aplicam por eles. Os segundos – professores, equipe diretiva e pedagógica – na maioria das vezes, enfrentam cargas horárias pesadas e trabalham junto aos alunos, preparam as aulas *para* os alunos, enfrentem o dia a dia da sala de aula. O foco da nossa discussão não é o valor de cada trabalho, mas a legitimidade de ser sujeito porta-voz de um discurso em relação ao professor. Não nos interessa o conteúdo do dizer, mas os procedimentos que o constituem de valor de verdade e de autoridade.

A matéria inicia com a seguinte afirmativa: “A fala dos educadores brasileiros nunca esteve tão afiada. Conceitos importantes da pedagogia e as práticas de sala de aula mais valorizadas hoje estão na ponta da língua e ajudam a definir o trabalho docente.” (MOÇO; SANTOMAURO; VICHESSI, 2008, p.42). Exemplifica a validade do dito; mas, em seguida, coloca um “mas”, sinalizando que os professores “falam” de teorias, mas o discurso é vazio e transformam ideias consagradas em jargões. Para mostrar que isso é verdade, selecionaram formulações dos professores e as corrigiram, em azul, riscando. Foram selecionadas dez expressões consagradas pelos professores, mostram a origem delas e o que dizem ser “distorções”. O objetivo desse trabalho é “[...] contribuir para colocar um fim nesse “blábláblá” da educação, ajudando a deixar as frases prontas de lado e a se aprofundar no verdadeiro significado das ideias por trás delas – a princípio tão ricas.” (MOÇO; SANTOMAURO; VICHESSI, 2008, p.43).

Conforme destacamos anteriormente, quando dizemos “nova escola”, retorna ao eixo da formulação “a velha escola”, como um discurso **de**, que sustenta e ancora o discurso em torno da “nova escola”. Retorna, também, a história, enquanto memória estabilizada referida pelos historiadores, que é datada e se fundamenta em teorias, que aplicadas ou não, segundo os locutores responsáveis pela matéria os professores repetem e ao fazer isso “distorcem”. Talvez o que eles chamam de “distorção” não seja mais que deslocamentos e transformações operadas na teoria, tendo em vista a autonomia relativa da língua e a inscrição de sujeitos a formações discursivas, decorrentes das posições ideológicas assumidas.

Na capa da revista, por meio do enunciado “blábláblá da educação”, irrompem domínios de memória, os quais fazem trabalhar no intradiscursos discursos já-ditos e significados antes em outro lugar, sinalizando para a contradição e para a opacidade própria da língua, constituída por furos, os quais podem ser preenchidos nem sempre pelo mesmo, mas, também, pelo diferente, instaurando, assim, o novo e, com ele, o equívoco. Podemos iniciar a análise pelo título da revista: “Nova Escola”, o qual faz retomar a memória em torno da escola vista como “antiga”. Entretanto, no intradiscursos, não há referência ao que seja ou tenha sido “essa

escola antiga”, mas um dos efeitos de sentido diz respeito à modernidade, à melhoria, e isso viria no lugar do que não deu certo, ou foi apagado. Então, a identificação da revista não pode/não é com o professor e com o ensino, mas com “a nova escola”, a ser construída por esse veículo, que ao designar-se como a “revista de quem ensina” transforma-se no manual do professor.

Podemos ler/interpretar/compreender pelo espaço de memória em funcionamento nesse lugar, que a escola anterior, substituída por “essa nova escola” constituía-se em torno de problemas de várias ordens, os quais podem ser superados, pois a revista em questão tem compromisso com a mudança, com a transformação e a ela cabe, vemos pelo objetivo proposto na matéria, contribuir para colocar um fim nesse “blábláblá da educação”. No entanto, pensando em relação ao sujeito-professor, percebe-se que as mudanças em torno do fazer pedagógico, de um lado, reduzem-se às frases prontas, e, de outro, à repetição de teorias educacionais que nem sempre atendem aos interesses da nova escola. Em relação a isso, cabe questionar o significado de “nova escola”, buscando os saberes e os poderes constitutivos do novo. Isso porque vemos retornar ecos do passado, apesar da bibliografia que sustenta o que é dito.

O equívoco maior, em relação ao dito anterior, se constitui pela impossibilidade de identificar os sujeitos/professores de que trata o discurso veiculado na revista. Quem são eles? Todos? Alguns? Atuam no Ensino Fundamental? No Ensino Médio? Isso permite que se pense/veja o outro lado do vazio discursivo sinalizado? Há locutores determinados (os que escrevem a matéria), mas os outros (objetos do discurso e a quem ele se dirige) são “professores”, talvez não identificados, anônimos. Esses são nossos gestos de leitura.

A sequência discursiva de referência representada pelo “Discurso vazio”, em que o enunciado se constitui por uma imagem de balão sem nada escrito, representa, visualmente, o que seja discurso vazio, enfim “fazendo-ver” “para fazer crer”, nos termos de De Certeau (1994). O enunciado-imagem estruturado pelo balão vazio constitui efeitos de sentidos outros, e, por ele, irrompe, no eixo sintagmático, o efeito de sentido do nada, do branco, que satura o discurso e constitui evidências de que não há nenhum conteúdo no dizer do professor. A matéria, da qual retiramos esses enunciados, inicia com a afirmação de que a fala dos educadores nunca esteve tão afiada. Um dos efeitos de sentido constituídos pela relação enunciado-verbal e enunciado-imagem é que os professores sabem do que falam, mas não aceitam mais o mesmo e interpelados pela ideologia e atravessados pelo inconsciente, instauram o novo, talvez sentidos inconscientes, resultantes do desejo de uma “nova escola”.

A imagem do balão sem nada dentro diz, sem dizer, que os professores falam de “nada”. No entanto a fragilidade de ideias faz retornar e funcionar no eixo da formulação o não dito e que significa, também, o não dizer. No lugar teórico

em que nos colocamos, dizemos que a língua falha/falta e que o sentido sempre pode ser outro; então dizer que as noções são usadas hoje “com um sentido muito diferente” pode significar transformação/deslizamento/resignificação e, não “ideias frágeis”.

Na mesma revista, à página 51, há um texto que se estrutura por meio de enunciados e imagens: texto escrito pelo professor riscado e corrigido. No texto, o sujeito-professor, ou quem o representa, escreveu na sequência 4: “Considerar o saber trazido pelo aluno como um ponto de partida e sempre apresentar a eles novos conhecimentos. Correção realizada: Basear-se somente no saber trazido pelos alunos como parâmetro para determinar o que lhes interessa aprender.” (MOÇO, SANTOMAURO; VICHESI, 2008, p.51).

Segundo os sujeitos-locutores desse discurso, que assumem a responsabilidade pelo dizer, nesta matéria, a questão da realidade foi um dos “carros chefes” da teoria defendida por Paulo Freire. O educador preconiza em seus pressupostos teóricos a necessidade de o ensino considerar os saberes dos alunos, realizando pesquisa prévia anterior com o objetivo de construir e depois trabalhar com os temas geradores. Na sequência acima, as palavras do professor foram corrigidas. Os riscos trazem para o eixo da formulação a desconsideração, a anulação. O efeito de sentido instaurado pelo enunciado-imagem constituído pela correção (riscos) coloca os sujeitos-enunciadores funcionando como professores “da escola velha”, que ressoa ela “nova escola”. Isso significa dizer, retornam imaginários em torno daqueles que corrigem/riscam/anulam seus interlocutores.

A palavra do sujeito-professor (locutor de um discurso pedagógico) é substituída pela palavra de outro sujeito, o que corrige, detém o saber. Há a substituição de “considerar” por “basear-se”, de “um ponto de partida” por “parâmetro para determinar” e de “apresentar a eles” por “o que lhes interessa aprender”. Entendemos que são apenas trocas de palavras, mas a desconsideração do sentido das palavras em relação à posição sujeito que fala. “Focar a realidade do aluno” é ensinar o que lhes interessa? E como é que o professor sabe o que interessa a seus alunos? E se nada lhes interessar? A crítica, ao que parece, centra-se no equívoco instaurado pela palavra “focar” e no que ela significava no pensamento freiriano.

Para Paulo Freire, enquanto militante de esquerda, considerar a realidade do aluno significava realizar pesquisa em torno do seu saber com vistas a dar a esse aluno o direito de “saber” mais, preenchendo espaços vazios. Pode-se dizer, em relação a isso, que a sua teoria de Paulo Freire se aproximava do pensamento de Vygotski, não em um texto específico, mas em sua teoria, no seu todo. No entanto, na matéria, não há visibilidade para essa relação. Será que se pode ler essa omissão como um deslizamento inconsciente que “sustenta” o não saber teórico dos professores “dado a ver” na matéria veiculada pela revista? Estaria



sendo reforçada a tese de que os professores não sabem o que falam a eles e nem do que falam?

### Efeito de conclusão...

Desde o início deste artigo estamos assumindo o discurso como “sempre” político, pois se constitui a partir de sujeitos e para sujeitos. Em relação ao discurso **sobre** o professor e **sobre** a educação em relação à designação “revista de quem ensina” entendemos que ao se designar assim, aqueles que “falam” ao professor, **do** professor e **sobre** o professor pertencem ao mesmo grupo. Isso significaria que são membros do magistério e, por isso, as matérias veiculadas, na revista, deveriam propiciar discussões, enfocando os problemas políticos em torno da educação, da valorização do professor e, por que não dizer, falar também de formação continuada. E se assim fosse, aquele que fala **sobre** o professor, estaria atuando como sujeito porta-voz, ajudando a construir um “nós”, fazendo demandas, denunciando as más condições de trabalho, a falta de espaço para leitura, para cursos de aperfeiçoando, a necessidade de o professor “voltar” a ser um pesquisador, um preparador de aula, não um repassador de conteúdos.

A “revista de quem ensina”, faz uso de procedimentos discursivos que saturam o discurso, constituindo realidades e verdades pelo imaginário do “fazer-criar” pelo “fazer-ver”. Isso se pode observar no enunciado de capa, que recortamos como sequência discursiva de referência 1, a qual utiliza a expressão “blábláblá” e o balão que “traduz” o que quis dizer, como se tudo o que foi traduzido não estivesse homogeneamente significado por esse balão e pela expressão que remete a discurso vazio. O mesmo ocorre na sequência 2, em que a saturação se traduz pelo balão em branco, que significa não dizer nada. A tradução, que “decifra” sentidos, sinaliza que o sujeito-professor não sabe o que diz e também não sabe interpretar, haja vista a necessidade de intérprete. A sequência 3 completa o circuito: nela o professor passa a ser o aluno e os sujeitos que se responsabilizam pelo conteúdo do dizer, posto que assinam a matéria, passam a ser os professores e não quaisquer professores, são legítimos exemplares da “escola velha”, que anulam (pelos riscos) o saber constitutivo da formação discursiva dos sujeitos-alunos e colocam outros saberes no lugar, como se fossem os donos desse saber e, os legitimadores/constituidores de verdades, fechadas, saturadas, impermeáveis.

Diante do que se “viu/se leu/interpretou/compreendeu” podemos dizer que aqueles que escrevem para o professor e **sobre** os professores, na *Revista Nova Escola*, não são seus porta-vozes e, por isso, não há um “nós em construção”, mesmo porque os educadores-sujeitos dessa matéria e os professores pertencem a dois grupos distintos: uns falam **sobre** os professores e **sobre** o ensino e os outros são professores e fazem educação, com teoria ou sem teoria eles

estão lá, demandando por mudanças e talvez o discurso vazio, seja o início dos deslocamentos necessários. Ainda uma coisa: esse discurso em torno dos equívocos constitutivos dos discursos dos professores é ideológico e político e, muito provavelmente, ancore políticas educacionais em vigência. O certo é que por esse discurso retornam outros discursos, talvez aqueles discursos que representam os professores como detentores de discursos vazios, dos quais resultam efeitos de realidade instauradas por um discurso saturado, sem os furos próprios dele.

VENTURINI, M. C. Is the spokesperson always a “we” in construction? *Alfa*, v.56, n.1, p.293-308, 2012.

- **ABSTRACT:** *Our object of study is the discourse about the teacher, as a discourse that supports itself in a discourse that we name “discourse by”, and, in its workings, supports and legitimizes the knowledge and speech that surround the subjects. The corpus consists of issues of the Brazilian magazine Revista Nova Escola, widely known as “The-one-who-teaches magazine”. We understand that this epithet levels both the teacher and the school, simulating the constitution of a “we”, which leads us to ask the following question: Is the spokesperson always a “we” in construction? Our answer is “no”, especially in the case that one of the elements of that “we” places itself in the position of the one that is in charge and is the spokesperson that has the power to say what is right and what is wrong. Our theoretical background is the Brazilian Discourse Analysis, and we thus consider the distinctions and reformulations undertaken by its proponents in relation to its French affiliation inaugurated by Pêcheux.*
- **KEYWORDS:** *Text. Discourse. Spokesagent. Image-Utterance. Discourse about. Discourse by.*

## REFERÊNCIAS

CONEIN, B. Décrire un événement politique. In: COLLOQUE “MATERIALITES DISCURSIVES”, 8., 1980, Nanterre. *Anais...* Paris: Université de Paris, 1980. p. 55-64.

COURTINE, J. J. O chapéu de Clémentis: observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Org.). *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999. p.15-22.

\_\_\_\_\_. Analyse du discours politique: le discours communiste adressé aux chrétiens. *Langage*, Paris, n.62, p.9-127, 1981.

DAVALLON, J. A imagem, uma arte de memória? In: ACHARD, P. et al. (Org.). *Papel da memória*. Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p.49-57.

DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano I: artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 10.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

INDURSKI, F. De ocupação a invasão: efeitos de sentido no discurso do/sobre o MST. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Org.). *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1999. p.173-186.

MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MOÇO, A.; SANTOMAURO, B.; VICHESSE, B. O blábláblá da educação. *Revista Nova Escola*, São Paulo, ano 23, n.218, p.42-45, dez. 2008.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2002.

ORLANDI, E. P.; SOUZA, T. C. C. Efeitos do verbal sobre o não verbal. *Revista Rua*, Campinas, n.1, p.39-48, 1995.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Pulcineli Orlandi et al. 3.ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. Delimitações, inversões e deslocamentos. Tradução de José Horta Nunes. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v.19, p.7-24, 1990.

PROFESSORA do Instituto Estadual de Educação é agredida por aluno em Florianópolis. *Diário Catarinense online*, Florianópolis, 22 out. 1999. Disponível em: <<http://diariocatarinense.clicrbs.com.br/sc/noticia/2009/10/professora-do-instituto-estadual-de-educacao-e-agredida-por-aluno-em-florianopolis-2692980.html>>.

Acesso em: 28 out. 1999.

RANCIÈRE, J. *Desentendimento: política e filosofia*. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: 34, 1996.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo, ano 23, n.218, dez. 2008.

ROSÁRIO, H. M. O sujeito do discurso e a noção de porta voz na mídia. In: MITTMANN, S.; CAZARIN, E. A.; GRIGOLETTO, E. *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. p.237-254.

SILVEIRA, V. F. P da. *Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário: da apresentação do mito em Contos gauchescos, de João Lopes Neto, à desmistificação em Porteira fechada, de Cyro Martins*. 2004. 332p. Tese. (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SOUZA, T. C. C. de. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. *Revista Rua*, Campinas, n.7, p.65-94, 2001.

VENTURINI, M. C. *Imaginário urbano: espaço de rememoração/comemoração*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2009a.

\_\_\_\_\_. Leitura de um espaço urbano: subjetividade e poder das palavras. *Desenredo: revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, Passo Fundo, v.5, n.2, p.233-251, 2009b.

Recebido em junho de 2011.

Aprovado em outubro de 2011.

## A GRAMÁTICA DE DAMOURETTE E PICHON COM LACAN: UMA PROBLEMÁTICA DA ENUNCIÇÃO

Bruno Focas Vieira MACHADO\*

- RESUMO: Esse artigo pretende evidenciar a importância específica conferida à gramática *Des mots à la pensée: essai de grammaire de la langue française*, de Damourette e Pichon (1943) para se pensar as bases lógicas do conceito de *enunção*. Para cumprir esse objetivo, coloca-se a obra dos gramáticos em diálogo com elaborações da psicanálise, mais especificamente com conceitos de Jacques Lacan (2007). Busca-se, assim, uma interface entre os campos da linguística e da psicanálise, debruçando-se sobre a dicotomia existente entre os conceitos de sujeito da enunção e sujeito do inconsciente. A abordagem tecida é eminentemente teórica, confrontando conceitos de cada pensador e buscando compreender os seus respectivos pontos de interseção. Para atingir esse objetivo, buscou-se o estudo sobre a negação em língua francesa elaborada pelos gramáticos Damourette e Pichon (1930) e colocou-a em relação com a dicotomia enunciado-enunção construída por Lacan (2005) principalmente no *Seminário 6: o desejo e sua interpretação*. Como conclusão, torna-se claro como a gramática é inevitavelmente atravessada pela subjetividade e pelos fenômenos enunciativos.
- PALAVRAS-CHAVE: Sujeito. Enunção. Linguagem. Inconsciente. Negação.

### A gramática de Damourette e Pichon em relação com a obra de Lacan

A obra *Des mots à la pensée: essai de grammaire de la langue française*<sup>1</sup> constitui uma vasta gramática redigida a quatro mãos por Jacques Damourette e Edouard Pichon. Consiste em sete extensos volumes que, segundo as informações colhidas por Arrivé (1999), formam um compêndio gramatical de uma amplitude que nenhuma outra língua além do francês jamais motivou. Cada um desses sete volumes está repleto de exemplos retirados do cotidiano, da literatura, de libretos de ópera, de diversos momentos diacrônicos da língua francesa, ainda de exemplos retirados da correspondência pessoal e da instrução de uso de aparelhos domésticos. Esse estilo carnavalesco e heterogêneo é coroado com um glossário dos termos específicos. Damourette e Pichon trabalharam intensamente nos volumes da gramática a partir de 1911, sendo que ambos viveram até a publicação do quinto volume.

---

\* UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. Pampulha – Belo Horizonte – MG – Brasil. 31270-901 – b\_machado@uol.com.br.

<sup>1</sup> *Das palavras ao pensamento: ensaio de gramática da língua francesa.*

Damourette e Pichon, respectivamente tio e sobrinho, foram uma dupla de gramáticos franceses que, a despeito de sua franca e eminente preocupação com os fatos mais propriamente da gramática, foram também linguistas membros da Sociedade de Linguística de Paris e, no caso específico de Pichon, igualmente um psicanalista. Na quinta lição do *Seminário 6: o desejo e sua interpretação*, Lacan (2005, p.58) se refere a Pichon como “um de nossos psicanalistas primogênitos”. De fato, Edouard Pichon foi o primeiro linguista a se tornar psicanalista. De acordo com os sucintos dados bibliográficos levantados por Arrivé (1999), o tio Damourette, um filósofo, e o sobrinho Pichon, psiquiatra e psicanalista, faziam parte da Sociedade de Linguística de Paris e ali trabalhavam ativamente. Colaboraram também para a revista *Français Moderne*, que, naquele tempo, era um esboço de revista de linguística francesa; Pichon também publicou, no *Journal de Psychologie*, o artigo “A linguística na França.” Ressalta-se o fato de que o termo **psicologia**, na época de Pichon, ainda não se referia à ciência da psicologia como se entende nos dias de hoje, sendo um termo amplo e difuso para se referir ao campo psíquico. Pichon, dessa forma, publicou um texto de linguística em um jornal que, segundo o título atesta, ocupava-se das questões do psiquismo, sendo um pioneiro na interface entre linguística e psicanálise. Pioneirismo semelhante também pode ser tributado aos gramáticos no que se refere à problemática da enunciação nos fatos de linguagem.

De acordo com a pesquisa levantada por Arrivé (1999), é relevante a informação de que Lacan e Pichon se conheceram e mantiveram relações, sendo o segundo um mestre a ser respeitado pelo primeiro. Isso dá uma tonalidade e peso diferentes na relação de Lacan com o eminente gramático, se comparada com a relação do mesmo Lacan com Freud, inteiramente mediada pela obra do pai da psicanálise. De acordo com o que se sabe e se tem registrado, Freud e Lacan jamais se encontraram pessoalmente. No que se refere aos aspectos da gramática de Damourette e Pichon adotados por Lacan, é possível se destacar a teoria da pessoa gramatical e a análise da negação em francês, sendo dessa última que Lacan buscará o conceito de *forclusão* para traduzir o termo freudiano *Verwerfung* e especificar o funcionamento do inconsciente na psicose. Esses dois aspectos da gramática de Damourette e Pichon incidem em Lacan sobre o mesmo ponto, como atesta Arrivé (1999), e a leitura do *Seminário 6: o desejo e sua interpretação* esclarece e evidencia: a questão e a problemática sobre o sujeito da enunciação.

Jacques Damourette, nascido em 1873, estudou arquitetura, mas, por limitações de saúde, não exerceu a profissão e se ocupou exclusivamente da linguística. Édouard Pichon, seu sobrinho 17 anos mais novo, estudou medicina, especializou-se em psiquiatria e teve contato com a psicanálise. Logo não é por acaso que Lacan parece ter um reconhecimento maior por Pichon do que

por Damourette. Um exemplo muito notável desse fato pode ser encontrado no *Seminário 3: as psicoses*, na vigésima segunda lição. Lacan inicia sua lição evocando a gramática de dupla autoria de Damourette e Pichon, mas todos os seus posteriores comentários se focam exclusivamente no nome de Pichon. No início da lição número dezoito, Lacan (1985a, p.253), ao evocar a oposição entre pensamento e palavra, comparando-a com a oposição entre significante e significado, assim se expressa: “Alguém, um gramático sensacional, fez uma obra notável, na qual há apenas um erro, seu infeliz subtítulo, *Das palavras ao pensamento*.” É curioso constatar que Lacan se refere à obra *Das palavras ao pensamento*, trabalhada e redigida a quatro mãos por Damourette e por Pichon, como possuindo uma única e singular autoria. Um dos autores é explicitamente omitido por razões aparentemente não explicadas. Ainda que não se possa afirmar com segurança qual dos dois é o “gramático sensacional” evocado por Lacan (1985), a leitura do seminário permite deduzir que se trata do nome de Pichon, e que Damourette é simplesmente desconsiderado como autor da obra nesse trecho. Semelhante fenômeno se repete na quinta lição do *Seminário 6: o desejo e sua interpretação*, no momento em que Lacan (2005) evoca a análise da negação em francês presente na gramática *Das palavras ao pensamento*. Estranhamente, Lacan (2005, p.58) atribuiu a autoria da análise da estrutura da negação e de seus componentes que são o forclusivo e o discordancial, apenas ao nome de Pichon, tratando-o inclusive por termos de grande reconhecimento, como notável, admirável e um de nossos psicanalistas primogênitos. Sobre essa questão, há um trecho que torna essas considerações ainda mais claras. Ao discorrer sobre Pichon e a análise da negação em francês, Lacan (2005, p.58) novamente se refere à gramática *Das palavras ao pensamento* como obra de sua autoria única:

Édouardo Pichon, a propósito da negação, fez essa distinção da qual é preciso que vocês tenham pelo menos um pequeno apanhado, uma pequena noção, uma pequena ideia. Ele percebeu alguma coisa, ele teria até desejado ser um lógico – manifestadamente queria ser psicólogo, ele nos escreveu que aquilo que faz é um tipo de exploração *Des mots à la pensée*.

Lacan (2005), propositalmente ou não, induz o leitor, no decorrer de toda essa específica lição, a acreditar que *Des mots à la pensée* e a análise da negação em francês são frutos unicamente da mão de Pichon. O único ponto que orienta o leitor é uma nota de rodapé logo após a citação reproduzida anteriormente, em que os tradutores especificam que a obra citada por Lacan (2005) possui a dupla autoria de Damourette e Pichon. A despeito do nome do primeiro ser omitido durante toda a quinta lição, Lacan (2005) abre a sexta lição dizendo que, da última vez, fizera alusão à gramática francesa de Jacques Damourette e de Édouard Pichon. Tal fato não deixa de soar como uma grande contradição por parte de Lacan.

Retomando as relações travadas por Pichon com a psicanálise, Arrivé (1999) fornece outros dados que são importantes. O gramático foi um dos fundadores da Sociedade Psicanalítica de Paris em 1925 e foi presidente da mesma em 1938. No que toca a sua atuação como linguista, presidiu a Comissão Linguística para a unificação do vocabulário psicanalítico francês. Trata-se de outro fato que mostra claramente a maneira como Pichon transitava na interface Linguística e Psicanálise, antes de qualquer outro teórico e até mesmo Lacan fazê-lo. Uma curiosidade interessante a esse respeito foi seu esforço bem sucedido de, em 1927, impor *ça* como tradução para o termo freudiano *es*, em detrimento de *soi*. De fato, o *ça* se tornou um termo consagrado na literatura psicanalítica francesa, tendo sido inclusive adotado pelo próprio Lacan. Pichon ainda se ocupou, como demonstra Lacan (1985a, p. 115) em partes do *Seminário 3: as psicoses*, da tradução para o francês das *Memórias de um doente de nervos*, autobiografia de Daniel Paul Schreber que serviu de ponto de referência para Freud (2010) teorizar a psicose paranoica: “Há os que em aparência vivem, se deslocam, seus guardas, seus enfermeiros, e que são sombras de homens atamancados às três pancadas, como disse Pichon, que está na origem dessa tradução.”

### ***Des mots à la pensée e a dinâmica do inconsciente: a sissemia homofônica***

Esse espírito de vanguarda da dupla de gramáticos e, no que se refere especificamente ao diálogo com a psicanálise, não é observável apenas na interface teórica entre linguagem-psicanálise, mas também pode ser constatada na interface linguagem-inconsciente. A aproximação entre o inconsciente e a linguagem poética ou, como se expressaram Damourette e Pichon, entre o inconsciente e a utilização estética da língua, pode ser encontrada no capítulo *Role de la phonétique en grammaire*,<sup>2</sup> pertencente ao primeiro volume de *Des mots à la pensée*. No entanto, simultaneamente, vê-se, nesse mesmo capítulo, um curioso tratado sobre a linguagem do inconsciente e a sua estrutura de palavra. Em *Role de la phonétique en grammaire*, a dupla de gramáticos propõe o conceito de “sissemia homofônica”, criado por eles para denominar a “irresistível tendência” que têm os vocábulos homófonos a se confundirem e criarem uma ideia nova mais geral. Um exemplo dado entre vários é a homofonia entre as palavras *raisonner* (raciocinar, argumentar) e *résonner* (ressoar, retumbar) que, pelo seu caráter homofônico, podem se cruzar de diversas maneiras no espírito do locutor.

Sabe-se que o jogo de palavras e o cruzamento homofônico dos significantes é um dos princípios de linguagem descobertos no inconsciente por Freud (1987).

---

<sup>2</sup> Função da fonética em gramática.



Essa valorização do inconsciente em detrimento do consciente é partilhada por Damourette e Pichon (1930, v.1, p.160) que dizem: “*Mais le plus souvent, la sysémie se fait sans intervention de la conscience*.”<sup>3</sup> A sissemia, como grande parte das considerações expostas no decorrer de *Des mots à la pensée*, encontra seu fundamento no *sentimento linguístico* do falante da língua atual e não em razões puramente gramaticais. A *sissemia homofônica*, por essa razão, não opera quando o sentimento linguístico do falante não é chamado a perceber e produzir uma associação entre duas palavras homofônicas. Como exemplo, o que não deixa de ser contestável, eles argumentam que entre a terceira pessoa do presente do indicativo do verbo *porter*: *il/elle porte* (portar: ele/ela porta) e o substantivo feminino *porte* (porta), o falante não é chamado a se dar conta da homofonia, já que a ligação fonética é absolutamente diferente nos dois casos em que ela se mostra. O exemplo não pode ser tomado como verdadeiro, afinal é sabido que o falante e o inconsciente são capazes de produzir as associações mais inesperadas, mas o verdadeiramente importante é a preocupação de Damourette e Pichon em conduzir o problema da sissemia homofônica para o campo da semântica e do sentido, deslocando-o de considerações meramente gramaticais e fonéticas. *Des mots à la pensée* é um vasto compêndio de gramática que o tempo todo busca esse posicionamento paradoxal de se distanciar da própria essência da gramática e de se aproximar da semântica.

Prosseguindo, os diversos trocadilhos entre palavras homofônicas e sua imbricada rede de associação e de sentido, conforme expõem a dupla de gramáticos no prosseguimento do capítulo, são muito semelhantes à essência do chiste e dos atos falhos estudados por Freud (1969). Dessa forma, o princípio associativo dos significantes por metáfora no inconsciente é surpreendentemente ilustrado por Damourette e Pichon (1930, v.1, p.161) no prosseguimento de seu comentário sobre o termo *porte*:

*Ce n'est en quelque sorte que par réflexion que l'on se rend compte que le mot porte (janua) se compose des mêmes phénomènes que le mot porte (fert). Et si, ayant pensé la suite phonétique porte comme corps de l'idée de janua, l'esprit vient, par association mécanique subconsciente, à voir surgir dans ce même corps l'idée de fert.*<sup>4</sup>

Aqui os gramáticos parecem corrigir o que acabaram de afirmar e aceitam a existência de uma sissemia homofônica com *porte* por uma *associação mecânica*

---

<sup>3</sup> Mas, de forma mais frequente, a sissemia se dá sem intervenção da consciência.

<sup>4</sup> É somente por reflexão que alguém se torna ciente de que a palavra porta (*janua*) é composta das mesmas características da palavra porta (*fert*). Assim, ao se pensar o seguimento fonético *porte* como a matéria da ideia de *janua*, o espírito, por associação mecânica subconsciente, faz surgir nessa mesma matéria a ideia de *fert* [...] Obs: *Janua* é a palavra latina para porta ou entrada. *Fert* é a palavra latina que designa a terceira pessoa do presente do indicativo do verbo *fero*: portar, trazer.

*subconsciente*. Eles aceitam, assim, a ideia genuinamente freudiana de uma associação metafórica de palavras no inconsciente ou, usando o termo trazido pelos gramáticos, no subconsciente. Essa associação mecânica subconsciente é descrita por Damourette e Pichon (1930) como experimentada no espírito do falante por uma sensação de brusca contradição, de mudança de perspectiva, de ser surpreendido por algo inesperado. A contingência e a surpresa, tão próprias das formações do inconsciente demonstradas pela associação livre, são apontadas como características da associação constituidora da sissemia homofônica, que, para os gramáticos, também é inconsciente. Os gramáticos procedem em sua exposição fornecendo exemplos de trocadilhos entre palavras homofônicas que fazem lembrar a estrutura do *Witz* (chiste) proposta por Freud (1969) o que justifica Arrivé (1999) ter reconhecido em Damourette e Pichon uma indulgência quase freudiana para os trocadilhos.

Um dos exemplos expostos pelos gramáticos é a sissemia possível entre as palavras *tant* (tanto) e *temps* (tempo), ou ainda entre expressões como *en tant* (em tanto) e *en temps* (em tempo). Essa sissemia homofônica, de forma semelhante com as formações do inconsciente, obedece a uma essência lógica e apenas se aplica nos casos em que as palavras expostas estão regidas por tal regra. Exemplificando, a diferença de gênero, que para Damourette e Pichon (1930) é uma diferença taximática importante, é suficiente para impedir a sissemia, tal qual entre *le somme* (o sono) e *la somme* (a carga, o peso). Uma outra particularidade que impede a sissemia diz respeito às palavras homógrafas, porém não homofônicas, tais como *la casse* (tipo de frigideira, caçarola) e *la casse* (ação de quebrar, partir), ou ainda entre *la manne* (maná, alimento de origem divina) e *la manne* (tipo de cesto, berço). A regra lógica em questão para que a sissemia homofônica exista é, logo, o fato de as palavras em questão não englobarem cada uma por si só um sistema taximático intravocabular onde as mesmas possam se isolar. Essa regra lógica pode ser resumida dessa forma por Damourette e Pichon (1943, v.6, p.325): “*La sysémie homophonique ne joue qu’à l’intérieur d’une même essence linguistique; et encore se meut-elle sur le domaine sémantique, psycholinguistique.*”<sup>5</sup> Pedese uma fluidez associativa, um pouco mais evidente que as associações linguísticas no inconsciente, para que esse interessante fenômeno estudado por Damourette e Pichon (1911-27) opere de maneira satisfatória. Arrivé (1999) não deixa de se perguntar se a sissemia homofônica constitui por si só um sistema linguístico, assim como o inconsciente é estruturado como um sistema linguístico.

---

<sup>5</sup> A sissemia homofônica apenas ocorre no interior de uma mesma essência linguística e ainda se move sobre o domínio semântico, psicolinguístico.

## A sissemia homofônica e a *alíngua*

Uma possível definição para o termo lacaniano *alíngua* é compreendê-lo como uma linguagem tensionada pela função poética, ou nos termos de Lacan em *Televisão*, como o integral dos equívocos que a história de uma língua deixou persistir nela. A leitura atenta dos últimos seminários de Lacan a partir de *Mais, ainda*, seminário no qual a questão da *alíngua* é introduzida; assim como de seus textos mais tardios como *Lituraterra*, esclarece que a via privilegiada por Lacan (1985) para se ter acesso e praticar a *alíngua* é a própria homofonia, que desestabiliza as regras gramaticais da língua e os jogos de palavras dela resultantes. Encontra-se, então, uma visível intimidade entre os jogos de palavras e as rupturas de sentidos da *alíngua* descrita por Lacan e o fenômeno da sissemia homofônica descrita por Damourette e Pichon (1930). Essa intimidade é encontrada rumo ao final do capítulo "*Role de la phonétique en grammaire*", dedicado à sissemia homofônica. Os gramáticos novamente afirmam que a sissemia ou a tendência sissemímica não pertencem propriamente ao consciente e que ambas não são estranhas à utilização estética da língua. De acordo com a observação da dupla, todos os grandes poetas franceses ignoraram as leis do ritmo do verso francês, ainda que essa negligência não os tenha impedido de aplicá-lo com genialidade. Para os gramáticos, como o poder associativo dos segmentos fonéticos entram em jogo na poesia, esses não podem ser restritos estreitamente à lei da sissemia homofônica. Nesse momento de sua reflexão, Damourette e Pichon (1930) fornecem uma surpreendente articulação entre a linguagem poética e o inconsciente, provocando inevitáveis analogias com a *poesia da alíngua* no inconsciente:

*Les suites phonétiques, les syllabes, les phonèmes même, ont, outre leur valeur onophonétique éventuelle, une valeur mnésique provenant de tous les mots desquels ils ont fait partie, et nous sommes persuadés que cette charge sémantique est constamment présente dans le subconscient du sujet parlant. C'est à travers ces éléments, que l'intellect conscient ne perçoit pas, que nous entrons en communion avec le génie du poète.* (DAMOURETTE; PICHON, 1930, v.1, p.162, grifo do autor).

Essa passagem apresenta uma clara noção de um inconsciente estruturado como uma linguagem, lançando mão de um termo reconhecidamente freudiano, tal como valor mnêmico e de expressões com forte apelo lacaniano que são a carga semântica e o sujeito falante. A partir do momento em que se há afirma que há uma carga semântica no subconsciente do sujeito falante, termo dos gramáticos para se referir ao inconsciente, Damourette e Pichon (1911-27) reconhecem, bem anteriormente a Lacan, que o inconsciente é tecido de linguagem.

No prosseguimento de seu raciocínio, a dupla de gramáticos evoca a carga semântica como via privilegiada para procurar o segredo do charme da rima. As articulações presentes no capítulo entre homofonia, inconsciente e linguagem poética parecem uma chave de leitura para localizar rudimentos do conceito de alíngua no texto de Damourette e Pichon (1930, v.1, p.163), sendo que a seguinte passagem é particularmente emblemática: “*C’est également la charge sémantique qui permet de créer de nouveaux vocables tirés en apparence de néant.*”<sup>6</sup> Um dos pilares da noção de alíngua é a incidência de uma língua de gozo particular em cada sujeito que resiste à captura pelas normas compartilhadas de utilização da linguagem. A linguagem é, como se expressou Lacan (1985b) no *Seminário 20*, e a passagem citada de Damourette e Pichon também indiretamente evoca, uma constante elucubração de saber sobre essa invenção vocabular não compartilhada e aparentemente tirada do nada que é alíngua. É possível destacar uma passagem presente no *Seminário 23: o sinthoma*, em que Lacan (2007, p.129) comenta essa capacidade criadora da linguagem em sua relação com o inconsciente: “Criamos uma língua na medida em que a todo instante damos um sentido, uma mãozinha, sem isso a língua não seria viva. Ela é viva porque a criamos a cada instante.” Damourette e Pichon (1930) parecem, décadas antes, ter percebido algo bastante próximo dessa afirmativa lacaniana que é fundamental para a noção de alíngua, preocupando-se, inclusive, com destacar o caráter imprevisível e inesperado da capacidade criadora da linguagem, cujos novos vocábulos são aparentemente tirados do nada.

### **Damourette e Pichon com Lacan: a negação francesa e o discordancial**

Damourette e Pichon (1930) propõem abordar a problemática da negação por uma via que privilegia o sentimento linguístico do falante de língua francesa, sem deixar de lado a questão da subjetividade presente nos fatos gramaticais e nos fatos da própria língua. Trata-se de uma preocupação com a psicologia coletiva dos sujeitos que têm o francês como língua materna, servindo de uma expressão da dupla de gramáticos, que atravessa todos os sete volumes de *Des mots à la pensée*. A negação é uma base lógica de uma língua que se exprime na subjetividade e no campo psíquico de cada sujeito falante e que, como expressam Damourette e Pichon (1930), não é um fator real do pensamento francês. A dupla de gramáticos evidencia a peculiaridade da negação francesa por se constituída por duas partículas: a partícula *ne* que antecede o verbo a ser negado, e as partículas *pas*, *rien*, *jamais* dentre outras, que são colocadas após o verbo. Logo, em francês, não existe negação real, mas a combinação entre a discordância (*ne*) e a forclusão (*pas*, *rien*, *jamais*).

---

<sup>6</sup> “É igualmente a carga semântica que permite criar novos vocábulos aparentemente tirados do nada.”

Sabe-se que a língua coloquial frequentemente omite o *ne* das assertivas negativas, o que permite concluir que a segunda partícula composta por termos como *pas*, *rien* e *jamais* seja mais próxima da negação bruta da lógica clássica que o *ne*. Para fornecer um exemplo bastante simples, uma frase como *je ne sais pas* (eu não sei) é frequentemente usada na linguagem oral como *je sais pas* (eu não sei) sem qualquer prejuízo para o sentido e para a força negativa presente na sentença. Compreender o *ne* originalmente como uma negação é, para a dupla de gramáticos, uma das noções mais elementares da gramática histórica do francês. A partícula *ne*, em francês arcaico, era de fato uma partícula negativa mas, devido à sua redução a um monossilábico e até mesmo apenas ao fonema [n], adquiriu-se o hábito de reforçá-la por meio de vocábulos de valor afirmativo, tais como *pas*, *rien* e *jamais*. Fatores históricos e diacrônicos retiraram paulatinamente da partícula *ne* seu valor negativo e a transportaram para a segunda partícula, sendo que, no francês atual, o *ne* possui um sentido completamente diferente da expressão de uma negação, que é a expressão de um *discordancial*. Para Damourette e Pichon (1943), o francês constitui todo um novo sistema taximático que substitui a negação latina, porém apontam que a explicação puramente histórica em nada esclarece a natureza das noções contidas nas partículas *pas*, *rien* ou *jamais* para a percepção linguística do francês contemporâneo. Essa natureza deve ser buscada na semântica da língua, em razões psicológicas do locutor, como já foi dito antes no que se refere à insuficiência da pesquisa histórica para a exposição dos fatos da língua.

Dando prosseguimento, há ainda dois empregos diferentes do *ne* em língua francesa: um deles é o *ne* conjugado com a partícula *que*, em que a única exceção à negativa é o substantivo introduzido na oração. Como exemplo, pode-se dizer *je n'ai qu'un frère* (eu tenho apenas um irmão). O terceiro tipo de emprego é o que mais interessou a Damourette e Pichon (1943), assim como também constitui o que de fato interessou a Lacan (2005) sobre a análise da negação e suas relações com o inconsciente. Há empregos isolados do *ne* em orações subordinadas, e foi esse tipo específico de emprego que levou a dupla de gramáticos a afirmar que o *ne* sempre expressava uma discordância entre essa subordinada e o fato central da frase. Devido a isso, foi por eles dado à partícula *ne* o nome de discordancial. Os exemplos são inúmeros em sentenças e situações mais discrepantes, razão pela qual se toma aqui o mais conhecido da língua francesa, o chamado *ne éxpletif*<sup>7</sup> empregado em expressões que indicam temor, tal como *je crains qu'il ne vienne*. No exemplo em questão, a partícula aparentemente negativa *ne* expressa a discordância entre o sujeito da principal e a possibilidade que ele considera. Há aí uma divisão do sujeito na estrutura da linguagem, algo tão ressaltado e trabalhado por Lacan (2005) em sua obra, sendo que o *ne*, ao contrário de exprimir

---

<sup>7</sup> *Ne* expletivo.

uma negação sintática, exprime o desejo do locutor de que ele não venha. Dessa forma, a tradução semântica correta para *je crains qu'il ne vienne* é *eu temo que ele venha*, e o *ne* opera apenas como elemento discordancial, não como partícula negativa. Lacan (2005, p.59) oferece uma interessante leitura para esse *ne éxpletif* no *Seminário 6: o desejo e sua interpretação*:

[...] alguma coisa no meu temor se antecipa ao fato de que ele venha e desejando que ele não venha, poder-se-ia de outra forma articular este “Eu temo que ele venha” [*je crains qu'il vienne*] como um “Eu temo que ele não venha” [*je crains qu'il ne vienne*] enganchando no caminho, ao passar, se assim posso dizer, esse *ne* de “discordância” que se distingue como tal na negação do *ne* forclusivo [*forclusif*].

Um segundo exemplo também interessante por denunciar a divisão subjetiva do falante na linguagem se encontra no uso do verbo *désespérer* (desesperar, afligir, perder a esperança). Coloca-se o discordancial após *ne pas désespérer* (não desesperar, não afligir, não perder a esperança), pois esse não exprime o oposto de *désespérer*, mas significa manter uma esperança pequena, o suficiente para que não haja desespero. Tal é o exemplo fornecido por Damourette e Pichon (1930, v.1, p.134, grifo do autor) “*Que si... on travailloit encore à faire imprimer les livres grecs avec la traduction Française à costé, ce que je ne désespère pas que l'on ne fasse quelque jour [...]*”.<sup>8</sup> No exemplo em questão, permanece, como concluem os gramáticos, uma discordância entre o desejo que se tem do acontecimento expresso na subordinada e a impossibilidade irreduzível desse acontecimento.

## **Damourette e Pichon com Lacan: o sujeito da enunciação e o discordancial**

Lacan (2005), na quinta lição do *Seminário 6: o desejo e sua interpretação*, inicia suas considerações tratando da duplicidade do significante entre o que é da ordem do processo do *enunciado* e do ato da *enunciação*. A distinção do sujeito *Je* da enunciação e do sujeito *Je* do enunciado é mais claramente ressaltada nas assertivas negativas, como já demonstrara Freud (2007) e a dupla de gramáticos Damourette e Pichon (1930). A negação, como expressa Freud (2007) em seu texto sobre a *Verneinung*,<sup>9</sup> é um índice do recalque, de um não querer saber sobre uma simbolização primordial que recebe o nome de *Bejahung*. Assim, no exemplo tão conhecido trazido por Freud (2007, p.147), um paciente afirma a respeito de uma figura presente no relato de seu sonho: “Não é minha mãe.” Freud (2007) é bem

<sup>8</sup> “Que se... se trabalhasse ainda para mandar imprimir livros gregos com a tradução francesa ao lado, o que eu não perco a esperança que se faça algum dia [...]”

<sup>9</sup> *A denegação*. Data original do texto: 1925.

categorico ao dizer que, a respeito dessa frase, podemos desconsiderar a negativa da frase e considerar apenas o conteúdo, fornecendo uma interpretação que muito se aproxima das análises de Damourette e Pichon (1943) sobre a incidência do *ne* discordancial nas frases subordinadas: “É como se o paciente tivesse dito: Com relação a essa pessoa, de fato pensei na minha mãe, mas não tenho a menor vontade de deixar esta ideia valer.” (FREUD, 2007, p.147). O conteúdo recalçado só pode advir à consciência com a condição de que seja negado e aceitado apenas no plano intelectual, sendo que a *Verneinung* é, ao mesmo tempo, um índice e uma supressão do recalque.

A trilha tomada por Lacan (2005) no *Seminário 6* toma a direção de se evidenciar o absurdo, a contradição interna da função do “não”. Ao se afirmar alguma coisa tal como “eu não digo”, como ilustra o exemplo de Freud (2007), necessariamente se diz essa mesma coisa. Trata-se de uma propriedade estrutural do significante que é a de ser o sinal da presença de uma ausência. Lacan (2005), nesse momento, chama para a discussão a notável observação de Pichon sobre o sentido linguageiro da negação e sua distinção entre o discordancial e o forclusivo. Ao tratar sobre o *ne* puro, que oferece os problemas mais paradoxais para a negação, Lacan (2005, p.58) esboça um comentário que, mesmo involuntariamente, coloca Damourette e Pichon na via da Linguística da Enunciação: “O *ne* por si só, entregue a si mesmo, exprime o que ele chama uma discordância, e esta discordância é muito precisamente alguma coisa que se situa entre o processo da enunciação e o processo do enunciado.” O *ne éxpletif* discordancial trabalhado por Damourette e Pichon (1943) é paradigmático para demonstrar que a discordância se situa entre enunciado e enunciação e é encarnada pelo *ne*. Arrivé (1999) ressalta que esse *ne éxpletif* é possivelmente o aspecto da língua francesa que mais insistentemente chama a atenção de Lacan e que mais o coloca na via do pensamento de Damourette e Pichon.

O sujeito da enunciação surge em diversos contextos da obra de Lacan reconhecido nesse *ne éxpletif*, dentre eles nos *Seminários 3, 6, 7 e 9*. A negação, para Lacan (2005), vai da enunciação ao enunciado, e isso vai de encontro com o fato de que toda negação no enunciado afirma alguma coisa para colocá-la ao mesmo tempo como não existente, uma não existência em algum lugar entre o enunciado e a enunciação. Rudimentos de uma teoria da enunciação podem assim ser encontrados na análise de Damourette e Pichon (1911-40) sobre o discordancial por se demonstrar que a discordância se encontra entre o enunciado e a enunciação. O *ne* ocupa, nas palavras de Lacan (2005), o lugar flutuante de uma certa errância entre o enunciado e a enunciação e demonstra sua própria discordância. Em contrapartida, se Lacan (1988, p.83) reconhece no *ne* o sujeito da enunciação, ele não deixa de o conduzir ao seu próprio sujeito da enunciação que é o sujeito do inconsciente: “A partícula negativa *ne* só aparece a partir do

momento em que falo verdadeiramente, e não no momento em que sou falado, se estou no nível do inconsciente.” Essa frase, retirada do *Seminário 7: a ética da psicanálise*, é consequência direta de um comentário da famosa sentença *Je crains qu’il ne vienne*, e que evidencia a importância desse *ne* para encontrar a distinção entre enunciado e enunciação. Lacan (1988, p.83) assim conclui de uma forma que parece de simples compreensão a maneira como o *ne éxpletif* designa o sujeito da enunciação:

Enunciando *je crains... quelque chose*, temo... alguma coisa, faço-o surgir em sua existência e, da mesma feita, em sua existência de voto – *qu’il vienne*, que ele venha. É aí que se introduz esse pequeno *ne* que mostra a discordância da enunciação com o enunciado.

O fato que surge no contexto dos seminários 3 e 6 se repete nesse ponto do *Seminário 7*, e o nome de Damourette é mais uma vez omitido por Lacan (1988, p.83), afirmando ele que o emprego tão sutilmente diferenciado desse *ne* discordancial na língua francesa se encontra no rastro de Pichon. Há ainda uma outra passagem pertencente ao *Seminário 9: a identificação*, trazida por Arrivé (1999) e importante de ser transcrita. Ela ressalta ainda mais a importância da gramática de Damourette e Pichon para o pensamento de Lacan e, mais propriamente, da noção do *ne* discordancial para consolidar a noção de sujeito da enunciação:

[...] *je crains qu’il ne vienne* não é tanto expressar a ambiguidade de nossos sentimentos do que, por essa sobrecarga, mostrar quanto, num certo tipo de relações, é capaz de ressurgir, emergir, reproduzir-se, marcar-se numa ausência, essa distinção do sujeito da enunciação, enquanto tal, em relação ao sujeito do enunciado. (LACAN apud ARRIVÉ, 1999, p.146).

O *ne* discordancial, esse fenômeno particular da língua francesa tão bem encarnado nesse *ne éxpletif*, marca, assim, não apenas uma clivagem entre enunciado e enunciação, mas se encontra entre, no meio do caminho do processo da enunciação e o processo do enunciado. Ele liga, nas palavras de Lacan, a negação a um tipo de posição original da enunciação como tal e a própria negação se constitui como um gesto enunciativo sobre um enunciado já existente. Isso conduz a uma resposta, ainda que provisória para a questão posta por Lacan (2005) sobre a diferenciação entre o *je* da enunciação e o *je* do enunciado: se o sujeito da enunciação é o sujeito da enunciação inconsciente, é na dialética com o campo do Outro que se impõe a estrutura mesma da diferença entre enunciação e enunciado. A decomposição da estrutura do sonho, como faz Lacan (2005) no *Seminário 6*, ilustra bem essa proposição. Ao se comunicar um sonho, o sujeito dirige ao outro certo número de enunciados que comportam uma enunciação latente, que é a



própria demanda de interpretação para esse sonho. Relatar um sonho é supor que esse sonho é signifiante e que seus enunciados possuem, assim, um índice de enunciação, pois fazer um relato é passar o sonho para o registro da linguagem. Aí entra, segundo Lacan (2005, p.65), o acordo ou a discordância, o acordo ou o desacordo entre a enunciação e o signifiante, entre o que é da relação no enunciado daquilo que está nas necessidades da enunciação:

O sujeito nos indica o quê? Um outro enunciado, mas não é nem um pouco suficiente dizer isso. De um outro enunciado que nos apresenta como uma enunciação, pois é um fato que o sujeito nos conta o sonho para que precisamente nós procuremos a chave, o sentido, isto é, aquilo que ele quer dizer, ou seja, para algo completamente diferente do enunciado que ele nos traz.

O sonho é, em si, essa outra cena, esse Outro absoluto do onde emana um enunciado suportado pela subjacência de uma enunciação presente no desejo sempre cifrado do sonho. Ao se dirigir a um outro a demanda de interpretação do sonho a partir do seu relato, a interpretação advém do próprio sujeito do inconsciente e cabe ao analista, ao contrário de um ouvinte cotidiano, permitir que essa enunciação inconsciente prevaleça. Curiosamente, um bom exemplo que trata da questão do sonho é trazido por Damourette e Pichon (1930, v.1, p.148) no capítulo sobre o discordancial, logo após afirmarem que o *ne* discordancial é a expressão do desgosto íntimo de ter de reconhecer um fato que se desejaria, consciente ou inconscientemente, que não houvesse ocorrido: "*Néanmoins personne ne contestera que le rêve ne soit un phénomène psychologique.*"<sup>10</sup>

Em contrapartida, apesar dessas legítimas e inevitáveis aproximações, cabe manter certa distância entre a enunciação no sentido de Lacan (2005) e a enunciação no sentido dos linguistas. Se para ambos o sujeito da enunciação é o sujeito que fala, Lacan (2005) se esforçou para separar radicalmente as instâncias da enunciação e do enunciado, sendo que, nas teorias linguísticas, essa discordância expressa entre os dois termos não é tão observável: eles se conjugam a todo instante no discurso. É um posicionamento teórico semelhante àquele operado na dicotomia saussureana entre signifiante e significado: se para Saussure (2006) a barra indica que ambos estão associados, para Lacan essa mesma barra indica uma disjunção, essa tão extrema que o signifiante recebe um destaque diferenciado do significado. Essa aproximação entre a enunciação e o enunciado é o que Benveniste (2006, p.82), linguista da enunciação por excelência, adverte: "É preciso ter cuidado com a condição específica da enunciação: é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto." Além da enunciação se confundir com o próprio ato de produzir um enunciado,

---

<sup>10</sup> Contudo ninguém contestará que o sonho seja um fenômeno psicológico.

há nela, para Benveniste (2006), a dimensão de um ato individual de apropriação e utilização da língua por um sujeito. A ideia da existência de um *agente da enunciação* para Benveniste (2006) é bastante clara, pois para o linguista o ato da enunciação é o próprio fato do locutor mobilizar a língua por sua própria conta ao tomá-la como um instrumento.

Diferentemente, como indica Arrivé (1999), o sujeito da enunciação para Lacan é consequência da articulação significante no campo do Outro, não se configurando como agente, mas como um suporte. A enunciação lacaniana é aquela que encadeia a outra cena, como se expressava Freud (1972), onde se estruturam os significantes específicos que constituem o inconsciente. Eis o sentido a se dar ao axioma o significante representa o sujeito para outro significante, axioma que retira desse sujeito toda sua autonomia. Se a enunciação, nos termos de Benveniste (2006), implanta explícita ou implicitamente a dimensão de um outro (o alocutário) e é caracterizada pela acentuação da relação discursiva com o parceiro seja este real ou imaginado, individual ou coletivo; o parceiro do sujeito da enunciação de Lacan (2005) é apenas e exclusivamente o Outro do inconsciente. Como demonstra a análise do sonho apresentada no *Seminário 6*, o sujeito da enunciação se encontra com o sujeito do desejo, sendo que esse segundo é estranho e alheio ao universo das teorias linguísticas.

Um possível ponto de encontro entre o sujeito do desejo de Lacan (2005) com as teorias linguísticas é a própria análise do discordancial proposta pela gramática de Damourette e Pichon (1911-40), já que o *ne* expressa mais especificamente, nas palavras dos gramáticos, a discordância entre o desejo do sujeito da principal e a possibilidade que ele considera. Por esse caminho o sujeito do desejo de Lacan (2005) se encontra com o desejo do sujeito que é o elemento central da teoria gramatical de Damourette e Pichon (1911-40) sobre o *ne* discordancial. O desejo do sujeito aparece novamente em um comentário de Damourette e Pichon (1943, v.6, p.116) diretamente ligado à *crainte* (temor) e que se liga à disjunção entre o enunciado e a enunciação: "*Des attitudes entraînant disordance, la plus passive est la CRAINTE, au sens plus général de ce terme. C'est une attitude psychologique dans laquelle il y a discordance entre ce que le sujet désire et ce que lui semble probable.*"<sup>11</sup> Essa discordância entre o que parece provável e o que o sujeito deseja é uma questão que em muito interessa a dupla de gramáticos, sendo que a simples leitura demonstra o quanto isso ganha destaque em seu pensamento.

A expressão protestação discordancial do locutor também aparece como fundamento de uma explicação psicológica para o uso do discordancial, o que traz mais uma vez ao primeiro plano as dimensões do enunciado e da enunciação. O *ne* discordancial, fonte de uma infinidade de exemplos na gramática de Damourette

---

<sup>11</sup> Dentre as atitudes de discordância, a mais representativa é a de TEMOR, no sentido mais geral do termo. Trata-se de uma atitude psicológica na qual há discordância entre o que o sujeito deseja e o que o parece provável.

e Pichon, tem para a dupla o estatuto de um órgão vivo semântico plenamente significativo, ao qual a língua recorre em todos os casos em que há uma demanda psicológica dos mesmos, e não em virtude de regras sintáticas puramente formais. O discordancial não necessita de uma conformação gramatical para se mostrar, ela se funda em uma motivação psicológica que emana do locutor. O termo fenômeno psicológico de fato aparece com bastante frequência diante dos exemplos do uso do *ne* discordancial em língua francesa. É ainda pertinente trazer uma outra passagem em que Damourette e Pichon evocam explicitamente a figura do locutor, termo muito frequente em Benveniste para se referir ao sujeito da enunciação, e a particularidade de cada um diante do discordancial:

*Les cas dans lesquels le ne de la crainte est omis s'expliquent en partie par sa nature effective, certains locuteurs étant moins sensibles que d'autres au sentiment de discordance, mais peut-être en parti aussi par le préjugé que ce ne n'aurait pas de "valeur logique".*<sup>12</sup> (DAMOURETTE; PICHON, 1943, v.6, p.122).

Admitindo que a discordância não marca uma oposição intelectual, e sim o sentimento psicológico do locutor, torna-se mais clara a ideia de que o discordancial é comandado pelo sentido da frase e não por motivos meramente sintáticos. Longe de negar o fato, paradoxalmente a presença do *ne* confere um caráter de certeza a esse fato. Essas reflexões permitem uma melhor compreensão da forma como os processos de subjetividade e enunciação estão entranhados no próprio pensamento gramatical, desestabilizando a clássica divisão ente uma linguística *hard* e uma linguística *soft*. O pensamento gramatical, diferentemente do que pode a princípio parecer, não se furta de participar da constituição do sujeito da linguagem e da própria constituição do sujeito do inconsciente.

MACHADO, B. F. V. Damourette and Pichon's grammar, and Lacan's psychoanalysis: an utterance act issue. *Alfa*, v.56, n.1, p.309-324, 2012.

- **ABSTRACT:** *This article intends to elucidate the specific importance of Damourette and Pichon's grammar Des mots à la pensée: Essai de grammaire de la langue française (1943) in order to think the logic basis of the utterance act notion. Accordingly, it fosters a dialogue between the grammarians' works and Jacques Lacan's psychoanalysis notions. It is thus pursued a link between linguistic and psychoanalytic fields by investigating the existing dichotomy between the subject of an utterance act and the subject of unconscious. The strictly theoretical approach brings the three authors' notions together and attempts to catch their intersection points by compiling the French negation studies in Damourette and Pichon's grammar and relating them to the dichotomy utterance/utterance act posited by Lacan's*

---

<sup>12</sup> Os casos em que o *ne* do temor é omitido se explica em parte por sua natureza efetiva, sendo certos locutores menos sensíveis que outros ao sentimento de discordância, mas talvez em parte também pelo preconceito de que esse *ne* não teria um "valor lógico".

(2005) *Seminário 6: desire and its interpretation. It concludes by stressing that both subjectivity and utterance act phenomena and grammar are interlaced.*

- **KEYWORDS:** *Subject. Utterance act. Language. Unconscious. Negation.*

## REFERÊNCIAS

ARRIVÉ, M. *Linguagem e psicanálise, linguística e inconsciente*: Freud, Saussure, Pichon, Lacan. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 2006.

DAMOURETTE, J; PICHON, E. *Des mots à la pensée: essai de grammaire de la langue française, 1911-1940*. Paris: Éditions d'Artrey, 1943. v.6.

\_\_\_\_\_. *Des mots à la pensée: essai de grammaire de la langue française, 1911-1934*. Paris: Éditions d'Artrey, 1935. v.4.

\_\_\_\_\_. *Des mots à la pensée: essai de grammaire de la langue française, 1911-1927*. Paris: Éditions d'Artrey, 1930. v.1.

FREUD, S. A negativa. In: \_\_\_\_\_. *Escritos sobre a psicologia do inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago, 2007. p.145-157.

FREUD, S. *A psicopatologia da vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, S. *A interpretação de sonhos*. Rio de Janeiro, Imago: 1972.

FREUD, S. *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

LACAN, J. *Seminário 23: o sinthoma*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

\_\_\_\_\_. *Seminário 6: o desejo e sua interpretação*. Recife, 2005. Disponível em: <<http://www.traco-freudiano.org/tra-lacan/desejo-interpretacao/06-17dezembro1958.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. *Seminário 7: a ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

\_\_\_\_\_. *Seminário 3: as psicoses*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985a.

\_\_\_\_\_. *Seminário 20: mais, ainda*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985b.

SAUSSURE, F. de *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

Recebido em abril de 2011.

Aprovado em outubro de 2011.

**RESENHA /**  
***REVIEW***



## LINGUAGEM, SOCIEDADE E PODER: COLETÂNEA DE ARTIGOS

Mércia Regina Santana FLANNERY\*

MOONEY, A.; PECCEI J. S.; LABELLE, S.; HENRIKESSEN, B. E.; EPPLER, E.; IRWIN, A.; PICHLER, P.; SODEN, S. (Org.). *The language, society and power reader*. London: Routledge, 2011. 374p.

A coletânea de textos em *The language, society and power reader* abrange um variado número de artigos originais assinados por importantes e influentes estudiosos da linguística contemporânea, além de incluir trabalhos mais recentes de outros pesquisadores. Trata-se de um livro indispensável para estudantes da disciplina, interessados em acompanhar o rápido passo com que a linguística moderna tem se desenvolvido e observar aplicações da disciplina em diferentes áreas do conhecimento, refletindo a influência da linguagem em esferas distintas da experiência humana.

O livro destina-se primariamente àqueles que estão iniciando o estudo na área de linguística, mas constitui referência importante para quaisquer estudiosos da ciência da linguagem. É um material que pode facilitar a organização de cursos na área de Sociolinguística e Linguística Aplicada. A estruturação do livro em dez seções reflete a abrangência de seus textos componentes: cada seção é iniciada com um comentário sobre os artigos, no qual os autores apontam para termos importantes e noções fundamentais a serem observados nos capítulos sequenciais. Há também, nessa seção introdutória, sugestões adicionais de leitura sobre o tema e de filmes ou documentários que ilustram os pontos expressos nos artigos.

Na primeira seção, intitulada "*Language and Power*", há artigos de Deborah Cameron e Norman Fairclough. O primeiro, "*Preface to verbal hygiene*", é parte do importante trabalho de Cameron<sup>1</sup> sobre a noção de higiene verbal, no qual a autora discute opiniões sobre usos linguísticos por "leigos" e linguistas. Ao discutir as diferenças no modo como esses dois grupos percebem a linguagem, a

---

\* University of Pennsylvania. Romance Languages Department. 521 Williams Hall, 255 S 36th Street, Philadelphia, PA – EUA. 19104 – merciaf@sas.upenn.edu.

<sup>1</sup> Cf. CAMERON, 1995.

autora comenta que “[t]he overriding concern with value is the most significant characteristic that separates lay discourse on language from the expert discourse of linguists.” (MOONEY et al., 2011, p.13). Cameron argumenta em favor de um engajamento por parte daqueles que se importam com os usos linguísticos, sejam estudiosos da linguagem ou observadores preocupados com os rumos que o uso de uma língua assumem com o passar do tempo. Como a autora mostra, grande parte das crenças sobre os usos linguísticos por não especialistas baseia-se em noções de certo e errado e são, via de regra, resultantes de preconceito e ignorância. Por isso, Cameron propõe que, antes de se aceitarem ideias sobre a linguagem e seus usos como “*profound and indispensable truths*”, deve-se dedicar à verificação da lógica por trás destas.

O artigo de Fairclough,<sup>2</sup> “*Global capitalism and critical awareness of language*”, propõe um entendimento crítico da linguagem como ferramenta fundamental de uma educação linguística. Para o autor, o entendimento de discursos largamente aceitos em uma determinada comunidade pode ser vital para a compreensão da realidade e para se exercer efetivamente a cidadania. O autor ilustra a importância dessa compreensão ao comentar sobre o discurso de “*flexible accumulation*”, de acordo com o qual, nas sociedades modernas, as mudanças no modo de produção e daquilo que se produz resultam em uma mudança nas formas de trabalho e na redução de determinadas posições. De acordo com o autor, esse discurso ideologicamente carregado e sua aceitação reduzem a força reivindicativa dos trabalhadores.

A metáfora da flexibilidade, de acordo com Fairclough, penetra várias esferas da vida diária, incluindo a linguagem política e a mensagem dos chamados “gurus profissionais”, que escrevem livros de conselho. Esse exemplo ilustra de que forma novas realidades discursivas são influenciadas ou modificadas, à medida que novos conhecimentos e práticas econômicas são postos em prática. A preocupação do autor, porém, não é em termos do valor absoluto de verdade desses discursos, mas em termos de “ganhos epistêmicos”, ou de como e se a compreensão da existência dessa forma de mediar a realidade pode melhorar a forma como os indivíduos administram suas vidas. Isso leva ao próximo ponto de importância na discussão de Fairclough, o fato de que se vive, hoje, em sociedades cada vez mais textualmente mediadas e nas quais há mais e mais uma influência direta dos modos de percepção e representação da realidade nos modos de viver. Para Fairclough, “[a]s everyday lives become more pervasively textually mediated, people’s lives are increasingly shaped by representations which are produced elsewhere.” (MOONEY et al., 2011, p.21). A fluidez com que os discursos se contaminam e se espalham e o impacto de noções discursivas sobre as diferenças que marcam as sociedades modernas são também dignos de

---

<sup>2</sup> Cf. FAIRCLOUGH, 1999.



atenção em uma educação linguística que vise a formar indivíduos capazes de refletir sobre o perigo de se absorverem certos modelos, particularmente os que motivam o preconceito e a discriminação. Dessa forma, o artigo de Fairclough contribui à coletânea com a perspectiva de que um entendimento crítico das formas como o discurso pode: 1) mediar a realidade, 2) influenciar a forma como se entende o mundo e 3) salientar como, possivelmente, ações e modos de viver devem ser parte da contribuição de uma educação que vise a formar indivíduos para a vida.

Na segunda seção da coletânea – *“Language and thought”* – há dois artigos importantes para os estudos linguísticos contemporâneos. No primeiro, *“The great eskimo vocabulary hoax”*, Geoffrey Pullum<sup>3</sup> aborda “a falácia do vocabulário esquimó”, traçando o início da abrangente, mas, de acordo com o autor, falsa noção de que, em esquimó, há uma multiplicidade de expressões para designar o referente “neve”. De acordo com Pullum, *“the myth of the multiple words for snow is based on almost nothing at all”* (MOONEY et al., 2011, p.34). O autor traça o início do mal-entendido a um comentário de Franz Boas (1911) sobre como o inglês emprega variantes de uma mesma raiz (morfologia derivacional) para expressar diferentes noções, ao passo que ideias comparáveis em esquimó são expressas com o emprego de diferentes raízes. Em seguida, Whorf comenta o texto de Boas (1911), desenvolvendo a mesma ideia, mas extraindo-a do contexto original e, assim, atribuindo um sentido significativamente distinto do trabalho do antropólogo alemão. Pullum descreve posteriores apropriações e desenvolvimentos da noção de que há um número infinito de expressões para designar o referente “neve”, concluindo com o seguinte comentário: *“The tragedy is not that so many people got the facts wildly wrong; it is that in the mentally lazy and anti-intellectual world we live in today, hardly anyone cares enough to think about trying to determine what the facts are.”* (MOONEY et al., 2011, p.38). Para o autor, então, o artigo não é necessariamente uma tentativa de provar que estão errados os que repetem a bem difundida informação sobre o vocabulário esquimó, mas é uma chamada à atenção para que se busquem os fatos e a origem das informações.

A mesma seção inclui também um capítulo de Benjamin Whorf,<sup>4</sup> *“The relation of habitual thought and behavior to language”*. Começando com uma citação de Sapir, de quem Whorf havia sido estudante, o capítulo traça a conexão entre linguagem e atividades culturais e pessoais. Whorf, que se formou em química e trabalhou como inspetor de uma companhia de seguros contra incêndio, extrai exemplos desta sua ocupação para ilustrar a relação entre linguagem e o exercício de atividades no dia a dia. O autor mostra, por exemplo, como o fato

---

<sup>3</sup> Cf. PULLUM, 1991.

<sup>4</sup> Cf. WHORF, 1956.

de indivíduos compreenderem a noção de “vazio” motivava alguns a lançarem uma ponta de cigarro em conteúdos nos quais elementos inflamáveis haviam sido depositados anteriormente. Nesse caso, a consequência da ação das pessoas – um incêndio – requeria que se entendesse de que forma a compreensão do sentido de “vazio” havia motivado uma atitude perigosa. Whorf supre mais dois exemplos sobre como “as pessoas agem de forma a refletir o modo de se falar a respeito de determinadas situações”<sup>5</sup>: o autor contrasta a percepção da realidade tal como expressa através da língua Hopi e do que classifica como “*Standard Average European*”<sup>6</sup>. (MOONEY et al., 2011, p.47). De acordo com os exemplos dados, a realidade percebida e transmitida através da linguagem influencia a forma como agem diferentes indivíduos, organizados em grupos socioculturais distintos. A conclusão de Whorf – pode-se apontar uma **conexão** entre normas culturais e modelos linguísticos, mas não uma **correlação** – é ainda um dos princípios mais importantes nas atuais considerações e estudos na Sociolinguística moderna.

Na terceira seção, “*Language and politics*”, três artigos discutem aplicações do estudo linguístico no âmbito do discurso político em países de três continentes: Estados Unidos, Tunísia, Holanda, Inglaterra e Suécia. O primeiro artigo, de Geoffrey Nunberg, “*Media: label whores*”, comenta a noção de que se costuma atribuir a etiqueta “conservador” no caso dos comentaristas e jornalistas que adotam, claramente, posições à direita no eixo político americano. Entretanto, como o autor comenta, os chamados profissionais de jornalismo “liberais” são a tendência e, assim, prescindem de títulos. A curta discussão de Nunberg aponta para o fato de as tentativas de se atribuírem rótulos funcionarem mesmo para assegurar “que o escritor e a publicação estejam confortavelmente no centro” (MOONEY et al., 2011, p.71).

O artigo de Naïma Boussara-Omar<sup>7</sup>– “*Learning the ‘linguistic habitus’ of a politician: a presidential authoritative voice in the making*” – é uma análise de duas versões do discurso de posse do então presidente tunisiano Ben Ali. A primeira versão do discurso, anterior às correções, é analisada com vistas a se encontrarem as marcas que indicam uma voz incompatível com a posição de presidente e a busca de um papel de maior autoridade. Para Boussara-Omar, o processo de correções à primeira versão do discurso de Ben Ali revela uma nova autoridade discursiva e presidencial em desenvolvimento (MOONEY et al., 2011, p.74). A análise dessas duas versões auxilia na compreensão de como se lança mão de “capital linguístico” para a construção de posições de autoridade. Deve-se essa possibilidade ao potencial indexicalizador do signo linguístico e ao contexto de uso dos atores sociais.

---

<sup>5</sup> No original: “as people act about situations in ways which are like the ways they talk about them”.

<sup>6</sup> Todas as traduções aqui apresentadas foram preparadas pela autora da resenha.

<sup>7</sup> Cf. BOUSSOFARA-OMAR, 2006.

O artigo de Anne-Marie Simon-Vanedbergen et al<sup>8</sup> compreende uma análise das pressuposições nas declarações de políticos ingleses, holandeses e suecos. Esse estudo visa à exposição das ideologias subjacentes às declarações dos políticos que auxiliam na manipulação do público. O poder das pressuposições enquanto recurso linguístico jaz no seu caráter persuasivo, criando a impressão de que se pode tomar a informação pressuposta como garantida. Esse recurso é poderoso no discurso político também porque, à medida em que se tentam estabelecer posições em comum e solidariedade, dificulta-se a contestação das ideias. De acordo com os autores, uma pressuposição “tem um enorme potencial manipulador”, lançando-se ao público uma informação que se pode reconhecer falsa, mas que talvez não possa ser discutida e provada como tal. Um dos contextos em que esta possibilidade pode ser verificada é no âmbito da discussão política mediada pela televisão.

Na quarta seção, “*Language and the media*”, três artigos discutem a relação entre linguagem e representação através dos meios de comunicação. O primeiro artigo, “*Race and ethnicity in the media*”, de Anthea Irwin,<sup>9</sup> apresenta uma consideração crítica da cobertura em um jornal escocês de um caso de rapto/saída voluntária de uma jovem de origem paquistanesa da Escócia para o Paquistão. A autora apresenta uma consideração detalhada das identidades atribuídas aos protagonistas do episódio e de como estas se modificam a cada dia, à medida que os eventos se desenvolvem. Sobressai-se, nos textos jornalísticos analisados, uma visão preconceituosa do “outro”, no caso, a família de origem paquistanesa, expressa sobretudo através de contrastes implícitos, que opõem o elemento nacional ao estrangeiro. Esse artigo traz uma importante contribuição ao conjunto de textos neste livro por apresentar análise de textos escritos, jornalísticos, tendo em vista a tendência de focalizar a fala e o estudo de manifestações linguísticas orais.

O artigo seguinte, “*Those naughty teenage girls: Japanese Kogals, slang, and media assessment*”, de Laura Miller,<sup>10</sup> expõe a análise de como a mídia japonesa apresenta ao público opiniões sobre o estilo deste grupo, as *kogals*. A primeira parte do artigo apresenta as tipologias do modelo feminino na sociedade japonesa, discutindo como as *kogals* contradizem os modelos normalmente aceitos por ferirem o padrão de feminilidade aceitável. As chamadas *kogals* aderem a uma estética particular, que inclui um modo de vestir-se e de expressar-se que quebra as regras e redefine “*female-centered coolness*” (MOONEY et al., 2011, p.121). O grupo também se apropria de uma forma particular de expressar-se linguisticamente, o que inclui a modificação do signo escrito, principalmente

---

<sup>8</sup> Cf. SIMON-VANDBERGEN; WHITE; AJMER, 1999.

<sup>9</sup> Cf. IRWIN, 2008.

<sup>10</sup> Cf. MILLER, 2011.

através de mensagens de texto e do uso de formas tipicamente presentes no discurso masculino, tal como os honoríficos. As referências às *kogals* na mídia japonesa fazem-nas parecer “insípidas” e “insensatas”. Entretanto, de acordo com Miller, tais retratações não são o verdadeiro foco da mídia, mas refletem tendências mais arraigadas na sociedade japonesa, que limitam a autonomia feminina e promovem a manutenção de modelos de consumo e de comportamento mais tradicionais.

O terceiro artigo da seção intitula-se “*Authenticating talk: building public identities in audience participation broadcasting*” e é da autoria de Joanna Thornborrow.<sup>11</sup> Trata-se de uma consideração sobre como os ouvintes-participantes de programas de rádio que telefonam para expressar suas opiniões constroem suas identidades de forma a legitimar sua contribuição para a transmissão. A autora considera participações de ouvintes a um programa de notícias que conta também com a colaboração da figura de um especialista. Como modelo de participação deste tipo de interação, a transmissão radiofônica em questão conta com o papel de um locutor, que atribui o direito ao turno a cada participante e, assim, organiza a interação. Tais programas estruturam-se na expressão de pontos de vista sobre um determinado tópico e, de certa forma, permitem o estabelecimento do âmbito participativo de cada colaborador, sobressaindo-se os papéis de especialista e colaborador leigo – o ouvinte. Mesmo assim, de acordo com a discussão de Thornborrow, os colaboradores-ouvintes-leigos fazem mais do que dar uma opinião: por suprirem informações sobre si mesmos e salientarem aspectos de sua identidade, eles garantem a relevância da sua participação pública naquele momento (MOONEY et al., 2011, p.133). Esse artigo faz uma aplicação dos princípios da análise da conversa, especificamente no que tange à atribuição de direito ao turno e às categorias relevantes para se fazê-lo.

Na quinta seção, “*Language and gender*”, três artigos discutem como a linguagem pode ser analisada com vistas a compreender relações de identidade e gênero. O primeiro artigo, “*Linguistic sexism and feminist linguistic activism*”, de Anne Pauwels,<sup>12</sup> considera os passos que têm sido dados para eliminar uma linguagem sexista e promover maior inclusão feminina, ou mesmo o amplo uso de uma linguagem mais neutra. A autora comenta a trajetória de algumas destas modificações à luz das propostas feministas e como consequências destas. A sequência que tem início com o planejamento das mudanças, sua implementação e efetiva adoção é discutida, à medida que Pauwels trata especificamente sobre os tipos de mudanças que podem ser esperadas, os potenciais benefícios resultantes e passos que podem ser dados em direção a uma linguagem mais igualitária. A autora conclui com uma perspectiva otimista sobre as medidas tomadas, afirmando

---

<sup>11</sup> Cf. THORNBORROW, 2001.

<sup>12</sup> Cf. PAWLES, 2003.

que iniciativas no sentido de expor a ideologia linguística nas comunidades de fala podem contribuir para “desafiar a hegemonia de sentidos promovidas por grupos e culturas dominantes”, tais como a masculina<sup>13</sup> (MOONEY et al., 2011, p.160).

O artigo de Mary Talbot,<sup>14</sup> “*I wish you’d stop interrupting me’: interruptions and asymmetries in speaker-rights in equal encounters*”, considera a relação entre dominância masculina e interrupções. Como ponto de partida, o artigo apresenta a definição do que se pode considerar interrupção e fala simultânea. A autora critica o estudo de West e Zimmerman sobre a preponderância de interrupções de falantes masculinos ao turno de interlocutores femininos. Além disso, Talbot aponta as falhas do primeiro estudo, destacando que uma alternativa adequada para o estudo deste fenômeno seria considerar as relações de poder travadas no âmbito das interações linguísticas. Desta forma, seria a posição relativa de cada participante, no âmbito da interação, e não o seu sexo, o que exerceria um efeito significativo sobre o número e tipos de interrupções (MOONEY et al., 2011, p.167).

O segundo artigo de Deborah Cameron na coletânea, “*Performing gender identity: young men’s talk and the construction of heterosexual masculinity*”, apresenta uma leitura alternativa de uma conversa anteriormente analisada por um dos alunos da autora. Na primeira versão, o aluno de Cameron apresenta a conversa como protótipo dos tópicos sobre os quais homens jovens falam entre si, incluindo esportes, mulheres e bebidas. Entretanto a minuciosa análise apresentada por Cameron contém uma versão completamente distinta da que o seu aluno realizou, contrastando com esta por revelar que homens jovens também falam sobre tópicos que não são tipicamente associados com seu grupo. A análise de Cameron é relevante por ressaltar que a compreensão de fenômenos linguísticos no âmbito interacional precisa ser alcançada através do estudo do contexto imediato. Além disso, como a autora mostra, apesar de a Sociolinguística defender a noção de que indivíduos são definidos pela forma como falam, uma abordagem pós-modernista considera que esta definição se estrutura, precisamente, em função do conteúdo, mas também dos recursos linguísticos empregados para transmiti-lo (MOONEY et al., 2011, p.180). Esta abordagem para os estudos da linguagem permite observar que os atores sociais também agem de modo a “engajar-se em atos de transgressão, subversão, e resistência”<sup>15</sup> (MOONEY et al., 2011, p.181). No caso dos dados analisados, Cameron revela que os homens conversam informalmente, construindo cooperação, simultaneamente à ação de falar sobre outros – o que corresponde à definição de “fofoca”, “gênero” frequentemente atribuído a falantes

---

<sup>13</sup> No original, “[T]hese linguistic initiative and actions, many of which have been undertaken at the grassroots level, have made a major contribution to exposing ideologization of linguistic meanings to the speech community at large and to challenging the hegemony of the meanings promoted and authorized by the dominant group or culture, in this case, men.”

<sup>14</sup> Cf. TALBOT, 1992.

<sup>15</sup> No original, “engage in acts of transgression, subversion and resistance”

femininos. O artigo de Cameron contribui com a perspectiva de que, estudos sobre as relações entre linguagem e gênero podem ser mais adequadamente conduzidos se são evitadas categorias, ou noções, estabelecidas *a priori*, tais como as de que há tópicos sobre os quais indivíduos do gênero masculino ou feminino tratam, ou gêneros textuais que são mais comumente produzidos por um ou outro grupo.

Na sexta seção, “*Language and ethnicity*”, dois artigos discutem as relações de poder construídas no âmbito do uso linguístico em seus limites com relações étnicas. O primeiro artigo, *Racist discourse*, de Teun van Dijk,<sup>16</sup> faz uma adequada introdução ao estudo do discurso racista, apresentando dois tipos: 1) aquele **dirigido** a um grupo etnicamente diferente e 2) aquele **sobre** um grupo etnicamente diferente. O primeiro tipo é discriminatório nos modos em que o grupo dominante interage com o grupo minoritário, ao passo que, o segundo tipo de discurso racista pode ser mais sutil na construção de linguagem que se refira ao grupo minoritário. Considerando que, atualmente, em muitas culturas o discurso discriminatório é politicamente incorreto, as formas linguísticas discriminatórias podem assumir feições mais sutis e indiretas. Para o autor, as estratégias de tal discurso podem ser variadas, figurando em vários níveis da atividade linguística, sejam estes o universo sintático, semântico, pragmático, o estilo, as figuras de retórica, ou ainda os elementos visuais e os sons ((MOONEY et al., 2011, p.200). A característica mais importante do discurso racista é, porém, a construção da oposição nós X eles, os outros. O autor faz também sugestões importantes de leitura para se desenvolver estudos desta natureza, com textos que compreendem a análise do discurso racista em países europeus e no Canadá.

O próximo artigo da coletânea é “*Legal recognition of cultural differences in communication: the case of Robin Kina*”, de Diana Eades,<sup>17</sup> compreendendo uma detalhada consideração de um caso judicial no qual o conhecimento de uma comunidade linguística foi fundamental em informar a decisão legal envolvendo uma prisioneira australiana aborígine. O artigo de Eades recapitula a trajetória de Robyn Kina, uma mulher presa por ter assassinado o companheiro em legítima defesa, e de como o tipo de conselho legal que ela recebeu afetou negativamente seu julgamento. Eades, especialista em Inglês Aborígine – um dialeto que difere sistematicamente do Inglês Australiano Padrão (MOONEY et al., 2011, p.205) –, é chamada para oferecer seu parecer à corte sobre os modos específicos de comunicação que marcam as diferenças entre estes dois modelos linguísticos. De acordo com Eades, falantes da comunidade linguística em questão possuem modos particulares de se expressar, caracterizados por significativas diferenças gramaticais e pragmáticas. O desconhecimento dessas peculiaridades nas circunstâncias de interação entre falantes de inglês aborígine e falantes de inglês

---

<sup>16</sup> Cf. VAN DICK, 2004.

<sup>17</sup> Cf. EADES, 2008.

australiano padrão pode gerar mal entendidos, cujas consequências podem afetar negativa e injustamente os membros do grupo minoritário. Eades discute as formas como uma situação de interação entre advogado e aborígine poderiam ser desfavoráveis para a coleta de informações que poderiam potencialmente auxiliar na construção da defesa. Por exemplo, como Eades mostra, o modo de procurar informações na comunidade aborígine envolve períodos longos de silêncio e a ausência de perguntas diretas que possam ser interpretadas como uma violação à privacidade dos indivíduos (MOONEY et al., 2011, p.208). Eades, então, contrasta o depoimento de Robyn Kina aos seus advogados e a um canal de televisão. No primeiro caso, as interações foram realizadas observando-se um modelo mais formal, típico do encontro advogado-réu, diferindo das entrevistas cedidas a um canal de televisão e para as quais os produtores e jornalistas envolvidos prepararam-se, primeiro, visitando Kina e tentando fazê-la sentir-se confortável, antes de iniciar a coleta de informações e a gravação da entrevista. Os dois modelos de entrevista renderam resultados significativamente diferentes, na medida em que, nas interações com os advogados, Kina mostrou-se reticente, mas mais à vontade, ao ponto de voluntariar várias narrativas, no segundo caso, as interações com os jornalistas. Esse estudo apresenta os resultados da aplicação prática dos princípios da Sociolinguística, mostrando de que formas o (des) conhecimento dos modos de comunicar de uma comunidade linguística pode ter consequências cujas repercussões podem afetar decisões de largo alcance, tais como as judiciais.

Na sétima seção, *“Language and age”*, encontram-se dois artigos que relacionam linguagem e grupo etário: o primeiro, a linguagem de idosos e, o segundo, de adolescentes. O artigo de Sinfree Makoni e Karen Grainger,<sup>18</sup> *“Comparative gerontolinguistics: characterizing discourses in caring institutions in South Africa and the United Kingdom”*, apresenta os resultados de uma análise qualitativa da interação entre pacientes de instituições de cuidado a idosos e seus funcionários. Makoni e Grainger discutem como os empregados usam discurso controlador no exercício das atividades cotidianas em asilos, no lidar com os idosos. As formas que esta linguagem assume incluem expressões de carinho, discurso infantilizante e discurso lúdico. Entretanto, como os autores argumentam, estas formas discursivas visam a manter a posição dos funcionários, enquanto estes desempenham atividades e solicitam a cooperação dos idosos. Trata-se de uma estratégia para alcançar o equilíbrio entre os requerimentos de eficiência e de demonstrar preocupação com os pacientes (MOONEY et al., 2011, p.235). A comparação entre culturas, i.e., Reino Unido e África do Sul, permite concluir que a linguagem empregada pelos funcionários dos asilos é orientada para o cumprimento de tarefas, comprometendo a integridade pessoal dos residentes, e

---

<sup>18</sup> Cf. MAKONI; GRAINGER, 2002.

que, por esta razão, a maior parte da expressão verbal nas interações analisadas visa ao objetivo de concluir um serviço.

O artigo de Penelope Eckert,<sup>19</sup> *“Adolescent language”*, inicia com uma consideração das dinâmicas envolvidas nas atitudes linguísticas. A autora justifica sua análise da linguagem adolescente com uma pertinente observação de que se costuma apontar em outros a presença ou ausência de determinadas marcas que caracterizam um sotaque, esquecendo-se de que todos os falantes possuem um. Esta tendência de atribuir valores à fala de determinados grupos é parte do que constitui poder na sociedade – a habilidade de definir o que é “normal” (MOONEY et al., 2011, p.238). Eckert define alguns níveis linguísticos sobre os quais se detém, à medida que explica a razão para marcarem-se as diferenças em um determinado grupo de falantes. Como exemplo, a autora analisa características fonético-fonológicas na expressão de grupos de jovens em uma escola de nível médio, no norte da Califórnia. Os resultados do estudo de Eckert demonstram de que formas *jocks* – classe média, voltados para a cultura acadêmica – e *burnouts* – voltados para o ingresso no mercado de trabalho – usam traços linguísticos que contribuem para construir suas identidades, de modo a refletir sua “orientação para a instituição globalizante da escola e para a área urbana local”<sup>20</sup> (MOONEY et al., 2011, p.243). Alguns dos traços analisados pela autora foram a dupla negação, o alteamento do núcleo vocálico no grupo /ay/, e o fechamento da vogal média baixa /ɛ/.

Na oitava seção, *“Language and social class”*, há três artigos que discutem as relações entre o desempenho linguístico e classe social. O primeiro, *“Mobility, meritocracy and dialect levelling: the fading (and phasing) out of received pronunciation”*, é de autoria de Paul Kerswill,<sup>21</sup> que discute o apagamento das diferenças dialetais no inglês britânico, cujas causas são: 1) econômicas – perda de economias e comunidades agrícolas, conduzindo um maior contingente populacional a migrar em direção aos centros urbanos; 2) maior contato interdialeto – contato mais intenso entre indivíduos falantes de dialetos diferentes; 3) as consequentes modificações nas redes de contatos sociais proporcionada pela distância da família imediata. De acordo com Kerswill, este contexto tem proporcionado a nivelção dialetal com padronização (MOONEY et al., 2011, p.258). A variante resultante das modificações é um dialeto de características intermediárias entre a variante de prestígio e a não padrão, ou *“Estuary English”* (MOONEY et al., 2011, p.259). O surgimento dessa variedade e sua divulgação através dos meios de comunicação tem trazido à tona conflitantes opiniões e

---

<sup>19</sup> Cf. ECKERT, 2004.

<sup>20</sup> No original: *“The linguistic style of the jocks and burnouts reflect their orientation to the globalizing institution of the school, on the one hand, and to the local urban area on the other”*.

<sup>21</sup> Cf. KERSWILL, 2001.



atitudes que perpassam vários estágios da sociedade inglesa. O autor também comenta a natureza e as vantagens das mudanças dialetais, particularmente as que estão relacionadas a noções de classe social.

O segundo artigo da seção, de William Labov,<sup>22</sup> constitui material essencial para estudantes interessados no desenvolvimento da Sociolinguística moderna como subdisciplina da Linguística e, em particular, nos estudos do autor sobre variação. “*Academic ignorance and black intelligence*” foi um artigo originalmente publicado na revista *Atlantic*, no número de dezembro de 1971, no qual Labov discutia a controvérsia sobre a razão pela qual crianças de escolas urbanas mostram um baixo desempenho escolar.<sup>23</sup> (MOONEY et al., 2011, p.266). O hoje clássico artigo de Labov aponta razões intrínsecas ao modo de comunicar de indivíduos provenientes de diferentes classes sociais e a falta de conhecimento destes modos particulares de usar a linguagem como responsáveis por criar a errônea interpretação para o insucesso de crianças negras nas escolas americanas. Ao exemplificar com excertos de interações em situações de entrevistas sociolinguísticas nas quais os falantes compartilhavam do conhecimento dialetal dos informantes, Labov deixa claro que a interpretação da suposta deficiência cognitiva nas escolas americanas, há quatro décadas, baseava-se em uma premissa equivocada, que enxergava a inabilidade de produzir estilos e tipos textuais como reflexo de deficiências de ordem que escapavam ao âmbito social. O argumento de Labov e a sua demonstração detalhada da habilidade de crianças negras, habitantes de “guetos”, de produzir linguagem rica em expressões e imagens iluminou o caminho para outras abordagens que explicassem as diferenças e a interação entre aqueles que não partilhavam do conhecimento para reconhecê-las. O artigo de Labov tem quarenta anos, mas a discussão nele ensejada é ainda corrente e relevante para se explicarem e entenderem as naturezas das diferenças na produção e recepção de falares e escreveres distintos.

O próximo artigo, de Michael Gos,<sup>24</sup> “*Overcoming social class markers: preparing working class students for college*”, oferece uma terceira perspectiva sobre as relações de poder na linguagem vistas como consequência ou no âmbito de classes sociais. O argumento de Gos é que estudantes universitários provenientes das classes trabalhadoras, menos privilegiadas, deparam-se com uma tarefa desafiadora ao ingressarem no sistema educacional universitário. Para o autor, parte desse desafio reside na incongruência entre o tipo de produção linguística, oral e escrita, que se espera desses estudantes e o tipo de material linguístico que tais estudantes produzem no seu dia a dia, como parte de sua

---

<sup>22</sup> Cf. LABOV, 1971.

<sup>23</sup> No original: “*the controversy over why children in the inner-city schools show such low educational achievement*”.

<sup>24</sup> Cf. GOS, 1995.

realidade. De acordo com o autor, preparar estudantes do ensino médio para esse novo estágio educacional requer um trabalho que antecipe as dificuldades e combata a formação de hábitos contraproducentes. Dessa forma, Gos aponta dois pontos importantes: 1) de acordo com o autor, estudantes provenientes da classe média, no caso dos Estados Unidos, por exemplo, estão mais acostumados a pensar criticamente, pois a estrutura familiar a que têm acesso assim o favorece; por outro lado, estudantes de classes sociais desprivilegiadas estão mais acostumados a memorizar material, o que representa grande dificuldade ao tentarem avançar a um outro modelo para reter informações de maneira crítica; 2) o autor também discute como indivíduos geralmente são julgados com base na forma como falam e como isso também se aplica no caso de estudantes universitários provenientes de classes trabalhadoras. O autor então aponta para a necessidade de que o trabalho de preparação para a universidade também inclua uma formação linguística aplicada aos novos contextos de fala no ambiente acadêmico, universitário. Tal preparação deve começar desde o ensino médio de modo a se proporcionar uma transição menos “traumática” (MOONEY et al., 2011, p.287).

Na nona seção, *“Language and identity”*, há três artigos que discutem as relações entre língua, poder e identidade. O primeiro, *“The meaning of style”*, de Penelope Eckert,<sup>25</sup> é uma consideração das formas como a linguagem pode ser usada de modo a permitir criar-se uma noção da identidade dos falantes. A autora inicia com uma breve discussão do trabalho de Labov em Martha’s Vineyard, mostrando como já, naquele trabalho, o autor revelara métodos para chegar a conhecer-se mais sobre um indivíduo, suas intenções e características sociais por meio da forma como se fala. A variação fonológica, tal como discutida por Labov e empregada posteriormente por Eckert no seu estudo sobre comunidades de falantes jovens – *jocks and burnouts* –, é um dos indicadores característicos de falantes de uma determinada comunidade de práticas. A propriedade linguística de poder associar significados não só ao que se diz, mas também à forma específica empregada pelos falantes de uma dada língua para fazê-lo aponta para seu valor indexicalizador. Como Eckert discute, a linguagem faz parte de um sistema semiótico que inclui o modo de vestir-se, a preferência musical, as atividades e posições assumidas (MOONEY et al., 2011, p.301). A noção de estilo, então, é apropriada ao se tentar compreender como falantes de qualquer língua podem, dadas as circunstâncias, empregar modos de falar característicos, sejam estes marcados por traços fonológicos ou lexicais, com o objetivo de projetar ideias de si, ou mesmo posições ideológicas.

No segundo artigo da seção, *“The man with the baseball bat”*, John Olsson<sup>26</sup> discute traços característicos de um dialeto inglês, mostrando como esses foram

---

<sup>25</sup> Cf. ECKERT, 2003.

<sup>26</sup> Cf. OLSSON, 2009.

úteis em um caso policial referente a uma ameaça feita por telefone. O artigo é mais um exemplo no volume de como a linguística pode ser posta em serviço de outras áreas do conhecimento humano, com um fim de caráter mais prático – descobrir a proveniência de uma ameaça e apontar os responsáveis. O artigo descreve brevemente os resultados do estudo de Olsson e como sua análise serviu para incriminar, no caso, justamente, o suspeito.

O terceiro artigo do volume é a contribuição de uma pesquisadora brasileira, Audrei Gesser,<sup>27</sup> intitulado *“Hearing people in the land of the deaf: an ethnographic account”*. Gesser registra sua pesquisa etnográfica em Gallaudet University, Washington, DC – uma instituição de ensino superior para estudantes que possuem deficiência auditiva. As observações de Gesser destacam a importância de usar a linguagem de sinais no contexto de interações na universidade, ao passo que a atitude geral para com os que não a empregam é de que ouvir é percebido “como se fosse uma grave falha”<sup>28</sup> (MOONEY et al., 2011, p.317).

Na décima seção, *“Standard Englishes”*, há três artigos em que se aborda o uso do idioma inglês em três contextos distintos. No primeiro, *“Asia’s Englishes and world Englishes: interview with Braj B. Kachru”*, Jacqueline Lam Kam-Mei<sup>29</sup> apresenta as principais ideias de uma entrevista com o professor creditado com o primeiro uso do termo *“World English”*. Um dos pontos de interesse na entrevista é a discussão de como o idioma inglês tem se multiplicado em um universo de contatos que a rede socioeconômica cria. Além disso, como o autor mostra, a expansão do uso deste idioma tem gerado, na Ásia, por exemplo, maior produção linguística em uma variedade de gêneros discursivos, trazendo à tona a necessidade de outras explicações para fenômenos relativos à língua na região. Por exemplo, Kachru afirma: *“English is an Asian language if we make a distinction between GENETIC NATIVENESS of a language and its FUNCTIONAL NATIVENESS.”* (MOONEY et al., 2011, p.334, grifo do autor). Trata-se de uma reflexão sobre o papel que uma língua tão difundida como o inglês pode vir a ter em comunidades tão distantes, cultural e geograficamente, dos países com os quais se está acostumado a associá-la. Dadas as variedades no uso de línguas, motivadas pela necessidade de contato profissional, reflexões como a de Kachru podem render sugestões relevantes para a abordagem do estudo de contato linguístico e das resultantes variedades.

No segundo artigo da seção, *“English as official state language in Ohio: economy trumps ideology”*, Betsy Evans<sup>30</sup> apresenta uma discussão sobre o

---

<sup>27</sup> Cf. GESSER, 2007.

<sup>28</sup> No original: *“as if it were a sin”*.

<sup>29</sup> Cf. LAM KAM-MEI, 2008.

<sup>30</sup> Cf. EVANS, 2010.

debate político travado no estado americano de Ohio face à apresentação de uma lei (HB 553) que requeria a aceitação do inglês como língua oficial do estado. Apesar dos argumentos em favor de defender-se a unidade estatal e nacional ao se proporem tais leis, no caso de Ohio, na mesma época em que os políticos estaduais a apresentaram, especulava-se que uma montadora japonesa instalarse-ia no estado. A autora conclui que o resultado negativo da proposta de lei evidencia e apoia a noção de que as “forças de mercado” podem ter influência nas políticas linguísticas (MOONEY et al., 2011, p.343).

O último artigo da seção e do livro, “*English as a lingua franca: interpretations and attitudes*”, de Jennifer Jenkins,<sup>31</sup> discute como falantes de inglês provenientes de diversas culturas linguísticas empregam esse idioma para comunicar-se. Essa discussão apresenta alguns pontos sobre as negociações travadas pelos falantes de inglês como língua franca, incluindo a aceitação de formas não conformes à língua padrão, considerando a maior ênfase neste tipo de contatos na comunicação e não na precisão. Os pontos de interesse neste artigo convergem para a conclusão de que, dados os contatos travados por indivíduos falantes de inglês de diferentes regiões, a tendência é desenvolverem-se formas que, em processo de evolução, apresentem características distantes da variedade padrão, isto é, “erros sistemáticos”, mas que são aceitáveis por serem eficazes em viabilizar a comunicação. Os intensos entrelaces proporcionados por um mundo cada vez mais “conectado” tornam esse tipo de estudo bastante relevante, pois, no futuro, potencialmente, serão outras as línguas de contato entre diferentes povos.

A seleção das seções do livro é pertinente e os artigos bons exemplos da aplicação da ciência linguística. Um dos aspectos em que o livro talvez pudesse ter feito uma melhor contribuição é na organização das seções. Tendo em vista que o público alvo são estudantes iniciantes da Linguística, talvez a progressão dos artigos pudesse seguir uma ordem mais lógica do ponto de vista do desenvolvimento da própria disciplina e das suas abordagens. Assim, artigos seminais, tais como os de Labov (Linguagem e classe social) e Whorf (Linguagem e pensamento) talvez pudessem anteceder os artigos mais recentes. Apesar de o livro fazer uma boa contribuição por acrescentar sugestões de leituras adicionais e de filmes, é possível que mais pudesse ter sido dito sobre a relevância de se incluírem não apenas artigos de linguistas reconhecidos internacionalmente, mas também de novos profissionais da disciplina. Além disso, existem trabalhos importantes, cujas abordagens exemplificam a intersecção entre linguagem, poder e sociedade, que não foram incluídos na coletânea. Um exemplo dessa ausência são os trabalhos do grupo de sociolinguistas interacionais, tais como Tannen (1986, 1996) e Schiffrin (1996, 2000). Trata-se de artigos relevantes para qualquer consideração que combine a inclusão de traços externos à linguagem

---

<sup>31</sup> Cf. JENKINS, 2009.

e seu impacto para uma interação, e que representam bem esta subdisciplina linguística. Dado que é tão grande a variedade de abordagens ao estudo da linguagem, apresentar a justificativa para a inclusão dos artigos e a ausência de reconhecidos teóricos linguistas contemporâneos seria uma adequada adição ao importante volume.

## REFERÊNCIAS

BOUSSOFARA-OMAR, N. Learning the 'linguistic habitus' of a politician: a presidential authoritative voice in the making'. *Journal of Language and Politics*, United Kingdom, v.5, n.3, p.325-328, 2006.

CAMERON, D. *Verbal hygiene*. Routledge: London, 1995.

EADES, D. Telling and retelling your story in court: questions, assumptions and intercultural implications. *Current Issues in Criminal Justice*, Australian, v.20, n.2, p.209-230, 2008.

ECKERT, P. Adolescent language. In: FINEGAN, E.; RICKFORD, J. R. (Ed.). *Language in the USA: themes for the twenty-first century*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p.361-374.

\_\_\_\_\_. The meaning of style. In: ANNUAL SYMPOSIUM ABOUT LANGUAGE AND SOCIETY, 11., 2003, Austin. *Proceedings...* Austin: Texas Linguistic Forum, 2003. p.41-53.

EVANS, B. English as official state language in Ohio: market forces trump ideology. In: KELLY-HOLMES, H.; MAUTNER, G. (Ed.). *Language and the market*. London: Palgrave Macmillan, 2010. p.161-170.

FAIRCLOUGH, N. Global capitalism and critical awareness of language. *Language Awareness*, Clevedon, v.8, n.2, p.71-83, 1999.

GESSE, A. Learning about hearing people in the land of the deaf: an ethnographic account. *Sign Language Studies*, Washington, v.7, n.3, p.269-283, 2007.

GOS, M. Overcoming social class markers: preparing working class students for college. *The Clearing House*, [S.l.], v.69, n.1, p.30-34, 1995.

IRWIN, A. *The media in Scotland*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2008.

KERSWILL, P. (2001a). Mobility, meritocracy and dialect levelling: the fading (and phasing) out of Received Pronunciation. In: RAJAMÄE, P.; VOGELBERG, K. (Ed.). *British studies in the new millennium: the challenge of the grassroots*. Tartu: University of Tartu, 2001. p.45-58.

LABOV, W. Academic ignorance and black intelligence. *The Atlantic*, Boston, v.229, n.6, p.59-67, 1972.

LAM KAM-MEI, J. Asia's Englishes and world Englishes: interview with Braj B. Kachru. *English Today*, Rondebosch, v.16, n.1, p.17-22, 2008.

MAKONI, S.; GRAINGER, K. Comparative gerontolinguistics: characterizing discourses in caring institutions in South Africa and the United Kingdom. *Journal of Social Issues*, Malden, v.58, n.4, p.805-824, 2002.

MILLER, L. Those naughty teenage girls: Japanese kogals, slang, and media assessments. *Journal of Linguistic Anthropology*, Long Beach, v.14, n.2, p.225-247, 2004.

NUNGERG, G. Media, label whores. *American Prospect*, Washington, v.13, n.8, 2002.

OLSSON, J. *The man with the baseball bat*. Wordcrime: solving crime through forensic linguistics. London: Continuum International Publishers, 2009.

PAUWELS, A. Linguistic sexism and feminist linguistic activism. In: HOLMES, J.; MEYERHOFF, M. (Ed.). *The handbook of language and gender*. Oxford: Basil Blackwell, 2003. p.550-570.

PULLUM, A. *The great Eskimo vocabular hoax and other irreverent essays in the study of language*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

SCHIFFRIN, D. Mother/daughter discourse in a Holocaust oral History: "because then you admit that you're guilty". *Narrative Inquiry*, Amsterdam, v.10, n.1, p.1-44, 2000.

\_\_\_\_\_. Narrative as self-portrait: sociolinguistic. Constructions of identity. *Language in Society*, Cambridge, v.25, n.2, p.167-201, 1996.

SIMON-VANDENBERGEN, A. M.; WHITE, P. R. R.; ALJMER, K. Presupposition and 'taking for granted' in mass communicated political argument: an illustration from British, Flemish and Swedish political colloquy. In: FLETZER, A.; LAUERBACH, G. (Ed.). *Political discourse in the media: cross-cultural perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p.31-74. (Pragmatics and Beyond New Series).

TALBOT, M. "I wish you'd stop interrupting me!" Interruptions and asymmetries in speaker-rights in "equal-encounters". *Journal of Pragmatics*, Amsterdam, v.18, n.5, p.451-466, 1992.

TANNEN, D. The relativity of linguistic strategies: rethinking power and solidarity in gender and dominance." In: \_\_\_\_\_. *Gender and discourse*. New York: Oxford University Press, 1996. p.19-52.

\_\_\_\_\_. *That's not what I mean*: how meaning in conversation styles makes or breaks relationships. New York: Ballantine, 1986.

THORNBORROW, J. Authenticating talk: building public identities in audience participation broadcasting. *Discourse Studies*, [S.l.], v.3, n.4, p.459-479, 2001.

VAN-DIKJ, T. Racist discourse. In: CASHMERE, E. (Ed.). *Routledge Encyclopaedia of race and ethnic studies*. London: Routledge, 2004. p.351-355.

WHORF, B. L. The relation of habitual thought and behavior to language. In: CARROLL, J. B. (Ed.). *Language, thought and reality*. Selected writings of Benjamin Lee Whorf. Cambridge: MIT, 1956. p.134-159.

Recebido em julho de 2011.

Aprovado em novembro de 2011.





## ÍNDICE DE ASSUNTOS

- Afixo, p.201  
Alfabetização, p.217  
Aula de Português, p.249  
Competição de gramáticas, p.11  
Decomposição de predicados, p.109  
Derivação, p.201  
Discurso *de*, p.293  
Discurso político-educacional, p.271  
Discurso *sobre*, p.293  
Discurso, p.293  
Ensino, p.271  
Enunciação, p.309  
Enunciado-imagem, p.293  
Estrutura argumental, p.109, p.137  
Estrutura morfológica, p.201  
Estruturas sintático-lexicais, p.109  
Fases, p.137  
Formação de palavras, p.201  
GDF, p.55  
Gêneros discursivos, p.249  
Gramática discursivo-funcional, p.55  
Gramaticalização de construções, p.169  
Gramaticalização, p.81  
Inconsciente, p.309  
Inversão do sujeito, p.11  
Leitura, p.217  
Letramento, p.217  
Língua estrangeira, p.271  
Linguagem, p.309  
Mapeamento semântico-sintaxe, p.109  
Modalização epistêmica, p.169  
Morfologia distribuída, p.137  
Morfologia, p.201  
Morfossintaxe, p.137  
Mudança linguística, p.81  
Negação, p.309  
Neologismo, p.201  
Oração completiva, p.81  
Orações gerundiais adverbiais, p.55  
Orações reduzidas de gerúndio, p.55  
Ordem, p.11  
Peso, p.29  
Poder-saber, p.271  
Posição, p.29  
Práticas de letramento, p.249  
Provinha Brasil, p.217  
Rede construcional, p.169  
RST, p.55  
Século 19, p.11  
Sintaxe diacrônica, p.81  
Spreps temporais, p.29  
Subjetivização, p.169  
Sujeito porta-voz, p.293  
Sujeito, p.309  
Teoria da estrutura retórica do texto, p.55  
Texto, p.293  
Variação, p.29  
Verbos denominais, p.137



## SUBJECT INDEX

- 19<sup>th</sup> century, p.11  
Adverbial gerund clauses, p.55  
Affix, p.201  
Argument structure, p.109, p.137  
Competing grammars, p.11  
Complement clause, p.81  
Construction grammaticalization, p.169  
Constructional network, p.169  
Denominal verbs, p.137  
Derivation, p.201  
Diachronic syntax, p.81  
Discourse **about**, p.293  
Discourse **by**, p.293  
Discourse genres, p.249  
Discourse, p.293  
Distributed morphology, p.137  
Epistemic modality, p.169  
FDG, p.55  
Foreign language, p.271  
Functional discourse grammar, p.55  
Grammaticalization, p.81  
Image-Utterance, p.293  
Language, p.309  
Lexical-syntactic structure, p.109  
Linguistic change, p.81  
Literacy practices, p.249  
Literacy, p.217  
Morphological structure, p.201  
Morphology, p.201  
Morphosyntax, p.137  
Negation, p.309  
Neologism, p.201  
Order, p.11  
Phases, p.137  
Political-educational discourse, p.271  
Portuguese classes, p.249  
Position, p.29  
Power-knowledgerRelation, p.271  
Predicate decomposition, p.109  
Provinha Brasil, p.217  
Reading, p.217  
Rhetorical structure theory, p.55  
RST, p.55  
Spokesagent, p.293  
Subject inversion, p.11  
Subject, p.309  
Subjectification, p.169  
Syntax-Semantics linking, p.109  
Teaching, p.271  
Temporal PPs, p.29  
Text, p.293  
Unconscious, p.309  
Utterance act, p.309  
Variation, p.29  
Weight, p.29  
Word-formation, p.201



**ÍNDICE DE AUTORES**  
***AUTHOR INDEX***

ANTONIO, J. D., p.55  
BASSANI, I. de S., p.137  
CANÇADO, M.; GODOY, L., p.109  
CERUTTI-RIZZATTI, M. E., p.249  
COELHO, I. L.; MARTINS, M. A., p.11  
CRISTOFOLINI, C., p.217  
LACERDA, p.F. A. da C., p.169  
MACHADO, B. F. V., p.309  
MARONEZE, B., p.201  
MARQUES, S. M. K., p.271  
PAIVA, M da C. de, p.29  
SOUSA, G. C. de, p.81  
VENTURINI, M. C., p.293



**ÍNDICE DE RESENHAS**  
**REVIEWS INDEX**

Autores e Resenhadores  
*Authors and Reviewers*

Livros resenhados  
*Reviewed Books*

FLANNERY, M. R. S., p. (res), p.327

The language, society and power reader, p.327





# NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS DA

## **Alfa: Revista de Linguística**

### **1. Informações gerais**

A *Alfa*: Revista de Linguística, financiada pela Pró-Reitoria de Pesquisa da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – publica trabalhos inéditos de professores e pesquisadores, incluindo doutorandos de programas de pós-graduação, vinculados a instituições de ensino e pesquisa nacionais ou internacionais. Não serão aceitos, no entanto, trabalhos de pesquisa produzidos por mestres ou graduados. A revista edita artigos, retrospectivas, resenhas, entrevistas e traduções vinculados a todas as linhas de pesquisa dos Estudos Linguísticos.

São aceitas apenas as resenhas de livros que tenham sido publicados no Brasil nos dois últimos anos e, no exterior, nos quatro últimos anos.

Sem o conhecimento da autoria, dois membros do Conselho Editorial emitem parecer sobre os trabalhos. Em caso de um parecer ser favorável e outro contrário, o trabalho será enviado a um terceiro parecerista, que também não terá acesso ao nome autor. Depois da análise, cópias dos pareceres serão encaminhadas aos autores juntamente com instruções para modificações, quando for o caso.

No caso dos textos produzidos por autores convidados, o *peer review* será

realizado pelos membros do Conselho Editorial da revista.

Os trabalhos poderão ser redigidos em português, francês, inglês, espanhol ou italiano. Para artigos escritos em português, *TÍTULO*, *RESUMO* e *PALAVRAS-CHAVE* precedem o texto e *TITLE*, *ABSTRACT* e *KEYWORDS* sucedem o texto. Para artigos escritos em outros idiomas, *TÍTULO*, *RESUMO* e *PALAVRAS-CHAVE* que precedem o texto devem ser escritos no idioma do artigo; os que sucedem o texto deverão ser em português, no caso de artigos em inglês; e em inglês, no caso de artigos em francês, espanhol ou italiano.

Os trabalhos que não se enquadrarem nas normas da revista serão devolvidos aos autores, ou serão solicitadas adaptações, indicadas em carta pessoal.

Dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores.

### **2. Apresentação dos trabalhos**

**Encaminhamento:** Os autores devem realizar o cadastro (Login/Senha) no site da revista ([www.alfa.unesp.br](http://www.alfa.unesp.br)), na seção Submissões Online, preencher corretamente o perfil e escolher a opção

“AUTOR”. Após haver realizado esses passos, deve ir para “SUBMISSÕES ATIVAS” e iniciar o processo de submissão através do link “CLIQUE AQUI PARA INICIAR O PROCESSO DE SUBMISSÃO”, no qual irá realizar os cinco passos básicos:

1. Início: Iniciar o processo de submissão, confirmando se está de acordo com as condições estabelecidas pela revista (marcando as caixas de seleção das condições e da declaração de direito autoral) e selecionar a seção artigos;
2. Inclusão de metadados: indicar os dados principais – nome, sobrenome, e-mail, instituição, resumo da biografia, título e resumo;
3. Transferência de manuscritos: realizar a transferência do arquivo para o sistema;
4. Transferência de documentos suplementares: realizar a transferência de arquivos com informações suplementares, que funcionam como um apêndice ou anexo ao texto principal, tais como instrumentos de pesquisa, conjuntos de dados e tabelas, que seguem os padrões de ética de avaliação, fontes de informação normalmente não disponíveis para leitores, ou figuras e/ou tabelas que não podem ser integradas ao texto em si.
5. Confirmação: Concluir a submissão.

Após concluir os cinco passos acima descritos, o autor deve aguardar o

e-mail do editor e, nesse ínterim, pode acompanhar todo o fluxo de seu trabalho, da submissão, aceite, avaliação, re-edição do original até a publicação. Os artigos, após a submissão, são designados aos avaliadores definidos pelo conselho ou editores da revista. A política de seleção dos artigos é definida pelos membros do Conselho Editorial, Consultivo e os Editores da revista, disponibilizadas na seção “Sobre a Revista”, “Processo de Avaliação por Pares”.

### 3. Preparação dos originais

#### 3.1. Apresentação

A preparação do texto deve obedecer aos seguintes parâmetros: *Word for Windows*, fonte *Times New Roman* de tamanho 12, espaçamento um e meio entre linhas no corpo do texto, papel tamanho A4 (21 cm x 29,7 cm), margens esquerda e superior 3,0 cm, direita e inferior 2,0 cm e extensão total de 30 páginas, incluindo referências bibliográficas e anexos e/ou apêndices.

#### 3.2. Estrutura do trabalho

Para elaboração do artigo, o autor(es) deve(m) obedecer à seguinte sequência:

1. **título** em caixa alta e em negrito, centralizado no alto da primeira página, em espaçamento simples entrelinhas;
2. texto, de, no mínimo, 150 palavras e, no máximo, 200, contendo resumo do artigo, que indique seus obje-

- tivos, referencial teórico utilizado, resultados obtidos e conclusão, precedido da palavra RESUMO, em caixa alta, duas linhas abaixo do nome do autor, sem adentramento e em espaçamento simples;
3. palavras-chave, no máximo de sete, separadas por ponto, precedidas do termo PALAVRAS-CHAVE, em caixa alta, mantendo-se o espaçamento simples, duas linhas abaixo do resumo. Para maior facilidade de localização do trabalho em consultas bibliográficas, a Comissão Editorial sugere que as palavras-chave correspondam a conceitos mais gerais da área do trabalho;
  4. o corpo do texto inicia-se duas linhas abaixo das palavras-chave, em espaçamento um e meio entrelinhas;
  5. subtítulos correspondentes a cada parte do trabalho, referenciados a critério do autor, devem estar alinhados à margem esquerda, em negrito, sem numeração, com dois espaços de um e meio depois do texto que os precede e um espaço um e meio antes do texto que os segue;
  6. agradecimentos, quando houver, seguem a mesma diagramação dos subtítulos, precedidos da palavra **Agradecimentos**;
  7. título do artigo, em inglês (para artigos redigidos em português, francês, espanhol e italiano), inserem-se duas linhas abaixo do final do texto, em espaçamento simples, sem caixa alta e negrito.
  8. versão do resumo, em inglês (para artigos redigidos em português, francês, espanhol e italiano), em itálico, precedida da palavra *ABSTRACT*, em itálico e caixa alta, em espaçamento simples entre linhas, duas linhas depois do título do artigo em inglês;
  9. versão das palavras-chave, em inglês (para artigos redigidos em português, francês, espanhol e italiano), em itálico, precedida da expressão *KEYWORDS*, em itálico e caixa alta, em espaçamento simples entre linhas, duas linhas depois do abstract;
- OBS.: No tocante às três últimas instruções, artigos redigidos em inglês devem seguir a versão em português do título, do *RESUMO* e das *PALAVRAS-CHAVE*;
10. referências, sob o subtítulo **REFERÊNCIAS** alinhado à esquerda, em negrito e sem adentramento, devem ser mencionadas em ordem alfabética e cronológica, indicando-se as obras de autores citados no corpo do texto, separadas por espaço simples, duas linhas abaixo das palavras-chave em inglês (cf. 3.3.1 abaixo);
  11. duas linhas abaixo das referências, se considerado imprescindível, sob o subtítulo Bibliografia consultada, alinhado à esquerda, em negrito e sem adentramento, podem ser indicadas, também em ordem alfabética e cronológica, obras

consultadas ou recomendadas, não referenciadas no texto.

### 3.3. Outras instruções

#### 3.3.1. Normas para referências

As referências devem ser dispostas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor e seguir a NBR 6023 da ABNT, de agosto de 2002: espaço simples e um espaço entre cada obra. Caso a obra seja traduzida, solicita-se que se informe o nome do tradutor.

Exemplos:

#### LIVROS

Authier-Revuz, J. **Palavras incertas:** as não coincidências do dizer. Tradução de Cláudia Pfeiffer et al. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

Coracini, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org). **O desejo da teoria e a contingência da prática.** Campinas: Mercado das Letras, 2003.

#### CAPÍTULOS DE LIVROS

PECHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: Orlandi, E. P. (Org). **Gestos de leitura: da história no discurso.** Tradução de Maria das Graças Lopes Morin do Amaral. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994. p.15-50.

#### DISSERTAÇÕES E TESES

BITENCOURT, C. M. F. **Pátria, civilização e trabalho:** o ensino nas escolas paulista (1917-1939). 1988. 256 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

#### ARTIGOS EM PERIÓDICOS

SCLIAR-CABRAL, L.; RODRIGUES, B. B. Discrepâncias entre a pontuação e as pausas. **Cadernos de Estudos Linguísticos,** Campinas, n.26, p.63-77, 1994.

#### ARTIGOS EM PERIÓDICOS ON LINE

SOUZA, F. C. Formação de bibliotecários para uma sociedade livre. **Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação,** Florianópolis, n.11, p.1-13, jun. 2001. Disponível em: . Acesso em: 30 jun. 2001.

#### ARTIGOS EM JORNAL

BURKE, Peter. Misturando os idiomas. **Folha de S. Paulo,** São Paulo, 13 abr. 2003. Mais!, p.3.

EDITORA plagiou traduções de clássicos. **Folha de S. Paulo,** São Paulo, p.6, 4 nov. 2007.

#### DOCUMENTO ELETRÔNICO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria Geral de Bibliotecas. Grupo de Trabalho Normalização Documentária da UNESP. Normalização Documentária para a produção científica da UNESP: normas para

apresentação de referências. São Paulo, 2003. Disponível em: . Acesso em: 15 jul. 2004.

TRABALHO DE CONGRESSO OU SIMILAR (PUBLICADO)

MARIN, A. J. Educação continuada. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1., 1990. **Anais...**São Paulo: UNESP, 1990. p.114-8.

### 3.3.2. Citação no texto

O autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, em letras maiúsculas, separado, por vírgula, da data de publicação (BARBOSA, 1980). Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data entre parênteses: “Morais (1955) assinala...”.

Quando for necessário especificar página(s), estas deverão seguir a data, separadas por vírgula e precedidas de p. (MUNFORD, 1949, p.513).

As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento (PESIDE, 1927a), (PESIDE, 1927b). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos poderão ser indicados, separados por ponto e vírgula (OLIVEIRA; MATEUS; SILVA, 1943), e quando houver mais de 3 autores, indica-se o primeiro seguido de et al. (GILLE et al., 1960).

Citações diretas em mais de três linhas deverão ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11, sem aspas e espaço simples entrelinhas. Citações com menos de três linhas devem seguir o fluxo normal do texto e virem destacadas apenas entre aspas.

### 3.3.3. Notas

Notas devem ser reduzidas ao mínimo e colocadas no pé da página; remissões para o rodapé devem ser feitas por números, na entrelinha superior, após o sinal de pontuação, quando for o caso.

### 3.3.4. Ilustrações

Ilustrações compreendem figuras, desenhos, gráficos, quadros, mapas, esquemas, fórmulas, modelos, fotografias, radiografias. As legendas devem ser inseridas abaixo das ilustrações, numeradas consecutivamente em algarismos arábicos e centralizadas. As figuras, os desenhos, os gráficos, os quadros, os esquemas, as fórmulas e os modelos devem ser enviados em arquivo separado, no programa em que foram gerados. Os mapas, as fotografias e as radiografias também devem ser enviadas em arquivos separados e em alta resolução (300 dpi).

### 3.3.5. Tabelas e quadros

Tabelas devem ser usadas para apresentação de informações tratadas estatisticamente e quadros para

sintetizar e organizar informações textuais. O título de tabelas e quadros insere-se na parte superior, centralizado, e a numeração é consecutiva, em algarismos arábicos; caso seja necessário especificar a fonte dos dados, esta deverá ser colocada abaixo da tabela ou do quadro e o texto, alinhado à esquerda. Tabelas devem ser construídas com as bordas laterais abertas e sem linhas de separação de colunas.

### **3.3.6. Anexos e/ou Apêndices.**

Quando imprescindíveis à compreensão do texto, e inclusos no limite de 30 páginas, **Anexos e/ou apêndices**, seguindo formatação dos subtítulos, devem ser incluídos no final do artigo, após as referências bibliográficas ou a bibliografia consultada.

### **3.3.7. Transferência de direitos autorais – Autorização para publicação**

Caso o artigo submetido seja aprovado para publicação, JÁ FICA ACORDADO QUE o autor AUTORIZA a UNESP a reproduzi-lo e publicá-lo na *Alfa*: Revista de Linguística, entendendo-se os termos “reprodução” e “publicação” conforme definição respectivamente dos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O ARTIGO poderá ser acessado tanto pela rede mundial de computadores (WWW – Internet), como pela versão impressa, sendo permitidas, A TÍTULO GRATUITO, a consulta e a reprodução de exemplar do ARTIGO para uso próprio de quem a consulta. ESSA autorização de publicação não tem limitação de tempo, FICANDO A UNESP responsável pela manutenção da identificação DO AUTOR do ARTIGO.

STAEPE – Seção Técnica de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão  
Laboratório Editorial  
Rodovia Araraquara-Jaú, km 01  
14800-901 – Araraquara  
Fone: (16) 3334-6275 ou 3334-6234  
e-mail: laboratorioeditorial@fclar.unesp.br  
site: <http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial>

Produção Editorial:



Impressão:



