

ALFA
Revista de Linguística

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitor

Julio Cezar Durigan

Vice-reitora

Marilza Vieira Cunha Rudge

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.57	n.1	p.1-354	2013
------	-----------	------	-----	---------	------

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

Editor responsável
Roberto Gomes Camacho

Co-Editor
Gladis Massini Cagliari

Editoria Executiva
Erotilde Goreti Pezatti
Luciani de Paula
Odilon Helou Fleury Curado
Rosane de Andrade Berlinck

Revisão Geral
CCLi Consultoria Linguística

Assessoria Técnica
Ana Paula Menezes Alves

Capa
Adriana Bessa Damman

Diagramação
Eron Pedroso Januskevitz

Conselho Editorial

Ângela Cecília Souza Rodrigues (USP), Ataliba Teixeira de Castilho (USP), Bento Carlos Dias da Silva (UNESP), Christian Hudelot (CNRS), Christian Lehmann (Universität Erfurt), Claudia Maria Xatara (UNESP), 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 Lachlan Mackenzie (ILTEC), John Robert Schmitz (UNICAMP), José Borges Neto (UFPR), Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP), Kees Hengeveld (Universidade de Amsterdã), Laurent Danon-Boileau (Paris V – CNRS), Leda Bisol (PUC-RS), Leonor Scliar Cabral (UFSC), Lúcia Teixeira (UFF), Luís Antônio Marcuschi (UFPE), Luiz Carlos Travaglia (UFU), Maria Beatriz Nascimento Decat (UFMG), Maria Bernadete Marques 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), Mariângela Rios de Oliveira (UFF), Renata Coelho Marchezan (UNESP), Roberta Pires de Oliveira (UFSC), Roberto Gomes Camacho (UNESP), Rosemary Arrojo (State University of New York), Sérgio de Moura Menuzzi (UFRGS), 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

Este número da *Alfa* inaugura o volume 57 de 2013. Os artigos que o compõem refletem a tendência desta revista de cobrir todas as áreas da teoria da linguagem, mas com o atributo adicional de propiciar certo grau de relevância social, especialmente quando, das páginas deste número, emergem temas de interesse comum, como a Lei Maria da Penha e o próprio ensino de língua materna.

Começando pelo nível mais alto da linguagem, o de sua interface com a sociedade, três contribuições para os estudos de análise do discurso tratam de temas diversos como a abordagem discursivo-ideológica de textos judiciais, os efeitos metafóricos nos limites da relação entre enunciação e enunciado e o enfoque da paródia como recurso estilístico. Destaca-se, desde já, certa diversidade de tratamento teórico, que se depreende da Análise Crítica do Discurso, de linha anglo-saxônica, e de correntes vinculadas à linha francesa.

Outras três contribuições também privilegiam a interface língua e sociedade, mas vista sob a perspectiva variacionista. Uma delas trata da relação entre variação e gramática, avaliando a questão, sempre passível de discussão, do preenchimento da posição de sujeito; outras duas contribuições estabelecem para si um grau maior de diversidade teórica, apostando suas fichas nas interfaces variação/cognição e variação/aquisição de linguagem.

Contempla o tratamento da polissemia e da homonímia um trabalho solitário, mas que se junta harmoniosamente aos outros na preservação da articulação teórica por assentar suas bases na interface cognição e lexicografia.

O estudo da gramática, por seu lado, faz-se presente em dois artigos confinados ao paradigma funcional; o primeiro deles segue o modelo prototípico dessa corrente em situar a gramática na interface com a semântica e a pragmática; o segundo avalia a relação da gramática com a cognição, uma tendência que se vem ampliando com um número cada vez maior de novos adeptos, de que este número é testemunha.

Destacam-se ainda, entre os descritivos, dois estudos de caráter fonológico. Nesse domínio, um deles contribui para a aplicação da teoria da otimalidade à descrição de uma língua indígena e o outro, para a questão prosódica da percepção de categorias epistêmicas em indivíduos com gagueira.

No seu fechamento, esta edição abandona os trilhos dos estudos descritivos para tomar a direção da linguística aplicada ao ensino de língua materna, área representada por dois artigos que trazem reflexões sobre a avaliação do conteúdo de aulas e sobre a participação de professores-estagiários na rede de ensino.

Esse “cardápio” é uma seleção ao mesmo tempo variada, refinada e cuidadosa, preparada pelo Conselho Editorial da *Alfa*, cujo esforço avaliativo merece meu pronto reconhecimento. Resta-me, como Editor, oferecê-lo à degustação do Leitor. Oxalá possa ser ele o avalista final dessa qualidade presumida.

Roberto Gomes Camacho
Editor

SUMÁRIO / CONTENTS

- Análise crítica do discurso em dois textos penais sobre a Lei Maria da Penha
Critical discourse analysis in two legal texts on Maria da Penha Law
Lúcia Freitas 11
- Efeitos metafóricos e graus de presença da enunciação no enunciado
Utterance's metaphorical effects and presence degrees in a sentence
José Américo Bezerra Saraiva e Ricardo Lopes Leite 37
- Estilo em perspectiva discursiva: uma análise da revista *Aerolândia*
Style in discursive perspective: an analysis of *Aerolândia* magazine
Otávia Marques de Farias e Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista 53
- A concordância verbal no Português Europeu: variação e preenchimento do *sujeito*
Subject-verb agreement in European Portuguese: variation and subject realization
Gislaine Aparecida de Carvalho 81
- Redes de integração conceptual em narrativas Sociolinguísticas
Conceptual integration networks within Sociolinguistic narratives
Jan Edson Rodrigues Leite e Mália Nunes Toscano e Andréa de Oliveira Gomes Martins 99
- Aquisição da variação: a interface entre aquisição da linguagem e variação linguística
Variation acquisition: interface between language acquisition and language variation
Aline Lorandi 133
- O tratamento da polissemia e da homonímia nos *Learner's Dictionaries*: subsídios da semântica cognitiva para a disposição das acepções
Polysemy and homonymy treatment in learner's dictionaries: Cognitive Semantics' insights for the provision of meaning
Ana Flávia Souto de Oliveira, Félix Bugueño Miranda e Maity Siqueira 163
- O desencontro sintático-semântico em uma construção de tópico: a construção de argumento cindido com SN-artefato
The split argument construction with device-NP: The syntactic-semantic mismatch in a topic construction
Thais Fernandes Sampaio 199

▪	Integração conceptual na descrição de fenômenos gramaticais do português Conceptual integration in the description of grammatical phenomena in Brazilian Portuguese <i>Antônio Suárez Abreu</i>	229
▪	Optimality theory and historical phonology: an example from nasal harmony in mundurukú Teoria da otimalidade e fonologia histórica: um exemplo da harmonia nasal em mundurukú <i>Gessiane Picanço</i>	257
▪	Expressão de atitudes na fala com gagueira: Percepção de falantes fluentes Attitudes expression on stuttering speech: Perception of fluent speakers <i>Leticia Correa Celeste e César Reis</i>	275
▪	A língua portuguesa no ensino médio: conteúdos de ensino e o desenvolvimento da aula The Portuguese language in high school: teaching content and class development <i>Célia Maria Medeiros Barbosa da Silva e João Gomes da Silva Neto</i>	295
▪	O trabalho do professor-estagiário de língua portuguesa: uma atividade direcionada a quem? The work of Portuguese language trainee teachers: An activity addressed to whom? <i>Josiane Redmer Hinz e Maria da Glória Corrêa Di Fanti</i>	315
▪	ÍNDICE DE ASSUNTOS.....	341
▪	<i>SUBJECTS INDEX</i>	343
▪	ÍNDICE DE AUTORES / <i>AUTHORS INDEX</i>	345
▪	NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS.....	347

**ARTIGOS ORIGINAIS /
*ORIGINAL ARTICLES***

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO EM DOIS TEXTOS PENAS SOBRE A LEI MARIA DA PENHA

Lúcia FREITAS*

- RESUMO: Neste trabalho, aplico uma análise linguístico-discursiva a dois textos judiciais: 1) um “pedido de reconsideração” de um promotor feito a um juiz; 2) a “decisão” do juiz em resposta ao promotor. Os dois textos fazem parte do *corpus* de um estudo maior financiado pelo edital MCT/CNPq/SPM-PR/MDA nº. 57/2008 CNPq que analisou 25 processos (cerca de 200 documentos jurídicos) enquadrados na Lei Maria da Penha. O viés teórico-analítico baseia-se na Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2003), uma forma de pesquisa que situa material linguístico-discursivo em práticas sociais e focaliza-o dentro de estruturas sociopolíticas mais abrangentes de poder. Nessa linha de estudo é fundamental a noção de que significado linguístico e ideologia são entidades inseparáveis e mutuamente dependentes da estrutura social, estando ambas impressas na própria estrutura textual. Nessa direção, o trabalho se concentra nos modos de operação da ideologia nos textos que revelam as constituições subjetivas dos operadores do Direito e suas intenções. Alguns focos analíticos recaem sobre os arranjos linguísticos usados na representação de atores sociais, recursos avaliativos, as estratégias de proteção de face e polidez. Os resultados discutem criticamente os fundamentos básicos que orientam a cultura jurídica, como “igualdade de direitos”, “consenso”, “objetividade”, “neutralidade” e “transparência”.
- PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Ideologia. Direito. Lei Maria da Penha. Linguística.

Introdução

Neste artigo, proponho-me a desenvolver uma análise linguístico-discursiva a partir de dois textos retirados de um processo penal enquadrado na Lei Maria da Penha¹, para observar criticamente a relação entre um fenômeno social como a violência doméstica contra a mulher e alguns fundamentos básicos que orientam a razão jurídica no trato ao problema, como “igualdade de direitos”, “consenso”, “objetividade”, “neutralidade” e “transparência”. Conforme alerta Figueiredo (2004), a noção de que a lei sempre promove direitos individuais e

* UEG – Universidade Estadual de Goiás. Unidade Universitária de Jaraguá. Jaraguá – GO – Brasil. 76330-000 – luciadefreitas@hotmail.com

¹ O processo em questão faz parte de um *corpus* composto por 25 processos penais, todos de Lei Maria da Penha, que foi utilizado na pesquisa “Violência contra a mulher em uma cidade do interior de Goiás: silêncio e invisibilidade?”, por mim coordenada de 2009 a 2010 com financiamento do Edital MCT/CNPq/SPM-PR/MDA nº. 57/2008 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

sociais é uma questão passível de exame, uma vez que os operadores legais não são agentes livres de subjetividade, como membros de grupos sociais específicos, são sempre socialmente constrangidos. Conseqüentemente, seus textos e ações acabam expondo as relações ideológicas que permeiam suas constituições como indivíduos. Desse modo, a aplicação de uma abordagem crítica ao discurso legal é oportuna à tentativa de revelar possíveis parcialidades escondidas sob a alegada objetividade do discurso jurídico.

O debate atual sobre políticas de combate à violência contra a mulher encontra-se dentro de um contexto histórico muito diversificado, integrando uma agenda de âmbito nacional e internacional que impõe uma série de metas e ações específicas. Um desses contextos é a noção de Estado democrático e suas relações com um certo projeto de modernidade, ditado por discursos de Direitos Humanos, no qual essa violência é totalmente incompatível. Outro ponto contextual relevante é a mudança de paradigma na abordagem do problema da perspectiva da dominação masculina (CHAUÍ, 1985) e patriarcal (SAFFIOTTI, 1987) para a categoria de gênero (SCOTT, 1986). Esses pontos direcionais têm influenciado um discurso renovado sobre as relações entre os sexos que, embora se modernize a cada dia, ainda não garante alguns direitos humanos mínimos, historicamente negados às mulheres por processos de socialização em que o modo relacional com os homens é baseado em esquemas de dominação e submissão.

O Brasil, como signatário de vários tratados e convenções internacionais de direitos humanos, tem se comprometido formalmente com o combate à violência de gênero e com a implementação de políticas voltadas à garantia dos direitos das mulheres. A Lei 11.340 de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), é resultado de um empenho na direção de atender tal demanda. Nessa tarefa, recai sobre o judiciário um papel determinante, uma vez que ele é considerado o próprio lócus de resolução dos conflitos sociais, sempre inspirado pelo princípio da justiça e da igualdade de direitos. Não obstante, esse sistema é passível de inúmeras críticas e, conforme declara Izumino (2004), na prática, contrariando sua função precípua, tem funcionado como instância reprodutora de desigualdades.

Tendo em vista que toda a articulação do judiciário é feita por meio de uma linguagem própria, registrada em textos que vinculam diferentes discursos e performances de seus operadores, encontra-se aí um material linguístico precioso para uma análise mais detida das práticas sociais desempenhadas pelo sistema. É o que busco neste artigo, ao analisar detidamente os arranjos de linguagem tecidos por um promotor de justiça e um juiz em textos por eles redigidos dentro de um processo enquadrado na Lei Maria da Penha. Nos tópicos seguintes, descrevo os dados que tomo para análise. Em seguida, levanto algumas informações relevantes sobre os estudos de violência contra a mulher na perspectiva de gênero; retomo a criação da Lei Maria da Penha e as permanências e mudanças por ela trazidas nos

procedimentos judiciais. Na sequência, caracterizo o viés teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica (ADC) e algumas ferramentas analíticas que emprego no exame dos dois textos. Após essas seções introdutórias, desenvolvo, então, as análises propostas e encerro com algumas considerações.

A geração dos dados e o contexto da pesquisa

Os dois documentos que tomo para análise neste trabalho são um “pedido de reconsideração” e uma “decisão”. Segundo Pimenta (2007), ambos são gêneros textuais do domínio forense que pertencem a todo um grupo cujas funções essenciais são, respectivamente, “pedir” (petição, requerimento, solicitação, etc.) e “decidir” (decisão, resolução, sentença, etc.). Essas peças serão consideradas, aqui, dentro da noção de texto segundo Fairclough (2003), como gênero textual, que compreende qualquer instância de uso efetivo da linguagem. Esse enquadre induz a uma análise que contemple simultaneamente forma e sentido da língua, tomando partido de práticas sociais reais e de textos concretamente produzidos, o que significa o envolvimento de sujeitos reais, agindo em uma prática interativa efetiva.

No caso em análise, essa prática capta o diálogo entre dois operadores do Direito investidos em cargos de alto grau de ação regulamentada pelo Estado. De um lado, o autor do “pedido de reconsideração”, um promotor de justiça, representante do Ministério Público, fiscal da lei nas demandas em que ele não é parte, de outro lado, um juiz, representante do próprio Estado na solução de conflitos juridicamente postos, que, em resposta ao promotor, redige a “decisão”. O caso de violência sobre o qual esses operadores dialogam é um processo de lesão corporal. Na “Denúncia” do processo está registrado que um homem teria reagido com socos e tapas contra a companheira, quando esta amamentava o filho recém-nascido do casal, por ter se irritado com as cobranças que ela lhe teria feito quando ele chegou em casa bêbado e sem trazer as fraldas para o filho, as quais ela pedira. Após os passos processuais transcorridos, na audiência final, perante o juiz, o promotor contraria um procedimento comum na maioria dos casos dessa natureza e deixa de oferecer ao réu o benefício de suspensão condicional do processo², que seria o esperado. O promotor o faz com o argumento de que a Lei Maria da Penha expressa em seu texto a inviabilidade de tal procedimento. Na mesma audiência, o juiz, alegando que o benefício da suspensão condicional do processo é uma prerrogativa garantida pelo Código Penal, anterior e acima da

² A suspensão condicional do processo é um instituto de política criminal, benéfico ao acusado, proporcionando a suspensão do curso do processo, após o recebimento da denúncia, desde que o crime imputado ao réu não tenha pena mínima superior a um ano, mediante o cumprimento de determinadas condições legais, com o fito de atingir a extinção da punibilidade, sem necessidade do julgamento do mérito propriamente dito. É denominado, também, de *sursis processual*.

Lei Maria da Penha, decide por conceder a suspensão ao réu, agindo “de ofício”, como se chama no Direito o ato que se realiza por dever do cargo, por obrigação e regimento.

A ação do juiz levou o promotor a redigir um “pedido de reconsideração” com o intuito de demovê-lo de sua decisão. Este, por sua vez, responde ao promotor com o texto intitulado “decisão” no qual mantém sua sentença. É sobre esses dois textos especificamente que me debruço neste momento. Os gêneros foram escolhidos para uma análise mais detalhada porque, dentre a maioria dos que compõem os processos, esses são os poucos em que as autoridades envolvidas se pronunciam de uma forma mais engajada, revelando posicionamentos. Como no “pedido de reconsideração”, a autoridade precisa ser convincente, uma série de argumentos serão traçados, expondo os campos ideológicos acessados pelo autor. Esses mesmos campos são identificados nas justificativas oferecidas pelo juiz para legitimar sua “decisão”. Tais características fazem desses textos um material discursivo muito propício à detecção das ideologias subjacentes às performances judiciais.

O caso gerador do processo aconteceu em 2007, em uma cidade do interior de Goiás. Como a maioria das pesquisas de violência contra a mulher (ALMEIDA, 2001; AZEVEDO, 1985; FAUSTO, 1984; GREGORI, 1993; GROSSI; WERBA, 2001) aborda o problema sob a perspectiva dos grandes centros urbanos e capitais, o presente artigo provê um foco da questão a partir de uma cidade do interior do Brasil, tomada como ponto referencial de outras localidades semelhantes espalhadas pelo país. Dentro dessa orientação, dedico-me a desvendar processos de continuidade ou ruptura com visões de mundo em contextos que, embora “modernizados”³, guardam marcas de uma herança cultural tradicionalista e conservadora. As análises que se seguem, precedidas pelos tópicos teórico-metodológicos, procuram justamente dar um tratamento a essas ideologias que se escondem ou se salientam na escrita das autoridades.

A violência contra a mulher na pauta dos estudos de gênero e dos direitos humanos

Nos últimos vinte anos, vem ocorrendo na sociedade brasileira o reconhecimento de que a violência contra a mulher é um problema público de proporções que deveriam situá-la na pauta emergencial da segurança e, principalmente, da saúde pública (MINAYO, 2006). As pesquisadoras Bandeira e

³ Utilizo, neste texto, a expressão “modernizados” apenas para expressar, a partir de uma visão geral e comum, a ideia de uma sociedade não arcaica, no entanto, isso não significa que tais sociedades não reproduzam visões de mundo, concepções próprias de sociedades patriarcais, as quais se contrapõem ao conceito de modernidade vinculado ao progresso das ideias.

Suarez (1999) lembram que desde a década de 1970 o movimento feminista já nos mostrava que a violência contra as mulheres era de grandes proporções, embora fosse praticamente invisível. O combate a tal invisibilidade foi sendo intensificado nas décadas seguintes, momento em que se realizaram muitos estudos sobre o tema. Com relação a esses estudos é importante comentar a gradual mudança de orientação, inicialmente comandada pelo conceito de “dominação masculina” (CHAUÍ, 1985) e “dominação patriarcal” (SAFFIOTTI, 1987), para a categoria de “gênero” social (SCOTT, 1986), considerada mais adequada para apreender as amplas dinâmicas de poder dessa violência.

Tal conceito tem sido utilizado nas ciências sociais em função de propor uma visão mais aprofundada das relações entre os sexos, captando a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios dos homens e das mulheres. Nesse sentido, a noção de gênero (SCOTT, 1986) rejeita explicações biológicas, como as que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior (SANTOS; IZUMINO, 2005). Assim, importa que se estude, sob esse conceito, como a construção social tanto da feminilidade quanto da masculinidade se conecta ao fenômeno da violência.

A categoria de gênero também fundamenta os debates internacionais e nacionais sobre questões humanitárias, de modo que a violência contra a mulher seja situada nas discussões sobre Direitos Humanos e não apenas como um problema doméstico e familiar. Na Convenção de Belém do Pará (Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, adotada pela Organização dos Estados Americanos (OEA), em 1994), por exemplo, ficou definido que a violência contra a mulher é “[...] qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada.” (OEA, 1994) A pressão dos movimentos internacionais fez com que tanto o paradigma de gênero quanto o dos Direitos Humanos fosse incorporado no Brasil, implicando mudanças que resultam na promulgação de novas leis, como é o caso da Lei 11.340 de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006).

Lei Maria da Penha: mudanças e manutenções processuais

Em vigor desde o dia 22 de setembro de 2006, essa lei é assim denominada em homenagem à biofarmacêutica cearense Maria da Penha Maia Fernandes, que foi vítima dos tiros que lhe dera o marido pelas costas, simulando um assalto, e que anos depois tentou eletrocutá-la. Na época da primeira agressão, com 38 anos, tinha três filhas. Ficou paraplégica. Após muita luta pela punição do agressor e enfrentando enorme resistência da justiça brasileira, com a ajuda de organizações

internacionais⁴, Maria da Penha conseguiu denunciar o Brasil na Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA pela negligência do Estado Brasileiro ao tratar casos de violência doméstica. Tornou-se figura emblemática da causa de mulheres vítimas de violência de seus parceiros e deu nome à Lei, que enfatiza a gravidade do problema e procura dar mais rigor jurídico ao seu tratamento.

Embora as formas de violência contra a mulher sejam as mais variadas, os processos penais assim enquadrados na maioria dos Fóruns brasileiros listam os crimes de ameaça, lesões corporais, homicídio, estupro, atentado violento ao pudor, sendo os dois primeiros os mais predominantes (TEIXEIRA; PINTO; MORAES, 2011). Estes, antes da promulgação da Lei Maria da Penha, eram tratados pela Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995 (BRASIL, 1995), sem nenhuma distinção aos casos de violência contra a mulher. Assim, as lesões corporais e ameaças contra mulheres ocorridas no âmbito das relações afetivas e familiares eram tratadas do mesmo modo que as brigas de bar entre homens, ou entre vizinhos e assim por diante. Em substituição à pena era muito comum a aplicação de medidas despenalizadoras previstas pela lei, como a suspensão condicional do processo e o pagamento de multa, como cesta básica e outras formas de prestação pecuniária. Tais procedimentos visavam a uma maior agilização e facilitação do acesso à justiça a certos casos de ameaça e lesão corporal, procurando evitar o início de processos penais que poderiam culminar com a imposição de uma sanção ao agente de um crime tido como de “menor potencial ofensivo”.

Segundo Campos (2004), o que determina esse potencial é a centralidade da pessoa na proteção jurídico-penal, assim, as lesões corporais, por exemplo, são consideradas menos ofensivas ao bem jurídico “vida” que o homicídio, devendo, portanto, ser tratadas com menos rigor que este e de forma mais simplificada. Na interpretação da Lei n. 9.099/95 (BRASIL, 1995), lesão corporal e ameaça eram crimes de importância diminuída. Opondo-se a essa minimização da gravidade de ações em que um agressor põe em risco a saúde de sua família, protegido pela privacidade do “lar”, o art. 41 da Lei Maria da Penha (11.340/06) determinou o afastamento da Lei anterior, a fim de tratar com mais rigor delitos praticados em situação de violência contra a mulher (BRASIL, 2006).

Tal afastamento trouxe algumas alterações processuais. O primeiro passo, segundo o art. 12 da nova Lei é: “[...] ouvir a ofendida, lavrar o boletim de ocorrência e tomar a representação a termo, se apresentada.” (BRASIL, 2006). A Lei não afirma que a ação penal pública a respeito de violência doméstica tem natureza jurídica “incondicionada”, ou seja, que pode ser proposta independentemente da vontade da vítima. Assim, é necessário que esta represente-se formalmente

⁴ CEJIL (Center for Justice and International Law) e CLADEM (Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer).

contra seu agressor, a fim de que o Ministério Público possa tomar as medidas penais necessárias. A Lei prevê o direito de renúncia à representação, caso a vítima assim o deseje, mas somente perante juíza ou juiz, em audiência especialmente designada com tal finalidade.

Uma vez tomadas essas primeiras medidas, cabe então às autoridades policiais colher todas as provas que servirem para o esclarecimento do fato e de suas circunstâncias. Os procedimentos da fase policial são os mesmos para todos os crimes. Já na esfera judicial, os casos recebem tratamento diferenciado de acordo com a natureza do delito cometido. Os homicídios, de competência do Tribunal do Júri, são tratados em duas fases distintas, lesão corporal e ameaça têm procedimento mais simplificado. O Direito Penal brasileiro tende a priorizar a luta contra a criminalidade considerada “grave”. Nos casos de ameaças e lesão corporal, tidos como de menor potencial ofensivo, há uma tendência de incentivo ao consenso e de se poupar trâmites processuais como audiências, interrogatórios, alegações finais, sentenças e recursos.

Muito embora a Lei Maria da Penha diferencie ameaças e lesões corporais praticadas como violência contra a mulher das demais, de modo geral, no Fórum local, onde esta pesquisa foi realizada, ainda permanece a tendência de dar tratamento sumário à maioria dos casos. Assim, após oferecida a denúncia, designa-se dia e hora para a audiência de instrução e julgamento, na qual estarão presentes o representante do Ministério Público (MP), o agressor e a vítima, acompanhados por seus advogados. Nesse momento, os procedimentos mais comuns podem ser: a) juíza ou juiz esclarece às partes sobre a possibilidade da aceitação de proposta de aplicação imediata de pena não privativa de liberdade, sem ferir o art. 17 da Lei Maria da Penha, que veda penas de cesta básica ou outras de prestação pecuniária; b) a mulher retrata-se da representação; c) a promotoria observa se o réu reúne condições para obter o benefício de suspensão do processo e o concede em caso positivo.

Os dados desta pesquisa revelaram que no Fórum local raramente é imputada alguma pena ao agressor, pois, em geral, os processos são extintos com a retratação das vítimas ou suspensos, quando o réu reúne os requisitos legais. No primeiro caso, a punibilidade é igualmente extinta com o processo e, no segundo, fica pendente pelo período em que perdurar a suspensão, sendo extinta posteriormente se, depois de cumprido o prazo decretado, não tenha o réu incorrido no delito de que foi acusado. Desde a promulgação da Lei Maria da Penha o *sursis* processual, como é conhecido o benefício da suspensão, tem sido um tema polêmico que divide a opinião de juristas em todo o país. O dispositivo era expresso na Lei n. 9.099/95 (BRASIL, 1995) que foi afastada pelo art. 41 da Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), porém, o próprio Código Penal (BRASIL, 1988), em seu art. 77, prevê a suspensão condicional de processos para réus cujo crime tenha pena

mínima igual ou inferior a um ano, desde que este não esteja sendo processado ou não tenha sido condenado por outro crime.

Esse conflito legal tem sido alvo de discussão no meio jurídico em todo o Brasil e, no início de 2011, o Superior Tribunal de Justiça (STJ), em resposta a várias demandas sobre a questão, decidiu pela manutenção do benefício. A notícia provocou reclamações e protestos, especialmente por parte de quem luta pela aplicação da Lei Maria da Penha e pela efetiva punição do agressor, pois, na prática, o que se evidencia é que ao réu raramente é imputada alguma penalidade. Como a Lei Maria da Penha atende aos tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos, devidamente aprovados pelo Congresso Nacional, fica a interrogação sobre em que medida essa forma de ação do judiciário contempla tais interesses.

O recorte analítico à luz da Análise de Discurso Crítica

O referencial teórico-metodológico desta pesquisa sustenta-se na Análise de Discurso Crítica (doravante ADC) (FAIRCLOUGH, 2003; WODAK; MAYER, 2003; VAN DIJK, 1997). Essa forma de pesquisa social crítica propõe-se a estudar a linguagem como prática social, considerando o papel crucial do contexto e a relação que há entre linguagem, poder, dominação, discriminação e controle. A noção de “crítica” significa situar os dados no social e focalizá-los como práticas linguístico-discursivas, revelando como estas estão imbricadas com as estruturas sociopolíticas mais abrangentes de poder.

A ADC ultrapassa os limites da linguística estrutural e apresenta uma proposta de estudo da linguagem, articulando três níveis: o linguístico, o discursivo e o ideológico-cultural. A vertente proposta por Fairclough (2003) envolve esses três níveis, enfocando a gramática na arquitetura do texto, associando-a ao sentido sócio-histórico desse texto e a uma abordagem crítica das práticas sociais em que ele se insere. Tal proposta permite unir a análise textual à tradição macrossociológica de análise da prática social, que se refere às estruturas sociais, assim como à tradição microssociológica, interpretativa, concebendo a prática social como atividade em que as pessoas se engajam. O estudo concomitante dos três eixos propostos pela ADC procura lançar luz sobre as razões prováveis de certas escolhas na estrutura linguística (vocabulário, gramática, estruturas textuais), bem como desvendar a que interesses e ideologias essas formas linguísticas se voltam.

A ADC propõe um diálogo direto com as ciências sociais e com outros ramos das humanidades, mantendo um trânsito multidisciplinar. Como este trabalho tem na categoria “ideologia” um ponto de interesse especial, utilizo alguns conceitos propostos por Thompson, para quem o termo ideologia se refere “às inter-relações entre sentido (significado) e poder” (THOMPSON, 1995, p.16). O autor se interessa

essencialmente pelos modos que as formas simbólicas se entrecruzam com as relações de poder. Para ele, “[...] estudar a Ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de poder.” (THOMPSON, 1995, p.76).

Três aspectos são centrais na definição da categoria de ideologia de Thompson: a noção de sentido, o conceito de dominação e as maneiras como o sentido pode servir para estabelecer e sustentar relações de poder. Ao tentar esclarecer como isso é possível, o autor estabelece cinco modos de operações gerais da ideologia: **legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação**. Esses cinco modos determinam várias estratégias de construção simbólica e o seu uso nas análises textuais serve para detectar as “[...] representações que escondem, enganam, e que, ao fazer isso, servem para manter relações de dominação.” (THOMPSON, 1995, p.75).

Nesse sentido, os modos de operação da ideologia de Thompson são usados neste estudo como ferramenta de análise textual. O referencial é empregado aos gêneros “**reconsideração**” e “**decisão**” com o intuito de revelar como os operadores do Direito, autores e destinatários dos textos, posicionam-se ideologicamente frente à problemática da violência contra a mulher. Além dessas ferramentas, também utilizo algumas categorias descritas por Van Leeuwen (1996), em seu trabalho sobre “a representação de atores sociais”, a abordagem de Martin e White (2007) sobre “a linguagem avaliativa” e a “teoria da polidez” desenvolvida por Brown e Levinson (1987) integrada à “teoria das faces”, do sociólogo Goffman (1967). A título de economia de espaço, as categorias que empresto dessas teorias serão brevemente explicadas à medida que aparecerem nas análises.

As análises

Nesta seção analítica, tomo os dois textos em questão para descrever e discutir as relações entre a ideologia da cultura jurídica e sua linguagem própria no trato a um caso de violência de gênero. Subdivido este tópico em partes específicas, nas quais abordo aspectos pontuais sobre a organização dos textos, focando as categorias linguístico-discursivas que os constroem e que exercem alguma funcionalidade para a efetivação de interesses expressos e ocultos que pretendo desvelar. Começo pelo “pedido de reconsideração”.

Inviável e inadmissível: o julgamento da oferta de suspensão e seu autor

O pedido do promotor se articula em função de demover o juiz de sua decisão de suspender o processo de violência doméstica. O operador começa por retomar

o fato gerador do caso, remontando a cena de agressão contra a mulher. Logo em seguida, engatilha uma argumentação para desqualificar a concessão da suspensão condicional do processo ofertada pelo juiz em face da sua recusa como representante do Ministério Público em fazê-lo. Transcrevo do texto original os trechos em que a autoridade principia suas considerações:

No dia 18 de fevereiro de 2008, o MINISTÉRIO PÚBLICO ofereceu denúncia em face de XXXXXXXX, devidamente qualificado nos autos em epígrafe, foi denunciado porque, no dia 25 de novembro de 2007, por volta das 16:00 horas, na Rua XXXXX XXXXX, Vila Brasilinha, neste município, de forma livre e consciente, ofendeu a integridade física de sua companheira, XXXXXX, causando-lhe as lesões descritas no Relatório Médico de fls. 18. [...] O Ministério Público recusou-se a formular proposta de suspensão condicional do processo, em razão dos argumentos expedidos em fls. 38. Trata-se de crime de lesão corporal praticado no contexto da violência doméstica e familiar contra a mulher, por se tratar de ação baseada no gênero que causa à vítima lesão e sofrimento físico, em relação íntima de afeto mantida com o agressor, nos termos do arts. 5, III e 7, I ambos da Lei n. 11.340|06. **Neste diapasão, afigura-se inviável e inadmissível o oferecimento de proposta de suspensão condicional do processo ou concessão de qualquer outro benefício previsto na Lei n. 9.099|95, em face do que dispõe o art. 41, da Lei n. 11.340|06, in verbis:** Art. 41. Aos crimes praticados contra a mulher, independentemente da pena prevista, não se aplica a Lei n. 9.099|95. O dispositivo em epígrafe estabelece expressamente que os crimes praticados com violência doméstica e familiar contra a mulher não se submetem ao disposto na Lei 9.099|95, afastando, inclusive, o benefício da suspensão condicional do processo, previsto no art. 89 da referida lei.

O ponto central dessa primeira parte do texto é a avaliação do promotor sobre a oferta de suspensão do processo como “inviável” e “inadmissível”. Segundo as proposições de Martin e White (2007), a linguagem usada para avaliar objetos, posturas e pessoas, automaticamente, constrói personas textuais e gera posicionamentos interpessoais e relacionais. Assim, ao fazermos julgamentos sobre pessoas, declarações ou objetos materiais, formamos alianças com aqueles que compartilham dos mesmos pontos de vista e distanciamos-nos dos que não o fazem. Nesta parte do texto, os termos usados pelo promotor acionam o campo valorativo de julgamento, que considera se o comportamento humano cumpre ou viola normas sociais com referência ao sistema de legalidade, moralidade, polidez e assim por diante (MARTIN; WHITE, 2007). Valores negativos de julgamento normalmente envolvem questões de culpa ou de disfunção e desafiam ou contradizem opiniões divergentes. Nesse sentido, observa-se que os itens avaliativos usados pelo promotor voltados à oferta de suspensão do processo visam

a sua desclassificação o que aponta, indiretamente, para a disfuncionalidade da ação do operador que concedeu o benefício, no caso, o juiz.

Embora acione o campo valorativo do julgamento que se liga a comportamentos humanos, o promotor não dá ênfase ao ator social que gerou o confronto. Em vez disso, faz uma articulação lógico-dedutiva com a legislação que ele cita com referência ao artigo 41 da Lei 11.340/06 (BRASIL, 2006) e do artigo 89 da Lei 9.099/95 (BRASIL, 1995). Ao fazê-lo, abriga-se dentro da circularidade do sistema legal, criando uma ilusão de completude que fortalece o funcionamento do discurso jurídico, apagando o que lhe é exterior. Neste caso, o apagamento direciona-se principalmente aos sujeitos legais. O juiz, por exemplo, autor da suspensão que está sendo contestada, não é mencionado explicitamente nessa parte do texto e o próprio promotor não se refere a si mesmo em primeira pessoa, ao contrário, usa o artifício da categorização e se autodenomina “Ministério Público”, afastando-se subjetivamente. Esses artifícios evitam as situações potencialmente perigosas para o campo jurídico, uma vez que as vozes dos percursos em conflito perdem a ambiguidade das variadas posições. Circunscrito ao texto da lei, estabilizam-se os objetos em discussão, e, assim, o discurso se cristaliza nos moldes da razão jurídica, pretensamente autônoma e neutra.

As legitimações: sobreposição do discurso feminista e o do tradicionalismo jurídico

Para dar sequência ao seu pedido de reconsideração, o promotor começa uma estruturação argumentativa na qual irá usar o que Thompson (1995) classifica de “estratégia de legitimação”. Os próximos trechos exemplificam a questão:

*Insta aduzir que a disposição contida no art. 41 da Lei 11.340 2006 é resultado de uma ação afirmativa em favor da mulher vítima de violência doméstica e familiar. É cediço que a história da mulher é caracterizada pela dominação patriarcal, sendo que a dominação exercida no espaço doméstico sempre foi *uma das modalidades mais incisivas de exercício de poder sobre o **sexo frágil***,⁵ de modo que somente quem não quer não enxerga a legitimidade de tal ação afirmativa que, nada obstante, formalmente aparenta ofensa ao princípio da igualdade de gênero, em essência busca restabelecer a igualdade material entre esses gêneros, nada tendo, desse modo, de inconstitucional. Outras tantas ações afirmativas têm sido resultado de políticas públicas contemporâneas e, em que pesem algumas delas envoltas em polêmicas, não recebem a pecha de inconstitucionalidade. Citem-se as quotas para negros e*

⁵ Os trechos em itálico foram por mim destacados para marcar a extensão de texto que foi copiado da publicação amplamente divulgada de Marcelo Lessa Bastos denominada: “Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher – Lei ‘Maria da Penha’ – Alguns Comentários”.

Segundo Thompson (1995), a operação ideológica intitulada “legitimação” caracteriza-se pela validação de certo fundamento e suas principais formas estratégicas de atuação são a **racionalização** e a **universalização**. No texto em análise, o promotor utiliza-se da primeira, em que uma cadeia de raciocínio é construída na tentativa de defender, ou justificar, um conjunto de relações e, conseqüentemente, persuadir o interlocutor de que tal argumento é digno de apoio. Neste caso, a cadeia de raciocínio desenrola-se em função do argumento central de que o artigo da Lei Maria da Penha que tornou ilegal a oferta da suspensão do processo é resultado de uma ação afirmativa em favor da luta histórica das mulheres contra o poder patriarcal.

Essa parte do texto do promotor é construída com recursos intertextuais que merecem nota. Segundo Fairclough (2001), quando outros textos estão explicitamente presentes no texto sob análise, marcados ou sugeridos por traços na sua superfície como aspas, citações, discurso direto e indireto e assim por diante, chamamos essa inclusão de intertextualidade manifesta. Sem, porém, usar qualquer marcador para identificar a autoria dos trechos que insere em seu “pedido de reconsideração”, o promotor transporta literalmente as palavras de Marcelo Lessa Bastos de seu artigo “Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher – Lei ‘Maria da Penha’ – Alguns Comentários” (BASTOS, 2007). Nessa medida, ele busca promover uma intertextualidade constitutiva, que é a configuração de convenções discursivas que entram na produção do texto, o que implica na interseção da história (sociedade) nesse texto e deste na história. Assim, o promotor projeta reivindicações para obtenção de igualdade jurídica entre os gêneros, aliando-se ao discurso feminista. À primeira vista, é surpreendente a permeabilidade desses ideais no judiciário, no contexto local, menos aberto e herdeiro do período coronelista, como é o caso nesta pesquisa.

Segundo Celmer (2007), nas últimas três décadas, em decorrência da atuação da ONU, e de agências como Organização Internacional do Trabalho, Organização Mundial da Saúde, Organização dos Estados Americanos, alguns espaços de discussão dos movimentos feministas e de mulheres têm sido incorporados pelo Estado, tanto pela pressão dessas agências internacionais e movimentos sociais internos, como pelo intuito de se mostrar “politicamente correto”. Portanto, o posicionamento do promotor parece refletir uma tentativa de incorporação à prática jurídica de ideais menos conservadores. Não obstante, o apego aos valores tradicionais fica latente no termo “sexo frágil”, léxico próprio do domínio tradicionalista que persiste nas instituições em geral e do judiciário em particular, que ainda adota representações acerca da mulher, como ser “frágil e doce”. O item denuncia que o promotor não assumiu em profundidade as concepções que

consideram a mulher como “sujeito de sua história” e acaba se contrapondo ao próprio discurso feminista ao qual tenta inicialmente se aliar.

Acusação do erro de ofício e o controverso trabalho de face

Ao procurar legitimar seu “pedido de reconsideração” por meio dessa argumentação oscilante em prol da causa das mulheres, o operador prossegue, retomando sua tese inicial de que a oferta de suspensão foi inviável e inadmissível. Se no início do texto ele mitiga a acusação que faz ao juiz, dando ênfase à ação deste ator e não a sua pessoa, no próximo extrato, ele encadeia uma estratégia comunicativa que, sob o olhar das teorias de “face” (GOFFMAN, 1967) e “polidez” (BROWN; LEVINSON, 1987) pode ser comprometedora para a eficácia de seu pedido de reconsideração, conforme desenvolvo a seguir com base no próximo excerto:

Portanto, considerando o que até aqui fora exposto, impõe-se reconhecer, com a devida vênica, que **este ilustre juízo**, ao oferecer proposta de sursis processual ao réu, conforme decisão acostada em fls. 38|39, desconsiderando por completo a disposição contida no art. 41 da Lei 11.340|06, **cometeu erro de ofício**, que viabiliza, inclusive, a interposição de correção parcial pelo órgão Ministerial. Calha reconhecer também, *in casu*, a inversão da ordem legal do processo, considerando que cabe ao Ministério Público, desde que entenda preenchidos os requisitos legais, oferecer a proposta de suspensão condicional do processo prevista no art. 89 da Lei n. 9.099|95. Se não o fizer, incabível a sua substituição pelo magistrado, como ocorreu no presente feito. Se o promotor de justiça atuar sem justificativa plausível, deve o juiz valer-se do disposto no art. 28 do CPP, por analogia, remetendo-se o caso ao Procurador Geral da Justiça para que decida qual é o melhor rumo a tomar.

Uma tentativa de resumir este recorte leva-nos à síntese: **este ilustre juízo cometeu erro de ofício, o que viabiliza a interposição de correção parcial pelo órgão Ministerial**. Observa-se que, ao contrário da estratégia usada no início da apelação, em que a figura do juiz foi mitigada pelo recurso de impessoalização, que o promotor articulou, comentando o ato de concessão da suspensão do processo, sem mencionar seu agente, nesse último momento, ele se dirige ao juiz de forma pessoal e direta, para acusá-lo de ter errado na sua conduta profissional e ainda o intimida com a iminência de interposição externa.

Para Brown e Levinson (1987), um dos problemas de qualquer comunicação é o risco de comprometer a imagem social dos participantes. Os autores tomam emprestado de Goffman (1967) o conceito de “face”, que se refere ao valor social que os indivíduos reclamam para si e para os outros, considerando sempre os sentimentos envolvidos na interlocução. Como a imagem social é vulnerável,

durante a interação existem atos que são contrários aos desejos do outro e ameaçam suas faces, são, por isso mesmo, chamados de atos ameaçadores da face. Nessa linha teórica, as desaprovações, acusações e intimidações são consideradas típicos atos ameaçadores de face e, assim, o texto em análise parece articular toda uma sequência deles.

Neste ponto da análise, levanto algumas interrogações sobre a forma pela qual esse operador do Direito estruturou seu texto para, na próxima subseção, propor hipóteses explicativas. Em primeiro lugar, o “pedido de reconsideração”, como o próprio nome já diz, objetiva em última instância persuadir o juiz a mudar sua decisão e revogar sua oferta de suspensão do processo. A eficácia de tal pedido é medida pela aceitação do juiz dos argumentos traçados e a efetiva revogação da sentença. Nesse sentido, a organização textual deve se orientar para o esforço de minimização de elementos que possam comprometer seu sucesso. Daí a importância do que Goffman (1967) denomina de “trabalho de face”, que se baseia na utilização do tato, da deferência e da polidez para minimizar, atenuar ou mesmo mitigar atos ameaçadores que possam afetar o intuito comunicativo. Desse modo, cabe questionar o porquê da utilização de uma linguagem tão direta, incisiva e que não recorre a artifícios de atenuação.

Desvelando os jogos de poder nos jogos de linguagem

Uma possível resposta estaria na própria organização da linguagem jurídica, orquestrada por estruturas preestabelecidas que vinculam operações lógico-formais, com vistas a uma apresentação técnica, autônoma, fechada e autorreferente. Essas características regulam as relações interativas específicas desse campo de modo a fazer crer que as regras de comunicação externas a ele não se aplicam. A expressão “cometeu erro de ofício”, por exemplo, amplamente usada no Direito, na cultura jurídica não se reveste das conotações ameaçadoras que suscitam ao leigo. Para Ducrot (1987), essas características do discurso jurídico o tornam monofônico, pois as vozes que naturalmente se mostram nos textos polifônicos são abafadas ou ocultadas sob a aparência de uma única voz. O autor critica esses moldes da linguagem do Direito, acusando-a de ser, na realidade, um discurso autoritário que em essência acaba por “barrar” a voz do outro.

Nessa mesma linha de raciocínio, acrescenta Bourdieu (2006) que o campo jurídico é o próprio lócus de concorrência pelo monopólio do direito de **dizer o Direito**. Para ele, a noção de que seus agentes são investidos de competência técnica para interpretar textos que consagram, *a priori*, a visão legítima e justa do mundo social, com base na equidade, na lógica positiva da ciência e na lógica normativa da moral, apenas contribui para que o campo permaneça estável quanto às distribuições de poder em seu interior. Em síntese, Bourdieu acredita

que a divisão de trabalho mediante a rivalidade entre os agentes e as instituições comprometidas com o campo constitui a verdadeira base do sistema.

Não obstante, a mesma linguagem que busca ofuscar os jogos e os espaços de luta entre esses agentes acaba também por desvelar a ilusão de neutralidade. Uma análise mais detida sobre os itens que acionam significados interpessoais é oportuna para a captura das tensões encobertas pelo formalismo jurídico. Nessa tarefa, observo o funcionamento de algumas categorias de representação de *atores sociais*, dentro das acepções de Van Leeuwen (1996) que o promotor acionou em seu texto para se referir ao seu opositor, o juiz. Esse ator é chamado ao texto, explicitamente, oito vezes, sempre com o recurso que Van Leeuwen denomina de “individualização”, em que o ator é representado como indivíduo e não em relação a um grupo. A esse recurso alia-se o artifício de **honorificação**, que é a adição de títulos e menção ao cargo, categoria profissional etc., como é muito próprio do discurso jurídico. Assim, o juiz é representado pelo promotor alternadamente como “Juiz”, “ilustre juízo”, “magistrado”, “nobre juízo de primeiro grau”, “magistrado de primeiro grau”, “Magistrado de Primeiro Grau”.

Observa-se que o recurso à honorificação, que o promotor utiliza para representar o juiz, realça sua instância de atuação. Desse modo, essa categorização tem como funcionalidade chamar atenção para a posição oficial do juiz, que sendo de “primeiro grau” encontra-se em um nível inferior a outras instâncias judiciais de maior poder. Nesse sentido, a honorificação que, em geral, é um artifício de elevação do *status* social de um ator, aqui, é usada de forma inversa, para realçar o grau pouco elevado do juiz na escala de poder do judiciário. Complexamente, esses itens, a um só tempo, tanto atenuam como acentuam as ameaças às faces dos interlocutores. Subjetivamente, esses arranjos linguísticos, embora se projetem como recursos de manutenção do diálogo em um nível aparentemente respeitoso, encobrem enormes tensões e disputas.

Ainda sobre a representação dos atores sociais, vale mencionar o fato de que o promotor, sempre na direção de legitimar sua proposição de que houve o que ele classifica de “erro de ofício”, chama ao texto alguns atores sociais para lhe dar argumento de autoridade. Estes são representados de forma pessoal, direta, como a figura de Guilherme de Souza, nominalmente mencionado, e do Procurador Geral da Justiça, categorizado. Segundo o pensamento de Foucault (1988), as estratégias usadas por sujeitos desiguais para alcançar um objetivo determinado fornecem recursos valiosos para analisar suas posições de poder. Nessa medida, ao examinarmos os efeitos produzidos pela construção enunciativa do promotor que se materializam na resposta do seu interlocutor, percebemos que seu esforço falhou, uma vez que o juiz não revogou sua decisão. O segundo texto traz novos elementos sobre as tensões estabelecidas entre os operadores e lança um pouco mais de luz sobre certos aspectos da cultura jurídica.

A decisão: formalismo e dissimulação

Ao nos voltarmos para o segundo gênero textual, a resposta ao pedido do promotor, a exemplo deste, o juiz redige um texto ainda mais recheado de citações de outros juristas e recortes de textos legais, perfazendo um total de cinco laudas, aqui compactadas para melhor caber nesta seção. Destaco, a seguir, a primeira parte do documento:

Trata-se de requerimento postulado pelo representante do Ministério Público, pleiteando a reconsideração da decisão proferida por este Juízo às fls. 38/39, para que seja reconhecida a nulidade da proposta de *sursis* processual ofertado ao réu XXXXXXXXXXXX, bem como seja determinado o prosseguimento do feito, em seus ulteriores termos, com observância, se for o caso, do artigo 28 do CPP e da Súmula 686 do STF.

Para melhor análise do pedido em questão, transcrevo artigo da lavra do Dr. Alfredo José Martinho Neto, Juiz de Direito da 2ª. Vara Criminal da Comarca de Belford Roxo, do Juizado Especial Criminal e da Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher a ela adjunto e da Central de Penas e Medidas Alternativas da Comarca de Belford Roxo/RJ, contido no Boletim IBCCRIM, n. 180 – novembro/2007, p. 14/16: “*suspensão Condicional do processo consiste em um instituto de natureza híbrida, de Direito Penal e Processual Penal, que foi introduzido no ordenamento jurídico pátrio pela Lei n. 9.099/95, que dispõe essencialmente sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais*”.

Embora esteja prevista na referida lei, mais precisamente em seu artigo 89, a suspensão condicional do processo, também chamada de *sursis processual*, alcança crimes não sujeitos aos Juizados Especiais Criminais, conforme expressamente dispõe o preceptivo legal em questão.

Os requisitos legais para a concessão do benefício são os seguintes: 1) o crime imputado ao réu não pode estar sujeito à jurisdição militar (art. 90-A); 2) a pena mínima cominada ao crime deve ser igual ou inferior a 1 (um) ano; 3) o réu não pode estar sendo processado por outro crime; 4) o réu não pode ter sido condenado por outro crime; 5) devem estar presentes os requisitos que autorizam a suspensão condicional da pena (art. 77 do Código Penal).

Em relação ao terceiro requisito acima citado, parte da doutrina chegou a afirmar sua inconstitucionalidade, ao argumento de que violaria o princípio constitucional da presunção de inocência (art. 5, LVII, da Constituição), mas prevalece a posição doutrinária mais acertada, segundo a qual essa era uma questão de política legislativa e não caberia ao Poder Judiciário nela imiscuir-se.

No que tange ao quarto requisito supra, prevalece a corrente doutrinária segundo a qual a condenação anterior do réu não impedirá o oferecimento da proposta de *sursis processual* se houver decorrido período de tempo superior a 5 (cinco) anos entre a data do cumprimento

ou extinção da pena e a infração posterior, computado o período de prova da suspensão condicional da pena ou do livramento condicional, se não ocorreu revogação.

Esse é o entendimento retratado no verbete n. 52 da consolidação dos enunciados jurídicos e administrativos em vigor resultantes das discussões dos encontros de Juízes de Juizados Especiais Criminais e Turmas Recursais do Estado do Rio de Janeiro, segundo o qual “nas hipóteses em que a condenação anterior não gera reincidência é cabível a suspensão condicional do processo” (vide art. 64, I, do CP).

Assim, em todas as hipóteses em que o acusado satisfizer tais requisitos legais, o Ministério Público deverá oferecer-lhe a proposta de suspensão condicional do processo. Caso não oferecida, deverá justificar fundamentadamente a recusa.

Observa-se que o juiz em sua “decisão” traz à cena uma série de atores sociais que darão argumento de autoridade ao seu texto. Alguns deles figuram impessoalmente categorizados como o “legislador” (seis vezes), os “Juízes de Juizados Especiais Criminais e Turmas Recursais do Estado do Rio de Janeiro”, os “colegas magistrados”. Outros são nominalmente mencionados como a pessoa do “Professor Mirabete”, os “Mestres Cintra, Dinamarco e Grinover”. Além de nomeados, alguns são ainda hiper-honorificados e categorizados como em o “Eminente Juiz e doutrinador André Luis Nicolit” e “Dr. Alfredo José Marinho Neto, Juiz de Direito da 2ª. Vara Criminal da Comarca de Belford Roxo, do Juizado Especial Criminal e da Violência contra a Mulher e a ela adjunto da Central de Penas e Medidas Alternativas da Comarca de Belford Roxo\RJ”. Todas essas formas de representação dos atores sociais são linguisticamente funcionais, pois acabam agindo como elementos de gradação valorativa que elevam positivamente o *status* social e profissional desses atores.

Segundo Monteiro (2003, p.56), “[...] um texto dota-se de sentido jurídico quando se refere a noções de direitos e obrigações e adquire valor jurídico ao atribuir ao seu argumento força normativa fundada em normas de um sistema jurídico.” É essa força normativa que o juiz busca com os artifícios de representação mencionados, que se voltam à legitimação de seu discurso. Além dos argumentos de autoridade, o juiz dá continuidade a seu texto, desenvolvendo uma justificativa para sua decisão final que é desencadeada por uma pergunta norteadora:

Qual o papel do Poder Judiciário na hipótese de o Ministério Público recusar-se, injustificadamente, ou invocando justificativas improcedentes, a oferecer a proposta de sursis processual ao réu que satisfizer os requisitos legais. Existem duas correntes a respeito do tema. A primeira defende que o juiz deve aplicar o art. 28 do CCP por analogia e remeter a questão ao Procurador Geral da Justiça [...] *Data venia*, esse não é o melhor entendimento. Está com a razão a segunda

corrente que defende a possibilidade de o juiz oferecer a proposta de suspensão condicional do processo de ofício ao réu que satisfaz os requisitos legais para tanto e tem o gozo do benefício frustrado por uma atuação ilegal, ilegítima, do órgão de acusação. De fato não pode admitir o juiz (*rectius*, o Poder Judiciário) como mero espectador da atuação do Ministério Público, pois por imposição dos princípios constitucionais da inafastabilidade da jurisdição e do devido processo legal deve apreciar toda e qualquer questão que se apresentar em um processo judicial criminal, intercedendo em favor do réu quando houver abuso de poder de acusar. [...] também está de acordo com a posição ora defendida o verbete n. 53 da consolidação dos enunciados jurídicos e administrativos criminais em vigor resultantes das discussões dos encontros de Juízes de Juizados Especiais Criminais e Turmas Recursais do Estado do Rio de Janeiro, de acordo com o qual o juiz pode apresentar proposta de suspensão condicional do processo se discordar da fundamentação do Ministério Público para acusá-lo.

O juiz constrói sua “decisão”, articulando estratégias próprias do que Thompson (1995) classifica como “dissimulação”, que resulta nas relações de dominação representadas de uma maneira que passa por cima de processos existentes e desvia nossa atenção. Nota-se que ao responder à indagação sobre o que deve ser feito caso o Ministério Público recuse-se a oferecer a suspensão do processo, o autor admite duas hipóteses, mas descarta a primeira sem nenhuma alegação plausível, apenas com a afirmação retórica de que “este não é o melhor entendimento”. Na sequência, o juiz sentencia: “Está com a razão a segunda corrente [...]”. Neste trecho a dissimulação se efetiva por uma estratégia que Thompson (1995) denomina de deslocamento, na qual as conotações são transferidas, mudadas em relação a uma pessoa ou objeto. Nota-se que o juiz elege a segunda corrente em detrimento da primeira, excluindo esta arbitrariamente. Ao qualificar a segunda corrente como “[...] a que defende a possibilidade de o juiz oferecer a proposta de suspensão condicional do processo de ofício ao réu que satisfaz os requisitos legais para tanto e tem o gozo do benefício frustrado [...]”, o operador do Direito apela para o que Thompson (1995) qualifica como “estratégia de **fragmentação**”, que recorre à segmentação dos grupos que podem ameaçar uma relação de poder. Dentro dessa estratégia, a autoridade tece seus argumentos de solidificação da **fragmentação** através do **expurgo do outro**, já que, ao alegar que o réu tem seu benefício frustrado “por uma atuação ilegal, ilegítima, do órgão de acusação”, a figura do promotor está sendo construída sob uma identidade no mínimo arbitrária, que “abusa do poder de acusar”.

Após eleger a corrente que defende seu direito de oferecer a suspensão do processo, meramente desconsiderando e excluindo a primeira e, após justificar sua ação desqualificando a do Promotor como ilegal, ilegítima, o mesmo operador conclui suas alegações apelando para um argumento de autoridade, citando o verbete n. 53 resultante das discussões dos encontros de Juízes de Juizados

Especiais Criminais e Turmas Recursais do Estado do Rio de Janeiro. Mais uma vez o recurso de **deslocamento** é usado como estratégia de **dissimulação**, já que ao citar tal verbete, o juiz realça a validade deste em detrimento do art. 41 da Lei 11.340/06 (BRASIL, 2006), citado pelo promotor. Ao final de suas alegações, o juiz conclui seu texto da seguinte forma:

Conclui-se, com este raciocínio, que não pode o representante do Ministério Público deixar de propor a suspensão condicional do processo sem justificativa, esta só existe quando o réu não preenche os requisitos legais, e não o fazendo, deverá o juiz fazê-lo de ofício, posto que se também este não fizer a proposta, não estará o próprio Judiciário cumprindo seu dever e de nada vale o controle difuso de constitucionalidade exercido pelos juízes. Por todos esses motivos e os já citados às fls. 38|39, com o mais profundo respeito ao representante do Ministério Público, mantenho a decisão. Intimem-se. Jaraguá, 27|05|08.

Conforme se expõe nesses parágrafos finais, o juiz mantém sua decisão e suspende o processo à revelia do Ministério Público. Observa-se que ao emitir seu parecer, o operador o justifica como um dever que lhe é exigido frente a sua responsabilidade legal, legitimando sua decisão com grande realce aos textos ditos legais. Destaca, portanto, sua representação positiva, como cumpridor da lei, ao mesmo tempo em que promove o **expurgo do outro**, contrapondo sua imagem à do promotor, que por oposição é representado como aquele que se negou a seguir os preceitos legais, “abusando do poder de acusar”, sem justificativa plausível.

Ao desconsiderar os argumentos do promotor, o juiz desconsidera consequentemente outras vezes constituintes da ordem discursiva à qual ele tenta se vincular e que apoiaram a decisão de outros magistrados em conflitos semelhantes. É o caso, por exemplo, da ordem denegada pela desembargadora Jane Silva, do Superior Tribunal de Justiça, sobre um *Habeas Corpus*, que suspendeu um processo de violência doméstica. O argumento usado pela juíza foi: “suspensão condicional do processo é medida de caráter despenalizador criado pela Lei 9.099/1995 (BRASIL, 1995) e vai de encontro aos escopos criados pela Lei Maria da Penha para a proteção do gênero feminino”⁶. Em consonância com este parecer, tribunais em todo o Brasil têm produzido jurisprudências em desfavor da suspensão, conforme registram Azevedo, Craidy e Guattini (2010) em sua pesquisa sobre a aplicação da Lei Maria da Penha. Portanto, seu parecer final não se trata de uma imposição legal a ser cumprida impreterivelmente, ao contrário, trata-se de uma escolha dentre as opções que os textos legais oferecem.

Segundo Bourdieu (2006), as decisões judiciais se devem mais às atitudes éticas dos participantes que às regras puras do Direito, que para o senso comum

⁶ (HC 109.547/ES, Rel. Ministra JANE SILVA (DESEMBARGADORA CONVOCADA DO TJ/MG), SEXTA TURMA, julgado em 10/11/2009, DJe 07/12/2009).

se projetam como neutras e universalizantes, regras que, conforme acrescenta Monteiro (2003), por apresentarem-se como autônomas, desconectadas da realidade social, transformam aquela em uma realidade conceitual. Tal efeito é percebido pela forma como os textos aqui analisados apagam tanto a história de violência, com seu enredo e cenário e, principalmente, seus atores, a quem é dada pouca ou nenhuma visibilidade. Observa-se que os gêneros incluem um contingente de atores sociais de forma bem destacada, sendo alguns deles nomeados e até honorificados, enquanto desaparecem completamente os próprios protagonistas. É o caso da vítima, que é mencionada apenas uma vez no texto do promotor e some completamente no texto do juiz, assim como seu filho, vítima indireta da violência do pai contra sua mãe que o amamentava no momento da agressão e que é completamente excluído dos dois documentos.

Retomando o pensamento de Bourdieu (2006) sobre as regras próprias do discurso do Direito, é relevante notar que o trabalho de apagamento e realce que esse discurso promove busca dar a ele eficácia simbólica, ignorando sua arbitrariedade e a interpenetração de conteúdos políticos e ideológicos que no fundo determinam suas decisões. É nesse sentido que o autor denuncia que a eficiência jurídica ou a justiça social são menos privilegiadas pelo Direito que a crença no seu formalismo. Em suas palavras, a *illusio* do campo jurídico significa reconhecimento tácito dos valores que se encontram em disputa no jogo e o domínio de suas regras.

É o que transparece nas análises aqui empreendidas, pois o processo de inclusão e exclusão acionado no texto do juiz acabou por beneficiar o agressor da vítima em detrimento de, como queria o promotor, fazer valer a Lei Maria da Penha e dar maior rigor na condução de casos de violência contra mulher. Foi um posicionamento tomado em desfavor de uma causa social, orquestrado por uma retórica própria do discurso jurídico que ainda realçou seu papel como cumpridor das normas legais.

Considerações finais

Ao chegar, agora, a este tópico final, após ter empreendido uma análise crítica do discurso jurídico nos textos em exame, expondo as tensões entre os interlocutores e desvelando os modos de articulação da cultura jurídica, cabe ainda traçar algumas considerações finais sobre o papel da Justiça no combate à violência de gênero. Isso porque, conforme mostraram os textos analisados, a questão da punibilidade dos agressores de mulheres nos conflitos conjugais é matéria muito polêmica que divide opiniões. Há, por um lado, aqueles que consideram que a Lei Maria da Penha foi um passo significativo para assegurar à mulher o direito à sua integridade física, psíquica, sexual e moral, por uma

aplicação de procedimentos mais rigorosos e efetivos na condução dos casos de violência (DIAS, 2007). Dentre eles, a possibilidade de se decretar a prisão em flagrante ou preventiva, que é necessária, tanto para dar tempo à vítima de resolver o caos da sua vida e de seus filhos, uma vez protegida do agressor, quanto para abrigá-la dos desdobramentos fatais que podem resultar do momento violento.

Por outro lado, há os que argumentam que a Lei Maria da Penha, ao invés de avançar e desenvolver mecanismos alternativos para a administração dos conflitos de gênero, recorreu ao mito da tutela penal, sistema considerado seletista, desumano, reprodutor de desigualdades e da mais alta violência, que não promove justiça, muito menos a paz. Para Azevedo (2008), a detenção atua sempre de modo seletivo e temporário em termos de classe social e pertença étnica e cultural, atingindo efetivamente apenas os mais pobres e estigmatizados e, dificilmente, a elite. Sabendo-se da existência de um Sistema Penal Subterrâneo (BARATTA, 2002), que promove um controle informal com o emprego de penas cruéis aos réus, em que as autoridades são cúmplices, a leitura criminalizante seria reprodutora de mais violência. Para quem segue essa corrente, o mais adequado seria lidar com o conflito fora do sistema penal, radicalizando a aplicação dos mecanismos de mediação, realizada por pessoas devidamente treinadas e acompanhadas de profissionais do Direito, Psicologia e Assistência Social (AZEVEDO, 2008).

Embora esses sejam posicionamentos teóricos que circulam entre os estudiosos do assunto, na prática dos operadores do Direito, que efetivamente lidam com os conflitos de gênero, esses discursos estão longe de amparar as decisões judiciais, especialmente no âmbito da pesquisa. O que se percebe é que a tendência não punitiva reflete mais um forte apego aos trâmites processuais já estabelecidos e ritualizados, que uma visão crítica sobre a necessidade de impedir que homens pobres sejam punidos cruelmente pelo sistema penal “subterrâneo”. Muitas são as críticas de que a efetivação da Lei é, na realidade, impedida tanto pela burocracia do *habitus* jurídico como por ideias conservadoras da cultura patriarcal que o constituem. Entre essas ideias, depreende-se uma dimensão machista, ainda que de forma velada, que só não adquire contornos declarados em vista da patrulha do “politicamente correto”. Contudo, volta e meia, por algum deslize ou mesmo pela arrogância de seus partidários, a ideologia escapa e é assumida abertamente, como no caso bastante noticiado do juiz Edilson Rumbelsperger Rodrigues, da Comarca de Sete Lagoas (MG).

Em julgamentos de diversas ações, o magistrado considerou inconstitucional a Lei Maria da Penha, chamando-a de “monstrengo tihoso”, “um conjunto de regras diabólicas” e ainda afirmando que “a desgraça humana começou por causa da mulher”. De acordo com informações do Conselho Nacional de Justiça, em sentença proferida em 2007, o juiz declarou que “O mundo é masculino e assim deve permanecer” e “para não se ver eventualmente envolvido nas armadilhas

dessa lei absurda, o homem terá de se manter tolo, mole, no sentido de se ver na contingência de ter de ceder facilmente às pressões”. Essas são declarações que expõem sem rodeios o raciocínio por trás de determinadas condutas dos operadores do Direito nos processos de violência doméstica. Para a desembargadora Maria Berenice Dias (2007), a verdadeira razão para a não aplicação imediata da Lei Maria da Penha é que ela foi recebida da mesma forma que são tratadas as vítimas a quem protege: com desdém e desconfiança. Conforme declarou a autora, “tudo serve de motivo para tentar impedir sua efetividade”.

Ao encerrar, chamo atenção para a relevância dos estudos linguísticos na compreensão de problemas sociais como o que ora abordei. As análises, aqui empreendidas, expõem a instrumentalidade do recorte teórico-metodológico da ADC na detecção dos aspectos de linguagem que permeiam, influenciam ou mesmo determinam circunstâncias de desigualdade e iniquidade. Nessa medida, reforça-se a importância da Linguística Aplicada, como ciência moderna, e o papel coadjuvante de suas pesquisas nos processos de luta por mudanças sociais.

FREITAS, L. Critical discourse analysis in two legal texts on Maria da Penha Law. *Alfa*, São Paulo, v.57, n.1, p.11-35, 2013.

- *ABSTRACT: In this paper, a discursive analysis is applied to two legal texts: 1) a “request for reconsideration” from a prosecutor to a judge; and 2) the judge’s “decision.” Both texts are part of a larger study funded by CNPq, which examined 25 cases (approximately 200 legal documents) under Maria da Penha Law. The theoretical framework is based on Critical Discourse Analysis (Fairclough, 2003), a form of research that situates discursive material as social practices and focuses it within the broader socio-political structures of power. The premise that drives this line of study is the notion that linguistic meaning and ideology are inseparable and mutually dependent on social structure, and that both can be depicted through text structure. In this sense, this work considers how ideology is operated in texts, thereby revealing the subjective constitution of law professionals and their intentions. This work’s analytical focus is on the linguistic arrangements used in the representation of social actors, evaluative resources, and facework and politeness strategies. The results critically discuss the basics that guide legal culture, such as “equal rights,” “consensus,” “objectivity,” “neutrality,” and “transparency.”*
- *KEYWORDS: Discourse. Ideology. Equal rights. Maria da Penha Law. Linguistics.*

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. O. *Mulheres que matam: universo imaginário do crime no feminino*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- AZEVEDO, M. A. *Mulheres espancadas: a violência denunciada*. São Paulo: Cortez, 1985.

AZEVEDO, R. G. Sistema penal e violência de gênero: análise sociojurídica da lei 11.340/06. *Sociedade e Estado*, Brasília, v.23, n.1, p.113-135, jan./abr. 2008.

AZEVEDO, R. G.; CRAIDY, M.; GUATTINI, G. L. O. A Lei Maria da Penha no judiciário: análise da jurisprudência dos tribunais. In: CONGRESSO FAZENDO GÊNERO, DIÁSPORAS, DIVERSIDADES E DESLOCAMENTOS, 9., 2010, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278275561_ARQUIVO_PaperFazendoGenero9.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2010.

BANDEIRA, L.; SUAREZ, M. (Org.). *Violência, gênero e crime no Distrito Federal*. Brasília: Paralelo 15: Ed. da UnB, 1999.

BARATTA, A. *Criminologia crítica e crítica do direito penal*: introdução à sociologia do direito penal. Tradução de Juarez Cirino dos Santos. 3.ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

BASTOS, M. L. *Violência doméstica e familiar contra a mulher*. 2007. Disponível em: <http://www.violenciamulher.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1216&catid=1:artigos-assinados&Itemid=5>. Acesso em: 17 mar. de 2011.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. 9.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BRASIL. Lei n.11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cepal.org/oig/doc/Bra2006Leimariadapenha.pdf> >. Acesso em: 23 maio de 2010.

BRASIL. Lei n. 9.099, de 26 de setembro de 1995. Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 set. 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19099.htm>. Acesso em: 28 mar. 2011.

BRASIL. *Código penal*. Juarez Oliveira (Org.). 28.ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CAMPOS, C. H. Justiça consensual, violência doméstica e direitos humanos. In: STREY, M. N.; AZAMBUJA, M. P. R.; JAEGER, F. P. (Org.). *Violência, gênero e políticas públicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.63-100.

CELMER, E. G. Violência contra a mulher, produção legislativa e discurso punitivo: um estudo sobre a Lei Maria da Penha (11.340/06). *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, n.42, p.1-15, 2007. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=1812>. Acesso em: 07 dez. de 2010.

CHAUÍ, M. Participando do debate sobre mulher e violência. In: CHAUÍ, M. et al. *Perspectivas antropológicas da mulher*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p.25-62.

DIAS, M. B. *A lei Maria da Penha na justiça: a efetividade da Lei 11.340/2006 de combate à violência doméstica contra a mulher*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 2007.

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

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse*. New York: Routledge, 2003.

_____. *Discurso e mudança social*. Brasília: Ed. da UnB, 2001.

FAUSTO, B. *Crime e cotidiano: a criminalidade em São Paulo (1880-1924)*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FIGUEIREDO, D. Violência sexual e controle legal: uma análise crítica de três extratos de sentenças em caso de violência contra a mulher. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, v.4, n. esp., p.61-84, 2004. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0403/5%20art%203.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2010.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 7.ed. São Paulo: Graal, 1988.

GOFFMAN, E. *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. New York: Anchor Books, 1967.

GREGORI, M. F. *Cenas e queixas: um estudo sobre mulheres, relações violentas e a prática feminista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GROSSI, P. K.; WERBA, G. C. (Org.). *Violências e gênero: coisas que a gente não gostaria de saber*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

IZUMINO, W. P. *Justiça e violência contra a mulher*. 2.ed. São Paulo: Annablume, 2004.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. *The language of appraisal: evaluation in English*. London; New York: Palgrave, 2007.

MINAYO, M. C. S. *Violência e saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

MONTEIRO, G. T. M. *Construção jurídica de gênero: o processo de codificação civil na instauração da ordem liberal conservadora do Brasil*. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

OEI. *Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher*. 1994. Disponível em: <http://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/m.Belem.do.Para.htm>. Acesso em: 26 set. 2010.

PIMENTA, V. R. *Textos forenses: um estudo de seus gêneros textuais e sua relevância para o gênero "sentença"*. 2007. 501f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

SAFFIOTI, H. I. B. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, C. M.; IZUMINO, W. P. Violência contra as mulheres e violência de gênero: notas sobre estudos feministas no Brasil. *E.I.A.L.*, v.16, n.1, p.147-164, 2005. Disponível em: <http://www.fag.edu.br/professores/gspreussler/Direitos%20Humanos/Viol%EAncia%20de%20G%EAnero.pdf>. Acesso em: 10 set. 2010.

SCOTT, J. W. Gender: a useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, v.91, n.5, p.1053-1075, 1986. Disponível em: <http://links.jstor.org/sici?sici=00028762%28198612%2991%3A5%3C1053%3AGAUCOH%3E2.0.CO%3B2-Z>. Acesso em: 15 set. 2010.

TEIXEIRA, P. A. S.; PINTO, A. S.; MORAES, O. C. R. *Dossiê Mulher 2011*. Rio de Janeiro: Instituto de Segurança Pública, 2011. (Série Estudos 2). Disponível em: http://urutau.proderj.rj.gov.br/isp_imagens/Uploads/DossieMulher2011.pdf. Acesso em: 03 maio 2011.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes, 1995.

VAN DIJK, T. A. (Org.). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa, 1997.

VAN LEEUWEN, T. The representation of social actors. In: CALDAS-COULTHARD, C. R.; COULTHARD, M. *Texts and practices: readings in critical discourse analysis*. London: Routledge, 1996. p.33-70.

WODAK, R.; MAYER, M. (Org.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003.

Recebido em 02 de outubro de 2011.

Aprovado em 01 de dezembro de 2012.

EFEITOS METAFÓRICOS E GRAUS DE PRESENÇA DA ENUNCIÇÃO NO ENUNCIADO

José Américo Bezerra SARAIVA*
Ricardo Lopes LEITE**

- **RESUMO:** Este artigo assume como referencial teórico os postulados da Semiótica Discursiva, mormente na sua versão Tensiva (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001; FONTANILLE, 1998), que concebe o discurso como um campo de presença dotado de um centro sensível e de horizontes a partir dos quais as grandezas semióticas são moduladas em termos de presença e ausência, ou seja, um campo no qual as grandezas se tonificam ou se atonizam em relação a uma instância de natureza proprioceptiva. Nosso objetivo é analisar três notas jornalísticas com o propósito de acompanhar as modulações da presença da enunciação no enunciado. Supomos inicialmente que estas modulações promovem a tensão entre isotopias concorrentes, repercutem no grau de sua profundidade e, nestas notas, especificamente, geram um efeito metafórico graduável em termos de modo de existência semiótica. Os exemplos analisados mostram a necessidade de adotar um tratamento mais complexo para as relações entre enunciação e enunciado, sobretudo se quisermos levar em consideração a tensão entre estas duas instâncias, sempre regulada pelos modos de existência semiótica.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Enunciação. Tensividade. Profundidade. Metáfora.

Introdução

A Semiótica atual explora o discurso especialmente como ato, pura atividade enunciativa, pelo qual se constituem tanto o sujeito-enunciante quanto o objeto-enunciado, conforme assevera Landowski (1992, p.167, grifo do autor) em interessante formulação: “[...] a ‘enunciação’ não será, pois, nada mais, porém nada menos tampouco, que o *ato pelo qual o sujeito faz o sentido ser*; correlativamente, o ‘enunciado’ realizado e manifestado aparecerá, na mesma perspectiva, como o *objeto cujo sentido faz o sujeito ser*.”

Com base nesta formulação, empreendemos a tarefa de analisar três notas jornalísticas que permitem acompanhar o processo enunciativo, flagrando as

* UFC – Universidade Federal do Ceará. Centro de Humanidades – Departamento de Letras Vernáculas. Fortaleza – CE – Brasil. 60020-181 – jabsaraiva@gmail.com

** UFC – Universidade Federal do Ceará. Centro de Humanidades – Departamento de Letras Vernáculas. Fortaleza – CE – Brasil. 60020-181- rleite32@hotmail.com

modulações da presença das grandezas em discurso para ele convocadas, principalmente no que tange à sintaxe e à semântica discursivas. Interessa-nos descrever não apenas os graus de presença da enunciação no enunciado, mas também a concorrência entre isotopias, que, nas notas analisadas, fazem do discurso um campo de tensividade em que as grandezas se distribuem em termos de profundidade.

Cumprе assinalar que este agenciamento das profundidades enunciativa e isotópica concorrem para a geração de um efeito de sentido metafórico que, em cada nota, apresenta um estatuto semiótico particular se levamos em conta seus modos de existência.

O discurso em ato

Antes de tudo, o discurso, segundo Fontanille e Zilberberg (2001) e Fontanille (1998,1999), deve ser visto como campo de presença, isto é, como um campo posicional cujas propriedades fundamentais são: 1) o centro de referência; 2) os horizontes do campo; 3) a profundidade do campo ou a relação entre o centro e os horizontes; e 4) os graus de intensidade e extensidade que medem a profundidade do campo. Expliquemos.

No ato perceptivo, o centro do campo corresponde ao corpo sensível, núcleo de intensidade máxima e extensidade mínima. Lugar onde se opera a percepção, ele é a instância de cuja existência depende a expressão do mundo natural, mundo exterior, e os conteúdos a ela correlacionados, mundo interior. O centro do campo é, desse modo, o operador da função semiótica, isto é, da correlação entre expressão e conteúdo. Os horizontes do campo, por sua vez, demarcam os domínios da presença e da ausência, ou seja, os limites do campo, onde a intensidade é mínima e a extensidade, máxima.

Segue-se daí que o campo posicional é graduado em termos de densidade de presença. As grandezas próximas ao centro são mais intensas do que aquelas situadas na periferia do campo. Elas diferem apenas quanto ao grau de presença, por isso fala-se de co-presença de grandezas num dado campo posicional. Neste contexto, a ausência equivale à intensidade nula, isto é, ao que simplesmente não afeta o centro de referência. Em havendo algo situado no horizonte do campo cuja intensidade seja forte, abre-se, então, um novo campo de presença, com centro, horizontes e dinâmica tensiva respectivos.

Assim, tudo se passa como se uma dada grandeza, uma vez tendo atravessado o horizonte do campo, negando, desse modo, sua condição de ausente, se apresentasse como correlação entre uma intensidade preceptiva quase nula e certa extensidade. Na medida em que se aproxima do centro do campo, a grandeza percebida ganha em intensidade e perde em extensidade (isto é, perde distância

com relação ao centro), criando um efeito de profundidade, que nada mais é do que a distância sensível entre o centro do campo e seus horizontes. Na verdade, este efeito de profundidade só pode ser sentido se houver uma mudança na tensão entre intensidade e extensidade, quer dizer, se houver movimento entre o centro e os horizontes, aproximações e afastamentos da grandeza com relação ao centro de referência.

O campo de percepção tem, pois, uma estrutura topológica e envolve, minimamente, as posições ocupadas por seus actantes: o sujeito da percepção e a presença do objeto percebido. Com o discurso não ocorre coisa diferente. Antes mesmo de ser entendido, o discurso se impõe, como campo de presença, à percepção do enunciatário. Neste momento, o discurso se apresenta como matéria para a percepção e como tal deve ser analisado. Isto é, o discurso deve ser encarado como objeto da percepção, pois, se o primeiro ato da instância do discurso é uma tomada de posição, como já admitimos, então, é a partir desta tomada de posição, entendida como ato enunciativo, que o mundo se faz presente por meio da linguagem, conforme assevera Fontanille (1998), retomando o axioma fenomenológico de Merleau-Ponty¹.

Campo posicional que é, o discurso se apresenta para a instância enunciante dotado de profundidade. E tanto as grandezas presentes no discurso quanto a disposição delas com relação ao centro dêitico são efeitos do que Fontanille (1999) chama de presentificação. Esta presentificação, por sua vez, é tarefa da instância de discurso, que garante a presença dela no mundo ao cumprir as operações necessárias para sua realização, isto é, ao predicar. Por isto, o próprio da enunciação é o ato predicativo. É por meio da predicação que alguma coisa se faz presente, que o conteúdo de um enunciado se torna presente no campo do discurso.

Para Fontanille (1998), que neste ponto segue Coquet (1984, 1997), a enunciação, primeiramente, torna o enunciado presente pela **asserção**, ao predicar de modo irrefletido, sem assumir o ato. Em seguida, ela assume este ato e toma o enunciado como coisa presente para aquele que enuncia. Neste segundo ato, aquilo que o enunciado torna presente no campo posicional mantém com o ponto de referência, isto é, com a posição da instância discursiva, certa profundidade, esta medida em termos de correlação entre as categorias tensivas da intensidade e da extensidade.

Desse modo, a enunciação se constitui como um duplo ato de predicação. Como **asserção**, ato relacionado à presença dos enunciados no campo de presença do discurso, a predicação é dita “existencial”. Neste caso, o enunciado

¹ Trata-se do axioma “[...] perceber é tornar algo presente a si com a ajuda do corpo.” (MERLEAU-PONTY apud FONTANILLE, 1998, p.97).

se situa no campo posicional apresentando-se sempre dotado de um modo de existência próprio (real, atual, potencial e virtual), isto é, um grau de presença, apreendido como correlação entre intensidade e extensidade. Para fornecer um exemplo, consideremos o enunciado **Pedro quer saber dançar**, modalizado pelo **querer** e pelo **saber**. A ação de **dançar** apresenta-se aqui suspensa pela dupla modalização. Em **Pedro dança**, a ação está realizada. Já em **Pedro sabe dançar**, o que se realiza é o verbo cognitivo. E em **Pedro quer saber dançar**, é o verbo volitivo que se realiza, e a ação de **dançar** vê-se virtualizada, já que o **querer** de Pedro não pressupõe o **saber** nem a ação de **dançar**.

Como se pode ver, um dos efeitos da modalização aplicada a um processo é o de afastá-lo do centro do discurso, desfocalizando-o e colocando-o no plano de fundo, isto é, na periferia do campo. Em outros termos, o processo **dançar** perde intensidade e ganha profundidade, extensidade, quando se encontra modalizado. Assim, o número de modalizações altera o modo de existência do processo no campo de presença discursivo, jogando com as categorias tensivas de intensidade e extensidade. É, pois, pela asserção que um dado conteúdo enunciado é identificado como presença num dado campo discursivo.

Mas, para além do ato de asserção, a predicação se faz como **assunção**, ao relacionar-se diretamente com aquela. É por este ato que algo surge para a posição da instância de discurso afetando-a de algum modo. A **assunção** tem um caráter autorreferencial porque se engaja na asserção, assume a responsabilidade pelo enunciado e se apropria da presença do que surge no campo discursivo, tornando-se, assim, seu ponto de referência.

De acordo com esta concepção do ato predicativo, só podemos falar da diferença de presença discursiva de grandezas e, por conseguinte, dos gradientes dos modos de sua presença, se estas grandezas estiverem situadas no campo posicional da instância de discurso e se elas forem medidas em termos de proximidade-distância (e do movimento que conduz de uma à outra e vice-versa) em relação ao centro do discurso. Desse modo, o discurso passa a ser analisado na perspectiva da enunciação, ou seja, das operações que produzem a significação, e, portanto, como processo de produção e interpretação de sentido, discurso em ato, ou, numa palavra, como **semiose**.

Na perspectiva do discurso em ato, a presença passa a ser, então, a propriedade básica da instância de discurso responsável pela **semiose**. Como se disse, a instância do discurso, no ato de produção e interpretação do sentido, toma posição no campo de presença, que é, antes mesmo de um campo de exercício da capacidade de linguagem, um campo de presença sensível e perceptiva².

² Em tese de doutorado, Saraiva (2008) mostra como a identidade do sujeito enunciante se forja como posição no campo de presença a partir das estratégias breantes.

Os mecanismos breantes

Greimas e Courtés (2008, p.66) definem enunciação como “[...] uma instância linguística, logicamente pressuposta pela própria existência do enunciado.” Para estes autores, a estrutura da enunciação comporta duas instâncias, a do enunciador e a do enunciatário, sincretizados num sujeito da enunciação.

Ora, como dissemos na introdução do artigo, é no fazer enunciativo que tanto o enunciado quanto o sujeito da enunciação são gerados. Portanto, se concebermos a enunciação como uma espécie de enunciado mais amplo (GREIMAS, 1974), o sujeito da enunciação, na produção do discurso, será o simulacro resultante do sincretismo de dois outros simulacros: o do enunciador e o do enunciatário. Além destes simulacros, o jogo enunciativo pode instaurar no discurso os actantes da enunciação enunciada, simulando, por debreagem, a enunciação propriamente dita.

Em seguida, os actantes da enunciação enunciada podem delegar a fala para outros actantes, que, por sua vez, podem fazer o mesmo com relação a outros actantes ainda, e assim por diante. Neste processo de debreagens sucessivas, acontece que toda enunciação simulada no interior de um discurso referencializa o simulacro da enunciação anterior, conferindo-lhe uma impressão de realidade. Mas, é bom que se diga, esta referencialização não passa de um efeito de discurso. Por isto é que podemos dizer que não lidamos, em discurso, senão com simulacros.

Aqui, cabe uma observação de carácter conceitual. Para Fiorin (1996), que neste ponto segue Greimas, a debreagem se biparte em debreagem **enunciativa** e debreagem **enunciva**. A primeira se configura quando, no ato de instalação do enunciado, projetam-se, nele, as categorias **eu-aqui-agora**; a segunda, quando se projetam as categorias **ele-lá-então**. A embreagem, por sua vez, se dá quando uma operação discursiva tem por efeito neutralizar estes dois conjuntos de categorias, quando um é usado em vez do outro, num dado contexto. Fiorin (1996) postula, igualmente, dois tipos de embreagem, a **enunciativa** e a **enunciva**, dependendo do conjunto de categorias em favor do qual se realiza a neutralização. No entanto, há autores, caso de Bertrand (2003), por exemplo, que já veem, na **debreagem enunciativa**, uma operação embreante, na medida em que a projeção das categorias **eu-aqui-agora** cria, por si mesma, o efeito de retorno à enunciação, ou seja, simula a enunciação no interior do enunciado. Neste artigo, optamos pela terminologia de Fiorin, pela simples razão de ter ele realizado um exaustivo trabalho acerca do assunto, com farta exemplificação: o seu *As astúcias da enunciação*.

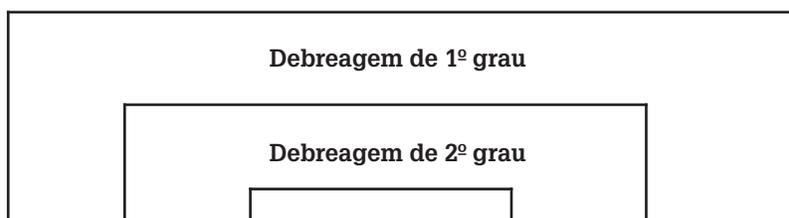
Se a enunciação é o lugar de instauração do sujeito e se este é o ponto de referência das relações espaço-temporais, ela é o lugar do **ego, hic et nunc**, isto é, do eu, aqui e agora. Como a pessoa enuncia num dado espaço e num

determinado tempo, todo espaço e todo tempo organizam-se em torno do “sujeito”, tomado como ponto de referência. Assim, a enunciação é a instância constitutiva do enunciado, cujo centro, visto numa perspectiva puramente formal, é o **eu** que enuncia, num **aqui** e num **agora**. E o enunciado, por sua vez, é o estado resultante, independentemente de suas dimensões sintagmáticas, desta práxis enunciativa.

A instância enunciativa pode ser simulada no interior de um enunciado, criando-se assim ilusões enunciativas em que o *eu* enunciador assume papéis diferentes. Destarte, temos o par **enunciador / enunciatário** como actantes implícitos por figurarem como pressupostos do ato enunciativo; o par **narrador / narratário**, categorias projetadas no interior do enunciado, sujeitos da enunciação simulada no texto; e o par **interlocutor / interlocutário**, sujeitos que interagem num outro quadro enunciativo simulado pelo narrador. Vejamos o quadro abaixo adaptado de Barros (1988, p.75):

Quadro 1: Instâncias Enunciativas

Implícitos (enunciação pressuposta)



{Enunciador {Narrador {Interlocutor {Objeto} Interlocutário} Narratário} Enunciatário}

Fonte: Adaptado de Barros (1988, p.75).

Conforme se pode observar, o objeto-discurso se constitui no interior de um quadro enunciativo, que pode ser simulado, por debreagens de primeiro e segundo graus, no interior de outro quadro enunciativo, e assim sucessivamente, de modo que se simulam níveis de enunciação, dispostos hierarquicamente, no interior do qual o discurso-objeto deve ser analisado.

Sendo a enunciação um jogo de construção de simulacros, o processo comunicativo não pode ser, portanto, reduzido à mera circulação de mensagens num dado contexto, como sustentavam alguns adeptos da teoria da informação. A enunciação, examinada sob o prisma da narratividade, tem, no programa de persuasão-manipulação-interpretação intersubjetiva, próprio do processo comunicativo, a construção de simulacros como um dos procedimentos básicos. E o enunciado, por sua vez, não é apenas objeto de transmissão de saber, mas um objeto-discurso construído e manipulado pelo sujeito da enunciação.

Veja-se bem que, mais uma vez, não é do sujeito “real” que se fala aqui, e o emprego do termo **simulacro** procura deixar isto claro, pois simular é um **fazer-criar** que envolve tanto o enunciado como a enunciação. Neste processo, portanto, são simulacros o sujeito da enunciação, o enunciador, o enunciatário etc.

Como ensina Barros (1988), em Semiótica, quando o enunciado é analisado na perspectiva de sua produção, pode-se compreender o sujeito da enunciação como um simulacro resultante do sincretismo entre enunciador e enunciatário. Mas, se o enunciado for examinado sob o ponto de vista da estrutura da comunicação, enunciador e enunciatário serão entidades discretas próprias da sintaxe comunicacional, em que o enunciador desempenha o papel de destinador-manipulador, e o enunciatário, o de destinatário-julgador da comunicação.

Tudo se passa, então, como se o sujeito da enunciação, ao produzir o enunciado, convocasse as estruturas semionarrativas virtuais para atualizá-las em discurso, e, neste processo de discursivização daquelas estruturas, ele assumisse o duplo papel actancial de enunciador e enunciatário. Mas, ao comunicar o discurso-enunciado, o sujeito da enunciação se discretizasse e assumisse apenas o papel de enunciador, apresentando-se, neste caso, o processo de discursivização como um lugar de troca entre enunciador e enunciatário.

Dito de outro modo, o enunciador é o actante instaurado pelo simples ato de o sujeito da enunciação enunciar que, ao enunciar, constrói perspectivas das estruturas semionarrativas atribuídas àquele, considerado, por isso, seu responsável. Por outro lado, no mesmo ato, o sujeito da enunciação cria o enunciatário como lugar virtual cuja ocupação “efetiva” será obra do enunciatário que receberá o enunciado. Este processo, como vimos, pode ser simulado no interior do enunciado, dando origem a novas estruturas de comunicação pela instauração de novos actantes, actantes da enunciação enunciada, como, por exemplo: narrador / narratário e interlocutor / interlocutário.

O sincretismo dos papéis de enunciador e enunciatário evidencia-se, principalmente, em discursos sem narrador explícito, em que os acontecimentos são apresentados objetivamente, como se se desenvolvessem por si mesmos. Nestes discursos, constrói-se, com efeito, um único lugar de observação em que enunciador e enunciatário se encontram sincretizados³. Trata-se, nas palavras de Fontanille (1998), da figura de um observador, entendido como o agenciador dos pontos de vista que regulam os modos pelos quais o enunciado pode ser apreendido, e os pontos de vista são, para Fontanille (1998, p.177, tradução nossa), as perspectivas que exploram “[...] a orientação discursiva para fazer face à

³ Estratégia empregada, por exemplo, no discurso científico, em que enunciador e enunciatário sincretizam-se na figura do observador.

imperfeição constitutiva de toda percepção.”⁴ Noutros termos, trata-se de um recurso do qual o enunciador pode lançar mão para manipular o enunciatário, ao eleger um ponto de vista, generalizante ou particularizante, por exemplo, e ao simulá-lo no discurso, como sendo a sua própria posição de enunciação, posição esta fundamental para reconstruir-se a significação. Mas, repitamos, tanto o enunciador como o enunciatário são simulacros, construções discursivas, assim como o são os actantes do enunciado.

Mecanismos breantes e efeito metafórico

Os mecanismos enunciativos acima apresentados podem exercer uma função moduladora dos efeitos metafóricos, como veremos nos textos selecionados para análise. Não pretendemos promover uma discussão pormenorizada sobre a metáfora do ponto de vista semiótico. Se se quiser um estudo mais aprofundado do assunto, remetemos a Fontanille e Zilberberg (2001) e Fontanille (1998).

No entanto, para os propósitos deste artigo, é preciso assumir a metáfora como fenômeno discursivo e não somente como jogo de figuras, que envolve a interação entre teor e veículo, consoante as teorias clássicas. Na dimensão discursiva, cabe falar não em metáfora propriamente dita, mas em processo metafórico, porque, conforme Leite (2011), a metáfora passa a ser examinada no discurso em ato e, assim como toda grandeza semiótica, ao penetrar no espaço tensivo do discurso, ela deve ser qualificada em termos de intensidade e extensidade.

Agora, vamos analisar três notas jornalísticas cujas modulações dos graus de presença da enunciação no enunciado promovem a tensão entre isotopias concorrentes, repercutem no grau de sua profundidade e geram efeitos metafóricos graduáveis em termos de modo de existência semiótica.

PORTO

Ana Maria Braga vai se desfazer de dois de seus três barcos. A apresentadora está procurando comprador para as lanchas *Âmbar I*, de 47 pés, e *Âmbar II*, de 52 pés. Ela pretende ficar apenas com *Shambhala*, o *trawler* de 85 pés que inclui até TV de tela plana na sala de estar. Lanchas com essas dimensões custam entre R\$450 mil e R\$600 mil. (BERGAMO, 2005).

Do ponto de vista narrativo, há neste texto um sujeito de estado em conjunção com um dado objeto-valor, figurativizado por três lanchas de variadas dimensões. Este sujeito está modalizado por um **querer-fazer** e apresenta-se num dispositivo modal que lhe confere a competência necessária para a realização deste **fazer**. Em

⁴ No original: “[...] l’orientation discursive pour faire face à l’imperfection constitutive de toute perception.”

outras palavras, ele **quer** vender duas de suas três lanchas e conservar consigo a maior e mais bem equipada, portanto **tria** os objetos intensificando o valor de um deles, o *trawler* Shambhala. Esta triagem e esta intensificação são manifestadas pelas expressões “apenas” e “até” de claro teor argumentativo⁵.

Se quisermos convocar Benveniste (1991), estas duas expressões têm estatuto ambíguo no que concerne à distinção entre o que pertence preponderantemente ao plano do narrado (história) e ao do discurso, isto é, neste ponto do texto depreende-se uma projeção da enunciação no enunciado, muito embora não se constate nenhuma marca canônica de debreagem enunciativa. Na verdade, estas duas expressões estão dispostas de modo a estabelecer uma espécie de gradação no que tange à presença da enunciação no enunciado, ou seja, “até” tem um caráter mais enunciativo do que “apenas”.

Como se vê, a estratégia adotada no texto consiste na descrição de um estado de coisa e de um fazer transformador, sobre a qual incide a avaliação do enunciador, cuja presença no enunciado insinua-se por meio das duas expressões mencionadas, ou seja, trata-se de uma presença ainda **atualizada**, em vias de **realização**. A realização desta presença, no entanto, não se efetiva completamente, sobretudo porque o último período do texto retoma a debreagem enunciativa pelo uso da terceira pessoa (“lanchas com essas dimensões”), característica do plano do narrado, mas conserva ainda resquícios de debreagem enunciativa (“essas”).

Isto tudo, em conjunto, borra a fronteira entre o que Benveniste chama de história e discurso ou, em termos semióticos, o plano do enunciado e o da enunciação. É interessante observar que esta estratégia de discursivização envolve o enunciatário num jogo de aproximação e distanciamento que finda por indeterminar seu estatuto enunciativo.

O ponto de partida do texto é o item lexical “porto”, expressão compactada, que, como se sabe, consiste numa constelação figural virtualizada (GREIMAS, 1977), e o leitor não dispõe ainda de um percurso de leitura capaz de lhe fornecer o conteúdo isotópico do texto. À medida que o ato predicativo se desenvolve, o **foco** inicial “porto” começa a se constituir como objeto de **aprensão** na exata proporção em que a isotopia “marítima, fluvial ou lacustre” **atualiza-se** pela mediação das figuras “barcos”, “lanchas”, “pés” e “*trawler*”. No entanto, o sema “requite” já se insinua na descrição que envolve o número de barcos, suas dimensões e, principalmente, o aparelho de TV.

Neste ponto do texto, uma nova isotopia começa a se esboçar. Trata-se da isotopia que poderíamos chamar “poder econômico”, diretamente ligada à ideia de “requite”. Este núcleo isotópico surge deslocando o núcleo anterior,

⁵ Este fenômeno nos remete às ideias pioneiras de Ducrot (1977) acerca da argumentação na língua e, especificamente, dos operadores argumentativos.

“porto”, do centro do discurso e passa a concorrer com ele. Na verdade, as duas isotopias coexistem no discurso e se apresentam em diferentes graus de profundidade, numa contínua tensão em que ora uma ora outra está **fortemente visada e fracamente apreendida**. Mas nem uma nem outra isotopia se realiza completamente em discurso, isto é, nem uma nem outra se encontra **fortemente visada e apreendida** ao mesmo tempo.

Vale destacar que esta tensão contínua entre as duas isotopias não privilegia nenhuma, e dela decorre um efeito intraduzível nos termos das teorias clássicas da metáfora, ou seja, pela interação entre teor e veículo metafórico. No entanto, no discurso em ato, vemos pulsar uma metáfora, que equivaleria a dizer: Ana Maria Braga é um “porto” por ancorar muitos e caros barcos.

Passemos para outro exemplo.

Aquário

Lembram-se do procurador Luiz Francisco de Souza, aquele que vivia processando o governo Fernando Henrique Cardoso? Agora ele está quietinho e longe dos holofotes. Desde que voltou de Portugal, onde foi fazer uma especialização, submergiu e não se ouviu falar mais dele. (PASCOWITCH, 2005).

Do ponto de vista narrativo, neste texto temos um sujeito cujo estado juntivo se vê alterado. Antes de um fazer transformador, ele se define como sujeito de estado pela atividade que desenvolve, “vivia processando” ou, em forma substantiva, era um “processador”. No momento da enunciação (“agora”), o estado deste sujeito se caracteriza pela inatividade, em oposição à intensa atividade anterior. Ora, o texto refere dois estados de coisa mediados por uma transformação, que podemos supor seja realizada pelo mesmo sujeito de estado. Então, não é descabido dizer que o texto tem como foco o fazer transformador (a atividade se transforma em inatividade) que coloca o procurador na periferia do campo de presença do enunciatário, porque ele cai na inatividade. Por isso, o texto principia pelo “lembra-se” interrogativo, que convoca para o campo discursivo a figura do procurador, evanescente no **agora** da enunciação, e faz referência ao estado anterior, “vivia processando”, e ao estado atual, “está quietinho”. E o texto faz tudo isto jogando com os graus de presença da enunciação no enunciado. Senão vejamos.

Se tomarmos a figura “aquário”, debreada enuncivamente, como um primeiro gesto de afastamento das instâncias da enunciação e do enunciado, podemos admitir que se desenvolve no texto um jogo de aproximação/distanciamento dos actantes da enunciação (enunciador e enunciatário) com relação ao enunciado e suas figuras, sobretudo pelo concurso das expressões que seguem e que aparecem no texto alternadamente: “lembra-se” (aproximação); “aquele” (distanciamento);

“agora” (aproximação); “longe” (distanciamento); “voltou” (aproximação) e “submergiu” (afastamento). Esta última figura merece especial atenção pelo fato de servir como conector das isotopias “sumiço do procurador” e aquela sugerida pela figura “aquário”.

Mais interessante ainda é o efeito de perspectiva criado pelo verbo “submergir”, que gera um ponto de observação em que o observador se situa necessariamente fora e acima do aquário, consoante a definição já dicionarizada deste verbo: “[...] fazer sumir ou ficar totalmente sumido, mergulhado na água; afundar.” (HOUAISS; VILLAR, 2001). Acrescente-se o fato de “holofote” também servir de conector entre as referidas isotopias, pois tanto o procurador se afasta do campo de visão dos actantes da enunciação, isto é, do centro irradiador da luz ou, se preferirmos, da ribalta celebrizante da mídia, quanto um peixe se distancia do campo de visão do observador ao submergir, devido à menor incidência de luz embaixo d’água. Assim, um contínuo metafórico se estabelece entre “aquário”, “holofote” e “submergiu”.

Se comparadas as duas notas, uma constatação se impõe: as articulações entre enunciação e enunciado também podem ser estudadas em termos de existência semiótica, isto é, em termos de tonicidade/atonicidade da presença de elementos enunciativos no enunciado, fenômeno que mantém estreita relação com os graus de presença das isotopias concorrentes à realização. Isto se torna mais evidente quando nos deparamos com o exemplo seguinte.

Espelho

A Prefeitura de Maracanaú mantém há dois anos um laboratório de informática para portadores de necessidades especiais. São oito computadores com programas adaptados para deficientes auditivos, visuais e psicomotores, além de uma impressora em Braille. É uma ação que supera, e muito, os conceitos de inclusão digital. (MACIEL, 2007, p.4).

Para não fugirmos ao esquema analítico até aqui esboçado, comecemos pelo nível narrativo. O texto descreve um estado de coisa em que um sujeito (“portadores de necessidades especiais”) se encontra conjunto com um objeto-valor (“laboratório de informática”), estado este proporcionado por um sujeito do fazer (“Prefeitura de Maracanaú”). O objeto-valor é recoberto por figuras que atualizam o tema “adequação”, ou seja, trata-se de computadores “adaptados” aos diferentes tipos de deficiência física, ou seja, narrativamente, **a falta é liquidada**.

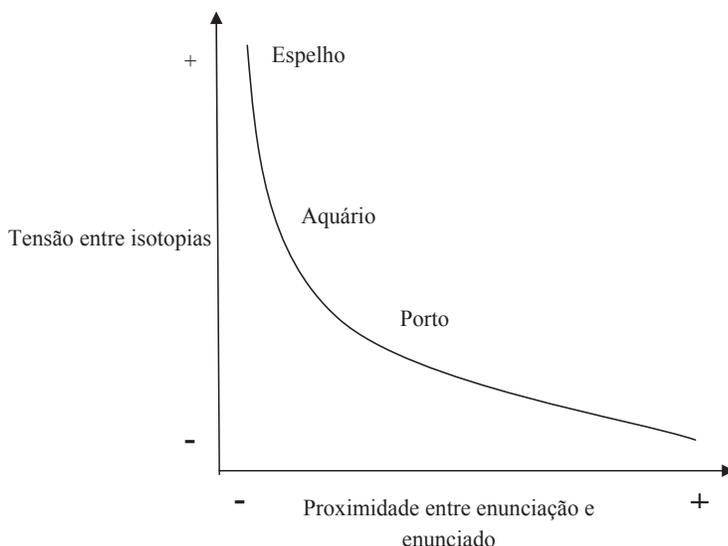
Destaque especial é dado à “impressora em Braille” mediante um “além de” que introduz mais um elemento na enumeração figurativa do objeto-valor. No entanto, esta locução prepositiva já prenuncia a tonificação da presença do enunciador no enunciado. O período seguinte, “É uma ação que supera, e muito, os conceitos de inclusão digital”, acentua esta presença e, ao mesmo tempo,

funciona como elemento isotopante com relação ao título “espelho”, até então uma icónita. A inserção da enunciação no enunciado, já pronunciada pelo “além de”, se intensifica com o emprego do verbo valorativo “supera” e recrudescer com a clara intervenção do enunciador manifestada pela expressão “e muito”.

Neste momento, o título passa a fazer sentido por conta da isotopia sugerida pelo último período: “exemplo a ser seguido”, que confere ao texto um sutil efeito irônico, se tomarmos como pauta para a interpretação as fraseologias que podem ser resumidas assim: “espelhe-se nisto”, “que isto lhe sirva como exemplo”, apenas **atualizadas**.

Então, se compararmos esta última nota com as duas anteriores, fácil é perceber que as três podem ser dispostas num esquema tensivo de correlação inversa entre os graus de presença da enunciação no enunciado e a tensão entre as isotopias concorrentes, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 1: Gráfico tensivo



Fonte: Elaboração própria.

Como se vê, as três notas podem ser organizadas em função da relação inversa entre a tensão das isotopias e os graus de proximidade da enunciação com relação ao enunciado. Assim, em “Porto” há maior proximidade entre as duas instâncias discursivas e menor tensão entre as isotopias concorrentes (“marítima, fluvial ou lacustre” e “poder econômico”), ao passo que “Aquário” situa-se numa zona entre “Porto” e “Espelho”, pois apresenta uma oscilação entre proximidade e distanciamento destas instâncias e entre graus de tensão das isotopias (“aquário”

e “sumiço do procurador”). Já em “Espelho”, ocorre o recrudescimento da tensão entre as isotopias (“espelho” e “exemplo a ser seguido”) *pari passu* ao afastamento da enunciação com relação ao enunciado.

O gráfico representa apenas parte do complexo fenômeno tensivo, pois, se quiséssemos graduar a intensidade da presença do sentido metafórico em cada nota, teríamos que considerar os graus de profundidade de cada isotopia no que concerne à sua realização. Por exemplo, em “Espelho” a isotopia metafórica “exemplo a ser seguido” não se presta tão facilmente à interpretação quanto a isotopia metafórica de “Porto”, “poder econômico”, pois o grau de presença de cada uma varia em termos de profundidade discursiva, mesmo que tenhamos admitido estar o sentido metafórico de cada nota em particular **fortemente visado** mas **fracamente apreendido**.

Palavras finais

Os exemplos analisados mostram a necessidade de adotar um tratamento mais complexo para as relações entre enunciação e enunciado, sobretudo se quisermos levar em consideração a tensão entre estas duas instâncias, sempre regulada pelos modos de existência semiótica.

Como vimos, os graus de presença da enunciação no enunciado em cada nota, ao gerar os efeitos de sentido de **aproximação** e **afastamento**, promovem a tensão entre as isotopias concorrentes. Mas estas isotopias não surgem por intermédio de um desencadeador nem de um conector claramente manifestado, como é comum nas clássicas análises das figuras retóricas. Na verdade, a interpretação das metáforas das notas analisadas resiste ao trabalho do leitor, porque a fase da **resolução** do conflito isotópico fica em suspenso, e o sentido metafórico permanece apenas **atualizado**.

Trata-se, com efeito, de graus diferentes de **atualização**, pois não podemos dizer que o sentido metafórico se **atualiza** de modo igual nas três notas. Queremos crer, com base no que diz Fontanille (1998), que há uma fase intermediária entre a **confrontação** (colocação em presença entre duas ou mais isotopias) e a **resolução**, decorrente das variações da assunção enunciativa, ou, em nossos termos, dos graus de presença da enunciação no enunciado.

SARAIVA, J. A. B.; LEITE, R. L. Utterance's metaphorical effects and presence degrees in a sentence. *Alfa*, São Paulo, v.57, n.1, p.37-51, 2013.

- *ABSTRACT: This paper's theoretical framework concerns the Discourse Semiotics' assumptions, primarily its Tensive version (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001; FONTANILLE, 1998), which conceives the discourse as a field of presence, endowed with*

a sensitive core and horizons from which semiotic magnitudes are modulated in terms of presence and absence, i.e. a field in which magnitudes become tonic or atony regarding a proprioceptive nature instance. Our goal is to analyze three newspaper notes in order to monitor utterance presence modulations in a sentence. This study initially assumes that those modulations promote tension between co-occurring isotopies, impact their degree of depth, and specifically in these notes, they cause a gradable metaphoric effect in terms of semiotic existence mode. Examples analyzed here show the need for adopting a more complex treatment for relationships between utterance and sentence, mainly if one desires to consider the tension between both instances – always governed by semiotic existence modes.

- **KEYWORDS:** *Utterance. Tensivity. Depth. Metaphor.*

REFERÊNCIAS

BARROS, D. L. P. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Atual, 1988.

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas: Pontes, 1991.

BERGAMO, M. Porto. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 06 maio 2005. Ilustrada. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0605200509.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2010.

BERTRAND, D. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru: EDUSC, 2003.

COQUET, J-C. *La quête du sens: le langage en question*. Paris: Universitaires de France, 1997.

_____. *Le discours e son sujet*. Paris: Klincksieck, 1984. v.1.

DUCROT, O. *Princípios de semântica linguística*. São Paulo: Cultrix, 1977.

FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática, 1996.

FONTANILLE, J. Point de vue: perception et signification. In: FONTANILLE, J. *Sémiotique et littérature: essais de méthode*. Paris: PUF, 1999. p.41-61.

_____. *Sémiotique du discours*. Limoges: Pulim, 1998.

FONTANILLE, J.; ZILBERBERG, C. *Tensão e significação*. São Paulo: Humanitas, 2001.

GREIMAS, A. J. Os atuantes, os atores e as figuras. In: CHABROL, C. *Semiótica narrativa e textual*. São Paulo: Cultrix, 1977. p.179-195.

_____. A enunciação: uma postura epistemológica. *Significação: Revista Brasileira de Semiótica*, Ribeirão Preto, n.1, p.09-25, 1974.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LANDOWSKI, E. *A sociedade refletida: ensaios de sociosemiótica*. São Paulo: EDUC: Pontes, 1992.

LEITE, R. L. Apontamentos para uma abordagem tensiva da metáfora. *Estudos Semióticos*, São Paulo, v.7, n.1, p.31-38, jun. 2011. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/semiologica/es/eSse71/2011esse71_rlleite.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2012.

MACIEL, R. Espelho. *Diário do Nordeste*, Fortaleza, 14 dez. 2007. Comunicado, p.4.

PASCOWITCH, J. Aquário. *Época*, São Paulo, 23 maio 2005. Quem acontece. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI50335-15228,00.html>>. Acesso em: 13 mar. 2010.

SARAIVA, J. A. B. *Pessoal do Ceará: o percurso de uma identidade e a identidade de um percurso*. 2008. 343f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

Recebido em 30 de setembro de 2011

Aprovado em 24 de novembro de 2012

ESTILO EM PERSPECTIVA DISCURSIVA: UMA ANÁLISE DA REVISTA *AEROLÂNDIA*

Otávia Marques de FARIAS*
Lívia Márcia Tiba Rádis BAPTISTA**

- RESUMO: Neste trabalho, busca-se desenvolver uma noção de estilo a partir de uma perspectiva discursiva, utilizando-se, para isso, o arcabouço teórico da Análise do Discurso de linha francesa. Tomou-se como base Possenti (2008), que trabalha com a noção de repertório e de que todo enunciado tem estilo; Discini (2009), que defende a existência de duas dimensões para o estilo, a da totalidade (homogênea) e a da individualidade (heterogênea); Maingueneau (1983, 1984), que contribui com a ideia de polêmica como interincompreensão. Foram analisados os editoriais presentes nos quatro primeiros números da revista *Aerolândia*, análise por meio da qual se verificou como Outro principalmente a revista *Aldeota*, o que acabou por definir várias de suas escolhas ao relacionar forma e conteúdo e, conseqüentemente, foi fundamental na elaboração do estilo da publicação. Destacaram-se, dentre as escolhas, a construção da paródia, da ironia e da refutação. Percebeu-se ainda a opção por um senso de humor relacionado às regiões mais periféricas da cidade e a escolha de termos que remetem a esse universo de sentidos, além de ter-se constatado que, conforme se havia hipotetizado, a consideração da individualidade de estilo de cada enunciado pode, sim, ser cientificamente produtiva e não invalida a análise da totalidade.
- PALAVRAS-CHAVE: Estilo. Discurso. Polêmica discursiva.

Introdução

Neste artigo, propõe-se desenvolver uma noção de estilo consoante uma perspectiva discursiva. Vale observar que alguns autores, como, por exemplo, Possenti (2008) e Discini (2009), já realizaram uma aproximação dessa natureza, ou seja, teorizaram acerca do que seria ou poderia ser denominada uma Estilística discursiva. Com base nesses autores, o primeiro com o foco na relação entre singularidade e estilo à luz do discurso e a segunda orientada por uma abordagem semiótica-discursiva mais que propriamente voltada para o discurso nos termos de Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD), o que interessará aqui é propor que o estilo se fundamenta na polêmica como interincompreensão, fato

* Bolsista CAPES. Doutoranda em Linguística. UFC – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza – CE – Brasil. 60020-181 – otaviamarques@gmail.com

** UFC – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza – CE – Brasil. 60020-181 – liviarad@yahoo.com

constitutivo de qualquer enunciado. Mais detalhes a respeito da referida relação de interincompreensão serão abordados posteriormente.

Para que se compreenda o que está proposto neste artigo, é necessário apresentar, antes, algumas considerações sobre o modo como o estilo vem sendo visto nas áreas que abordam questões de linguagem e seu uso, a saber, a Literatura e a Linguística. É o que será realizado no tópico a seguir. Feito isso, posteriormente, serão analisados editoriais das quatro primeiras edições da revista *Aerolândia*, periódico criado em abril de 2010, na cidade de Fortaleza, e que lida com questões relacionadas à cidade de forma muito peculiar, marcada pelo humor e pela irreverência, e mantendo um diálogo polêmico com outra publicação local, iniciada apenas dois meses antes, a revista *Aldeota*.

Breve percurso sobre o estilo na Literatura e na Linguística

Contradizendo o que poderia supor o senso comum, o conceito de estilo não é simples, contudo isso não significa que não haja definições de estilo elaboradas e operacionais. Ao contrário. E é esta, justamente, a questão: no âmbito dos estudos da linguagem, e estão sendo incluídas aí tanto Literatura quanto Linguística¹, há uma profusão de conceitos de estilo, não conciliáveis entre si, propostos e exaustivamente trabalhados ao longo do tempo.

A referida profusão, então, acaba fazendo com que nenhuma pesquisa acerca do estilo, seja sobre que objeto for, possa prescindir de uma discussão prévia sobre a própria noção de estilo, com o propósito de organizar e esclarecer pressupostos, objetivos e métodos.

No presente artigo, trabalha-se com a ideia de que não é possível considerar o estilo sem levar em conta os aspectos histórico-sociais e ideológicos que, conforme se assume aqui, perpassam qualquer evento comunicativo. A perspectiva, portanto, é discursiva, porém supera a proposição advinda de momentos anteriores da AD, em que se concebia o sujeito da enunciação como completamente assujeitado a um lugar discursivo a partir do qual enunciava.

Para fins de elucidação de como o estilo está sendo concebido neste trabalho, torna-se necessário situar o ponto de vista discursivo com o qual se está lidando. Com esse propósito, é fundamental que se apresente um breve percurso acerca do estilo. Iniciar-se-á com as incursões da crítica literária no âmbito dos estudos estilísticos.

¹ Os estudos literários (mais especificamente, de crítica literária) foram aqui incluídos por poderem ser considerados, para os objetivos deste trabalho, também estudos acerca da linguagem, na medida em que se voltam para a explicação de certos usos ou de certas formas específicas de utilizar a língua. Embora focalizando apenas a obra literária, não se poderia deixar de fora tal tradição, principalmente em virtude da importância teórica dos estudos acerca do estilo que engendrou.

Possenti (2008) identifica três grandes vertentes principais nas quais se concentraram as análises literárias de estilo, a saber, a psicologizante, a sociologizante e a formalista. A primeira é, provavelmente, a mais importante, em virtude da grande influência que exerceu e exerce, até hoje, sobre o olhar de teóricos e de leigos no que concerne ao estilo. O nome ao qual se pode associar tal corrente é o de Spitzer (1974), que, como se pode supor, não foi o único pesquisador que se dedicou a essa abordagem, mas, certamente, foi o mais relevante e emblemático.

De acordo com Spitzer (1974), o estilo seria desvio de um uso considerado normal da língua, resultante de um estado psicológico alterado, ou, mais exatamente, a alteração das emoções normais do autor corresponderia a uma alteração do uso normal da língua por parte dele. Por meio da análise do estilo de uma obra, portanto, chegar-se-ia a uma compreensão acerca dos estados psíquicos do autor, de suas intenções, uma vez que o escritor, nessa condição alterada de espírito, buscaria expressar-se de modo intencional, ou seja, elaboraria modos não usuais de expressar seus estados mentais incomuns. Haveria, desse modo, intencionalidade por parte do autor e, o mais importante, a restrição da capacidade de se expressar com estilo, atribuída a citada aptidão somente àqueles que tivessem sido agraciados com uma espécie de dom: os gênios da literatura.

Já a abordagem sociologizante encontra em Auerbach (1971) seu principal representante. Para ele, a obra refletiria a ideologia de uma época, ou seja, tudo em uma obra literária (personagens, cenários, conflitos, desfecho) seria representação de certo contexto social, que tanto poderia ser apreendido por intermédio da produção de um autor quanto poderia ser utilizado para explicá-la. Aspectos individuais da autoria ficariam em segundo plano, e o estilo nada mais seria que o modo de os referidos aspectos sócio-ideológicos serem evocados para a construção da obra literária.

Há, por fim, a concepção formalista de estilo, voltada exclusivamente para a materialidade da obra. Desenvolvida em seus fundamentos pela Escola de Praga, essa vertente cria que o estilo advinha do uso de formas linguísticas incomuns, diferentes das usuais (desvios, portanto) e empregadas para gerar um efeito estético associado a um resultado expressivo reforçado ou multiplicado. Assim, a repetição de uma sequência sonora em um enunciado, por exemplo, serviria para multiplicar o efeito estilístico gerado pelo som em questão.

É válido, neste ponto, observar o que se considera, no presente estudo, adequado e inadequado em cada uma dessas concepções de estilo. A partir daí, começar-se-á a delinear a noção de estilo aqui sugerida.

A primeira vertente é problemática, principalmente em decorrência do fato de que confere importância demasiada à figura do autor. Nesse ponto de vista,

o estilo decorre exclusivamente da capacidade e da inspiração deste. Exclui-se, dessa maneira, qualquer tipo de interpelação ideológica ou qualquer aspecto social que se imponha ou, ao menos, se insinue como decisivo sobre certo modo de escrever. Além disso, como já mostrado, considera-se que somente os textos literários, dotados de expressividade, podem apresentar estilo.

Ora, neste trabalho, diferentemente, e em conformidade com Possenti (2008), considera-se a figura do sujeito não como totalmente assujeitado a um lugar discursivo, ou seja, o sujeito-posição. Desse modo, o sujeito é visto como habilitado a fazer escolhas a partir das práticas discursivas em que se insere. Assim, diante dele, colocam-se opções, que se encontram na confluência entre as possibilidades da língua e as possibilidades de suas vinculações discursivo-ideológicas. Não se limita a isso o que consideramos aqui: com relação a quem pode se expressar através de uma linguagem dotada de estilo, compreende-se que todo e qualquer enunciado apresenta estilo, já que é o resultado das escolhas efetuadas pelo sujeito. Daí, pois, a ênfase na capacidade do sujeito em realizar escolhas, orientando-se por determinados fins que podem ser de distinta natureza discursivo-ideológica.

Na segunda concepção, a partir da ênfase dada às citadas condições de produção, acabam-se produzindo análises completamente voltadas para explicações baseadas em relações sociais, aspectos ideológicos, estereótipos etc. Essa maneira de conceber o estilo, no final das contas, resulta em estudos por demais amplos, que deixam de lado aspectos do estilo mais vinculados à materialidade da língua. Não observa, igualmente, o papel do sujeito e as escolhas que faz, postura adotada neste trabalho, conforme exposto em momento anterior.

Em contraposição, a terceira abordagem somente leva em conta os aspectos materiais, formais da língua. Repetição de sons, organização dos sintagmas, constituição mórfica das palavras são alguns dos pontos que merecem a atenção dessa vertente da crítica literária acerca do estilo. Mais uma vez, essa visão compreende estudos excessivamente limitados, que excluem aspectos estilísticos, como a atuação dos sujeitos e o âmbito discursivo, visto neste trabalho como constitutivo da linguagem.

Tanto na primeira concepção quanto na terceira advindas da Teoria da Literatura, encontramos a noção de estilo como desvio com relação a um uso considerado normal. Mas como saber se determinado uso foge ou não da normalidade linguística? Como mensurá-la? Indo adiante: seria possível falar em uso normal em oposição a um uso desviante? Nesta pesquisa, considera-se que não, já que não haveria como medir até que ponto algo pode ser considerado normal ou neutro em linguagem ou tampouco definir a partir de que momento seria atravessada essa fronteira da normalidade para se chegar ao espaço do desvio.

Na segunda concepção, por sua vez, o que se percebe é que as análises realizadas dependem muito mais do conhecimento e da competência do pesquisador do que de um método bem construído e que possa ser aplicado a vários objetos diferentes. Por outro lado, é necessário reconhecer uma vantagem dessa abordagem: de algum modo, por realizar estudos baseados em aspectos sócio-históricos, acaba por incluir o que a AD denomina “condições de produção”. Há, portanto, alguma aproximação dessa perspectiva com a adotada aqui, embora seja fundamental ressaltar que, na presente proposta, vai-se muito além da simples consideração das condições de produção, uma vez que se busca explicar o estilo a partir da noção de polêmica como interincompreensão e sem perder de vista o papel do sujeito nos aspectos estilísticos, dimensão excluída da segunda vertente trabalhada pela crítica literária.

Após a síntese das três principais vertentes de estudos a respeito do estilo oriundas do âmbito da Literatura, passar-se-á a um breve percurso acerca do estilo no âmbito da Linguística. Com esse intuito, cabe aqui mencionar a seguinte citação de Possenti (2008, p.249):

Vimos que a noção de estilo é bastante confusa, havendo desta palavra numerosas definições (ver, por exemplo, Chociai, 1983, que comenta nada menos do que doze delas). [...] Entre a fluidez que se percebe nos tratamentos do estilo pelos críticos literários e a tentativa de estabelecer uma univocidade maior para este conceito, situam-se os linguistas, que tentam depreender noções um pouco mais severamente controláveis com base nas respectivas concepções de gramática (ou de língua).

A Linguística, como ciência preocupada com a exatidão conceitual e com o estabelecimento de métodos aplicáveis a objetos diversos, realizou as suas incursões no campo dos estudos sobre o estilo de maneira própria. Não se pode afirmar não ter sofrido influências da estilística literária, posto que, em certos momentos, recorreu a ela como referencial teórico inicial no qual baseou suas abordagens, ainda que refutando as teses propostas pela crítica literária. Adentrar-se-á agora o universo da estilística linguística, observando as teorizações de alguns linguistas representativos de concepções de estilo relevantes para esta pesquisa.

Conforme Possenti (2008), linguistas que trataram do estilo podem ser encaixados em duas vertentes: em primeiro lugar, aqueles que compreendem que, de um lado, está a gramática e, de outro, o estilo; em segundo lugar, os que consideram o estilo como um fato de língua. Segundo Possenti (2008, p.250), estes são um pouco mais adequados que aqueles, mas, no fim das contas, “caem no mesmo esquema de raciocínio”, pois trabalham com a divisão em funções da linguagem e findam por enquadrar o estilo também fora da gramática/língua.

Representativo da primeira vertente é Melo (1945 apud POSSENTI, 2008, p.250), que afirma: “A distinção entre língua e estilo se funda da clássica dicotomia estabelecida pelo grande Saussure – langue e parole.” Para o autor, então, não só se mantém a noção de língua em oposição à fala, ou seja, sistema x uso, como também coloca o estilo como do âmbito da fala, encontrando-se, portanto, do lado caótico, assistemático e individual da língua. Em outras palavras: segundo essa vertente, não há estilo na língua.

A segunda vertente pode ser representada por dois autores. São eles: Charles Bally e Mattoso Câmara Jr., que, “[...] embora partam de pontos de vista um pouco diversos, acabam por produzir uma visão do estilo mais ou menos com os mesmos resultados.” (POSSENTI, 2008, p.251). Vejamos como se posiciona cada um deles e o que propõem.

Bally (1951) produziu no âmbito do estruturalismo europeu. Em decorrência desse fato, sua teorização está marcada pelos ensinamentos de Saussure. Parte da ideia, portanto, de que a linguagem é expressão do pensamento. Não para, porém, por aí: afirma que expressar o pensamento é uma das funções da linguagem, mas não a única, uma vez que, a partir de uma deformação da realidade imposta pelo eu, serve a linguagem também para expressão de uma dimensão afetiva desse mesmo eu. Incluem-se na referida dimensão sentimentos, desejos, emoções, impulsos etc.

O principal problema encontrado na visão de Bally a respeito do estilo é que ela se baseia, primeiramente, na noção de que, como a afetividade pode ser expressa na língua em diferentes graus, seria possível pensar em uma linguagem neutra, ou seja, sem expressão afetiva e, portanto, sem estilo. Conforme explicado anteriormente, assume-se, neste trabalho, que não há linguagem sem estilo. Assim, a ausência do que Bally chamou de afetividade não significa ausência de estilo, pois não prescinde das escolhas que estamos considerando como base da constituição estilística da linguagem. Como todo enunciado pressupõe escolhas por parte do sujeito, não haverá, portanto, eventos comunicativos sem estilo.

Câmara Jr. (1953) parte de outro ponto, não lidando com a dicotomia língua x fala, mas partindo direto para a consideração das funções da linguagem como base para a sua estilística. Toma Bühler (1950) como referencial para as funções, postulando, dessa forma, que o estilo estaria ligado às funções de expressão, apelo e representação. Sua perspectiva acaba por chegar ao mesmo ponto que a de Bally (1951), na medida em que Câmara Jr. (1953) vê presença de estilo em enunciados com função de expressão ou apelo e ausência de estilo quando há a função de representação. Além disso, ainda de acordo com Possenti (2008, p.255), acerca da visão de Câmara Jr. sobre o papel do analista de estilo:

Sua tarefa se triparte da seguinte maneira: a) caracterizar uma personalidade; b) isolar os traços do sistema lingüístico que não são propriamente coletivos e concorrem 'para uma como que língua individual', c) concatenar e interpretar dados expressivos.

Pode-se notar, a partir da citação acima, que Câmara Jr. (1953) sofre influências da corrente psicologizante da crítica literária. Advém daí sua preocupação com a personalidade do autor e com uma "língua individual". Mais uma vez, atribui-se ao autor demasiada importância, e aquele que faz uso da língua "com estilo" é visto como indivíduo que atua de forma totalmente intencional, agindo somente segundo a sua vontade de dizer.

Tal percurso só terá uma mudança de rumo significativa a partir de certos avanços conquistados com o estabelecimento da Sociolinguística. O mais relevante deles é ter-se firmado o conceito de língua como realidade intrinsecamente variável, ou seja, como tendo qualquer língua diversas variedades que a constituem. Devido a esse olhar, foi possível que se compreendesse que não há alguns usos que fazem parte da gramática e outros que são do universo do estilo, mas, na verdade, que todos os usos são variedades da língua e, desse modo, devem ser vistos como fazendo parte da gramática e sendo dotados de estilo simultaneamente. É possível falar nesses termos, porque, na Sociolinguística, há importantes teóricos que tratam da comunicação, percebendo nela que as escolhas feitas pelos usuários estariam de acordo com o seu repertório e que seriam direcionadas tanto pelo contexto quanto pelo propósito comunicativo, o que seria o caso de Gumperz (1968), Hymes (1972), Fishman (1979) e Lavandera (1984). No concernente à defesa de que o estilo está presente sempre, em qualquer ato comunicativo, pode-se citar Labov (1973).

Considerando o que foi apresentado até o momento, é possível ter um esboço do quadro acerca do estilo que queremos delinear aqui. Falta, ainda, especificar com que contribuições de Possenti (2008) e de Discini (2009) trabalharemos, além de expor de que maneira a polêmica como interincompreensão pode ser constitutiva do estilo. É o que será feito no seguinte tópico.

A polêmica discursiva como base para a constituição do estilo

Primeiramente, é necessário reforçar que a ideia de estilo ora defendida assume alguns aspectos da perspectiva de Possenti (2008) e de Discini (2009), embora difira de ambos em determinados pontos. O primeiro retira da Sociolinguística a noção de repertório e, baseando-se em Granger (1968), percebe a atuação do sujeito como **trabalho**. Essa perspectiva de Granger (1968) de trabalho relaciona-se ao seu modo de conceber a linguagem, a saber, como uma associação não ocasional entre formas e conteúdos. O que definiria tal associação seria, então, o trabalho

do sujeito que, ao efetuar suas escolhas, vincularia uma forma a um conteúdo de modo particular ou singular, o que constituiria exatamente o estilo. É justamente tomando essa visão como fundamento que Possenti concebe o estilo. De acordo com Pereira (2005, p.187, grifo do autor):

Possenti (1988) assume essa posição de Granger, que valoriza o individual, mas procura reforçar a base social e lingüística do estilo. Caracteriza o estilo como escolha, fruto do trabalho do sujeito na linguagem. Portanto, para Possenti, sempre há estilo, porque há o trabalho e a atividade social e histórica dos sujeitos com e sobre a linguagem. Para a existência do estilo, além do sujeito que faça escolhas, há a necessidade, ainda, de um repertório de recursos expressivos, de onde o sujeito fará suas escolhas, para conseguir os efeitos de sentido almejados. Este é o ponto de partida necessário para se poder pensar a questão do estilo, para Possenti: "*a variabilidade dos recursos como constitutiva da língua.*"

Está-se considerando, aqui, o estilo exatamente nessa confluência entre o individual e o coletivo, entre a atuação do sujeito na linguagem e seu lugar social, que direciona o dizer para alguns lugares possíveis.

Pode-se, então, aproximar essa proposta de Possenti (2008) da de Discini (2009), embora, vale ressaltar, essa autora construa a sua definição de estilo de forma distinta. Para Discini (2009), o estilo se faz presente em todos os enunciados, não se podendo falar, portanto, em uso dotado de estilo e uso em que o estilo não se manifesta. Além disso, há ainda uma concepção da autora que será de grande validade para a presente pesquisa: o estilo se encontra no todo de um discurso, e é nessa totalidade que pode ser caracterizado de forma homogênea. Ao mesmo tempo, há as diferentes enunciações oriundas do discurso e, caso tomemos os diferentes enunciados resultantes delas, teremos não mais a mesma homogeneidade do discurso como um todo, mas nos colocaremos diante de uma realidade heterogênea. Nas palavras de Discini (2009, p.67, grifo do autor):

A totalidade de estilo é homogênea e heterogênea. O fato de estilo garante essa homogeneidade, já que pressupõe uma semelhança de procedimentos na construção do sentido que, por sua vez, constrói o ator da enunciação, efeito de individuação de uma totalidade. É heterogênea, pois supõe uma relação dialógica entre a grandeza inteira e discreta, o *unus*, com outras unidades integrais, num desdobramento do diálogo do discurso com as formações ideológicas de uma cultura. É do diálogo que falamos, ao pensar numa heterogeneidade constitutiva de um estilo, que se não mantém fechado em si mesmo, aprisionado nos próprios limites que o definem. Esta definição de limites, que aponta para o *eu* que fala por meio de uma totalidade, se faz exatamente pela relação com o não-limite, com o *não-eu*, com o outro.

Assim, segundo a autora, os modos de produção de sentidos atualizados pelos atores da enunciação acabam por criar **efeitos de individuação**, ou seja, engendram compreensões acerca dos enunciados que apontam para a existência de características atribuíveis aos atores das enunciações. Simultaneamente, tais modos de produção de sentidos se mostram típicos não apenas de um ator específico, mas também definidores de toda prática discursiva, e é dessa maneira que o fato de estilo se apresenta homogêneo e heterogêneo a um só tempo. Vale ainda enfatizar que, de acordo com a pesquisadora, os discursos não se constituem estilisticamente de modo isolado. Seu estilo é definido na relação com os estilos de seus **Outros**, ao estabelecerem-se alianças, conflitos, neutralidade: diálogos, enfim. Com base nessa proposta teórica de Discini (2009), o estilo é compreendido como fundado no interdiscurso, sendo esta a principal contribuição da autora para este trabalho.

Considerar-se-á, então, o estilo da revista *Aerolândia* como uma totalidade, representada aqui por seus editoriais, a fim de demarcar os aspectos estilísticos dessa totalidade discursiva, consoante os objetivos deste artigo. Porém, salientamos que o que deixaremos de lado é a ideia da pesquisadora de que as individualidades, que resultam na heterogeneidade, devem ser desconsideradas. Os aspectos mais pontuais, que se realizam por meio das escolhas linguísticas mostradas nos textos (de que nos fala Possenti), serão, portanto, considerados ao lado da totalidade estilística que se constituirá ao longo da análise.

Tal análise da totalidade, articulada à da individualidade estilística, será realizada com base na noção de polêmica como interincompreensão, conforme já esclarecido em momento anterior deste trabalho. O conceito de polêmica como interincompreensão generalizada foi trabalhado por Maingueneau em duas de suas obras, a saber, *Semantique de la polemique* (MAINGUENEAU, 1983) e *Gênese dos Discursos* (MAINGUENEAU, 1984). Nesses livros, o autor trata das relações polêmicas existentes entre o discurso humanista devoto e o jansenista, ambos pertencentes ao âmbito do campo religioso. No caso analisado pelo autor, um dos discursos, o jansenista, constitui-se a partir do outro, mais precisamente, a partir da negação do simulacro do outro.

A polêmica, de acordo com Maingueneau (1983, 1984), seria a própria condição de existência dos discursos, já que cada um se estabelece a partir de sua relação com o(s) Outro(s). A característica mais forte dessa relação é exatamente a não compreensão mútua entre os discursos, que constroem simulacros daqueles com os quais se encontram em concorrência.

A não compreensão não é reconhecida dentro das leis que regulam um discurso, e o desconhecimento aí implicado também é constitutivo. Essa ausência de compreensão não reconhecida é necessária para marcar a diferença de um discurso com relação aos outros, formar sua identidade.

Em outras palavras, significa que cada discurso se caracteriza por um sistema de restrições que determina não somente o que pode ser dito a partir dele, o que deve ser dito, mas também o que não pode ser enunciado, simplesmente por não fazer parte dos enunciados possíveis a partir da prática discursiva em questão. Essa impossibilidade de enunciar de modo diferente do pré-definido para um discurso tem implicações ainda na interação com enunciadore de outros. Isso porque, se não é possível enunciar de uma maneira determinada, pois certos sentidos não significam dentro de sua grade semântica, certamente também não será possível compreender o que diz um enunciador que enuncia das práticas discursivas na qual esses sentidos são os que devem ser enunciados.

A questão é que o enunciador não reconhece seu não entendimento. Interpreta, então, a enunciação do Outro com base nas regras de seu próprio discurso, resultando na chamada interincompreensão generalizada (MAINGUENEAU, 1984). De acordo com o autor:

Quando se considera o espaço discursivo como rede de interação semântica, ele define um processo de interincompreensão generalizada, a própria condição de possibilidade das diversas posições enunciativas. Para elas, não há dissociação entre o fato de enunciar em conformidade com as regras de sua própria formação discursiva e de “não compreender” o sentido dos enunciados do Outro; são duas facetas do mesmo fenômeno. No modelo, isso se manifesta no fato de que cada discurso é delimitado por uma grade semântica que, em um mesmo movimento, funda o desentendimento recíproco. (MAINGUENEAU, 1984, p.103).

Faz-se mister, entretanto, esclarecer que, neste trabalho, assim como em Farias (2008),² é feito um deslocamento da noção inicial de polêmica discursiva como interincompreensão cunhada por Maingueneau (1983, 1984). O autor constrói, nas referidas obras, uma teoria da polêmica que se dá entre discursos que se constituem um a partir do outro, o que pressupõe a anterioridade de um, permitindo a assunção de seu Outro, que carrega em si aquele a partir do qual se constituiu, muitas vezes negando o discurso anterior. Por esse motivo é que um dos livros se chama *Gênese dos discursos*: exatamente por tratar do processo de constituição de um discurso a partir de outro(s) que preexistia(m).

O deslocamento realizado neste artigo se dá no sentido de que não se está lidando com o processo de constituição de discursos nem se está levando em consideração que discurso surgiu antes e permitiu o aparecimento de

² Dissertação de mestrado intitulada “A polêmica como interincompreensão em artigos de opinião acerca do Estatuto da Igualdade Racial”, orientada pela professora doutora Livia M. T. Rádis Baptista, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC.

outro(s) com uma configuração diferente no mesmo campo. Esse deslocamento se justifica pelo fato de que, neste artigo, trabalha-se com a ideia de que a interincompreensão se estabelece entre discursos de um mesmo campo e que, para examiná-la, não é fundamental avaliar processos de formação de discursos. Um mesmo sema, “capital”, por exemplo, aparece nos textos analisados com efeitos de sentido diversos, dependendo do posicionamento do enunciador. Mais do que isso, pode-se constatar que um enunciador que enuncia “capital” com um posicionamento “x”, ao entrar em contato com outro que enuncia com um posicionamento “y”, continua traduzindo os enunciados de “y” que contêm o mesmo sema como se fossem “x”. Assim, tem-se um caso de interincompreensão passível de ser analisado sem que seja necessário estudar a gênese dos discursos envolvidos.

Além disso, é imperativo reforçar outro deslocamento que é feito no presente trabalho e que se relaciona ao mencionado no parágrafo anterior. Para Maingueneau (1983, 1984), a polêmica como interincompreensão é sempre e somente constitutiva, ou seja, está presente em todas as relações interdiscursivas. O que se faz aqui, contudo, pressupõe a possibilidade de uma interincompreensão mostrada³, também já defendida em Farias (2008). Assim, tornamos um conceito teórico em categoria operacional de análise, o que permite um estudo dos efeitos de sentido resultantes das relações entre determinados discursos, estudo este conduzido por meio de uma perspectiva verdadeiramente discursiva, mas que parte da materialidade do texto para ser realizado.

Portanto, essa interincompreensão mostrada se realiza de modo a deixar evidente o “diálogo” entre lugares discursivos diferentes. Sendo assim, a partir de um discurso determinado, em virtude de suas regras de restrição, além de não se poder/ter que enunciar de certa forma, também não se compreende aquilo que é enunciado a partir de outro discurso, senão fazendo uma tradução. Vale dizer que essa tradução estará necessariamente de acordo com suas próprias regras, já que é impossível conhecer e compreender as regras de funcionamento do Outro da mesma maneira que ele. Deste modo, as relações entre discursos se estabelecem fundamentadas em simulacros dos sentidos dos enunciados do Outro, resultantes da interincompreensão.

Segundo nossa proposta, tais simulacros podem ser evidenciados nos textos, deixando manifesto o jogo polêmico que as práticas discursivas constroem em suas inter-relações. Algumas estratégias linguístico-discursivas parecem se prestar, de modo especial, a cunhar ocorrências de interincompreensão mostrada.

³ O termo certamente remeterá à obra de Authier-Revuz. Contudo, apenas o “espírito” de nossa proposta é semelhante, não havendo a intenção de se trabalhar com as sistematizações da autora.

A ironia⁴, a refutação⁵ e a paródia⁶ são as estratégias que escolhemos enfocar na análise da *Aerolândia*, pois parecem oferecer ao co-enunciador o simulacro do Outro de modo mais patente. Isso porque, no processo de constituição de enunciados em que essas estratégias são mobilizadas, o enunciador sempre lida com o discurso do Outro, apresentando-o a seu modo, para silenciá-lo e ressignificá-lo. Assim, por exemplo, partindo de uma perspectiva ainda sem o refinamento científico que se buscará em ponto posterior deste texto, podemos dizer que, com a ironia, pretende-se que os enunciados proferidos sejam atribuídos ao Outro, procurando-se, por meio de algum recurso (entoação, aspas etc.), evidenciar que o dito não pertence ao enunciador que o enunciou, mas está sendo negado por ele, que se encontra em conflito com o lugar discursivo do qual constitui o simulacro.

Desse modo, apenas para que a concepção de estilo fundado em uma interincompreensão mostrada fique clara aqui, anteciparemos um exemplo do *corpus* analisado. Trata-se de uma ocorrência de refutação, presente no editorial do primeiro número da Revista *Aerolândia* (2010a), em que se lê: “Sou editor-chefe da Aerolândia, mas não moro na Aerolândia. Nem pretendo”. Ao lado do editorial, há uma parte do mapa da cidade de Fortaleza em que se destaca o bairro popular que dá nome ao periódico.

Inicialmente, é necessário esclarecer que refutação e negação não têm o mesmo sentido. Segundo Moeschler (apud Brandão, 1998), a negação é um dos marcadores textuais possíveis da refutação e, para explicar como esta funciona, Brandão recorre a autores como Ducrot e Barbault (1981) e Ducrot (1987). Em sua explanação, a autora conclui, em linhas gerais, que, para haver refutação, é necessária a existência de uma relação polêmica entre o enunciado que contém o marcador de negação e enunciados anteriores a ele, ou seja, a refutação se fundamenta no interdiscurso. Caso não haja a negação polêmica, estaremos diante de simples negação descritiva.

Tomando como base o exposto acima, concluímos que, para haver refutação, é necessária a interincompreensão, uma vez que o que é negado polemicamente por um discurso é o simulacro de seu Outro. Assim, partimos da relação interdiscursiva estabelecida pela revista *Aerolândia* com a revista *Aldeota*. No primeiro número desta, encontramos, na capa, parte do mapa de Fortaleza, enfocando o bairro da Aldeota e seus arredores. O bairro aparece marcado em laranja, e certas regiões dos arredores são vistas em vermelho. Na parte inferior esquerda, uma legenda que esclarece: em vermelho, temos a Aldeota; em rosa, “só quer ser Aldeota”

⁴ Para o conceito de ironia, ver Brait (1996) e Orlandi (1983). Esta será retomada mais adiante.

⁵ Para o conceito de refutação, ver Brandão (1998) e Farias (2008). Aquela será retomada mais adiante.

⁶ Para o conceito de paródia, ver Bakhtin (1981) e Sant’Anna (1985). Ambos serão retomados mais adiante.

(ALDEOTA, 2010a). Além disso, podemos citar também a quarta edição da *Aldeota* em cujo editorial lemos: “[...] completamos o primeiro mês de vida com muita satisfação e, pelo retorno dado, satisfazendo bem aos aldeóticos e aos pretendentes ao bairro-sensação.” (ALDEOTA, 2010d).

A refutação estabelecida no editorial da *Aerolândia* se constitui sobre o simulacro elaborado da revista *Aldeota*. Segundo esse simulacro, baseado em enunciados como os exemplificados acima, a Aldeota considera um valor positivo morar no bairro, algo que, inclusive, comporia um grupo social do qual muitos gostariam de fazer parte. Tudo isso, segundo a tradução operada pela *Aerolândia*, remeteria a efeitos de sentido não desejados, associados a posicionamentos ideológicos conflitantes com aqueles que atribui a si. A refutação em questão, então, se constrói sobre o simulacro elaborado como consequência da interincompreensão. Nesse ponto, entra o aspecto do estilo como escolha, defendido por Possenti (2008): haveria muitas maneiras de esse enunciador se posicionar contrariamente ao discurso Outro, com o qual estabelece relação de conflito. Dentre todas elas, o enunciador trabalhou no sentido de construir um enunciado refutativo, no qual associa forma e conteúdo negando o simulacro que faz do outro, ao mesmo tempo em que apresenta seu posicionamento, que se pretende mais popular, não elitista, e segundo o qual o bairro da Aerolândia funciona como um símbolo da cidade, algo que se parece querer valorizar em detrimento do status social de viver em uma área como a Aldeota. Assim, o que flagramos nesse caso de refutação é um conflito de valores e, além disso, os enunciados de um discurso, a partir da interincompreensão, sendo traduzidos por meio das regras do outro. Por fim, vale lembrar, de acordo com Discini (2009), que a heterogeneidade produzida pelos vários textos e enunciadores da revista compõe uma unidade maior, englobante das recorrências nas escolhas realizadas nos vários enunciados, que apontam para efeitos de sentido alinhados do ponto de vista discursivo.

Para compreendermos melhor essas escolhas relacionadas à interincompreensão e seus efeitos de sentido na revista *Aerolândia*, é necessário sabermos um pouco mais sobre ela e sobre o periódico que se apresenta como seu Outro. Na *Aerolândia*, encontramos um estilo que se constrói a partir da relação com o Outro, o que, conforme já se tem conhecimento, ocorre em qualquer discurso. No caso específico dessa revista, o Outro com o qual se estabelece a relação polêmica é, principalmente, de acordo com o que já antecipamos, a outra revista, criada antes e intitulada *Aldeota*. Os próprios nomes das publicações, por si sós, já nos dão pistas acerca do que diferenciará o estilo de uma do estilo da outra. Sabe-se serem Aldeota e Aerolândia dois bairros da cidade de Fortaleza. Sabe-se também ser aquele o bairro mais emblemático da alta sociedade fortalezense, enquanto este é bairro periférico

e dos mais pobres. Como, então, se estabelece a relação interdiscursiva entre as duas revistas? Vale a pena considerar mais algumas informações sobre elas, para começarmos a responder a essa pergunta.

A revista *Aldeota* teve seu primeiro número publicado em fevereiro de 2010. Circulou de duas maneiras: por meio da internet, com cada edição sendo disponibilizada integralmente em sites de compartilhamento de dados, e também de forma impressa. A versão impressa era feita com patrocínio de verba pública e, por isso, foi distribuída gratuitamente àqueles que se tornaram assinantes. Desde que passou a circular nos meios cultos e alternativos de Fortaleza, a *Aldeota* chamou bastante atenção, tanto pela apresentação gráfica, muito moderna e bem cuidada, quanto pela maneira como os temas relacionados à cidade eram abordados. Na revista, ao mesmo tempo em que se percebe uma valorização do local, há também a tentativa de colocar Fortaleza em um contexto nacional e, até mesmo, mundial com relação aos temas trabalhados.

A revista *Aerolândia*, por sua vez, não circulou em versão impressa. Todos os seus números, iniciados em abril de 2010, foram disponibilizados pela internet. Na primeira edição, já ficou muito claro o jogo de sentidos que ela pretendia fazer com a outra, sua antecessora. O tratamento gráfico muitíssimo parecido (incluindo-se, aí, o uso das cores, a disposição das informações e imagens nas páginas, as fontes utilizadas), os temas tratados, a organização feita integralmente com textos de colaboradores, tudo remeteu intencionalmente à *Aldeota*. Apesar disso, não foi difícil perceber que havia também muitas diferenças. Como afirmado, o título já dá a dica. Na revista *Aerolândia*, não são encontrados colaboradores que assinam suas colunas e cujos nomes funcionam, logo de início, como argumentos de autoridade (o que ocorre na *Aldeota*). Na *Aerolândia*, só nos deparamos com pseudônimos como Deusdete Odara, Kalanbowski Simão Pontes e Damião Dachenberg, entre outros. Os textos são bem-humorados, assim como os da *Aldeota*, porém não com um bom-humor que busca o refinamento para mostrar que em Fortaleza também há boas maneiras. A *Aerolândia* traz à tona o bom-humor com assuntos populares, direcionados a uma camada da população que não tenta se inserir em contextos mais amplos, mas ri das coisas da terra, faz galhofa com a própria pieguice e com a da periferia.

Desse modo, a *Aerolândia* se constitui tendo a *Aldeota* como Outro: ao mesmo tempo em que se aproveita de suas características, nega-as ao efetuar certas escolhas que refutam a tentativa de fazer da cidade algo refinado e cosmopolita. É como se a *Aerolândia* pretendesse marcar sempre que a cidade e seu povo não são assim e buscasse mostrar o real, salientando, a todo o momento, inclusive, a rudeza e as características mais próprias do cotidiano do humor local.

Todas essas questões estilísticas serão mais bem explicitadas e abordadas no tópico a seguir, destinado à análise.

O estilo nos editoriais da revista *Aerolândia*

Observe-se o editorial do primeiro número da revista *Aerolândia* (2010a):

Boa tarde, leitores(as). Me chamo Carlos McGaren. Sou editor-chefe da REVISTA AEROLÂNDIA, mas não moro na Aerolândia. Nem pretendo. Nossa publicação, noviça no mercado editorial, reúne um espectro heterodoxo de colaboradores e amplíssimo leque de profissionais dedicados à danação ininterrupta e à profanação dos índices de civilidade.

Não se sobressaltem excessivamente se encontrarem circulando nesta FORTALEZA uma assemelhada revista. Em quase tudo, a supracitada vem tentando nos arremedar: no fino trato gráfico, na exigüidade de qualquer modéstia e, via de regra, na maneira algo cínica e desvairada de se portar virtualmente. Entretanto, faltam-lhe graça e, sim, bastante inteligência. Trata-se de duplo falso, um reflexo pardacento de nossa jovial empreitada.

Não lhes rogamos que não dediquem qualquer fração de tempo à leitura daquele pasquim, cujo nome exalta a fauna e a flora intestinal de uma região decadente da cidade. O que nos cabe agora é convidá-los para a leitura infinitamente mais prazenteira de AERO. Boa sorte.

Inicialmente, é válido lembrar os ensinamentos de Granger (1968), assumidos por Possenti (2008) acerca de como se constitui o estilo: trata-se de uma associação entre forma e conteúdo. Essa associação, por depender das escolhas realizadas pelo sujeito dentro de seu universo de possibilidades, é que finda por resultar no estilo. Pensando dessa maneira, entende-se que tudo o que faz parte do texto anterior deve ser visto como mais um passo no estabelecimento de um estilo.

Assim, por exemplo, tem-se, logo no início do editorial da primeira edição, uma referência ao nome da revista, seguida do esclarecimento de que seu editor-chefe não mora no bairro da Aerolândia e nem tem a intenção de fazê-lo. Esse trecho foi analisado, em linhas gerais, anteriormente e, a partir dele, percebemos que vai se delineando desde o começo, conforme já sugerido, a noção de que *Aerolândia* é muito mais uma referência a certo universo de sentidos do que qualquer outra coisa. Torna-se necessário reforçar, a partir disso, que haveria várias outras maneiras de se remeter a tal conteúdo. A maneira escolhida pelo sujeito, porém, foi justamente afirmar que nem vive nem pretende viver no bairro que dá nome ao periódico. O fato de se ter optado especificamente por essa relação entre forma e conteúdo, mais que mostrar quem o sujeito é, o constrói diante do leitor da revista. Desse modo, fica claro que o estilo não é a simples expressão do sujeito, mas condição de existência que o funda. E isso vale não apenas para o trecho destacado, mas, evidentemente, para o texto como um todo.

Outro ponto a ser ressaltado é a referência ao “[...] espectro heterodoxo de colaboradores e amplíssimo leque de profissionais dedicados à danação ininterrupta e à profanação dos índices de civilidade.” (AEROLÂNDIA, 2010a). Na verdade, nunca se tomou conhecimento de quem seriam, na vida real, os tais colaboradores e profissionais citados no trecho. Levando-se em conta apenas os pseudônimos utilizados, perceber-se-á que o leque não é tão amplo assim, já que um número bastante restrito de personagens é mencionado. Ao se observar os textos assinados por eles no corpo da revista, é possível, sim, notar a heterogeneidade de personagens (fato que remete à ideia de Discini (2009) acerca da totalidade homogênea e da unidade heterogênea), o que nos leva a supor que o editor-chefe considera importante a existência de colaboradores com contribuições variadas (ou, dito em outros termos, colaboradores com estilos diferentes entre si). O que realmente importa é que já podemos entrever algo que será explicitado no parágrafo seguinte: a definição do Outro da revista *Aerolândia* como sendo a revista *Aldeota*. Aparentemente, então, a *Aerolândia* entende a recorrência dos mesmos autores nas edições da *Aldeota* como algo negativo, algo que evoca efeitos de sentido (como um certo ar de elegância elitista e exclusivista), valores sócio-ideológicos que ela busca contestar⁷. Esse fato se comprova na medida em que se sucedem os números da *Aerolândia* e se vê a rotatividade dos personagens-autores, alguns sumindo em certas edições, outros surgindo, ainda outros se mantendo presentes com mais frequência etc.

A ideia que vem logo em seguida, de que esses profissionais e colaboradores se dedicam “à danação ininterrupta e à profanação dos índices de civilidade” (AEROLÂNDIA, 2010a), é também uma forma de se contrapor ao seu Outro. Mais que isso: é um exemplo de relação polêmica, uma vez que figura como uma crítica à forma de se apresentar da *Aldeota*, que busca sempre ressaltar as credenciais de seus autores com informações, ao mesmo tempo, legitimadoras e elaboradas de forma bem-humorada. O que a *Aldeota* entende como uma forma de legitimar e elevar seus colaboradores, a *Aerolândia*, contudo, traduz como manutenção dos índices de civilidade, vistos, então, como algo negativo, a ser excluído. E, segundo a *Aerolândia*, profanar tais índices é o que seus colaboradores fazem.

⁷ Exemplificamos alguns enunciados presentes em editoriais da *Aldeota* que apontam para o universo de sentidos rejeitados pela *Aerolândia* e funcionam como base para a elaboração do simulacro daquela elaborado por esta: “O desejo de um tempo realmente novo, mas com tudo de bom que o passado nos reconta a cada dia é o princípio que domina nosso trabalho aqui, da primeira à última página. Vamos falar de vida e do bem-viver, prazeres da carne, do bolso, da mente e do espírito.” (ALDEOTA, 2010a); “No entanto, não estamos aqui para desafiar o equilíbrio espiritual de ninguém e, fora do tempo, retornamos ao carnaval para mostrar que a arte de ser feliz pode muito bem ser constante. A leitura passa por diferentes tipos de novidades. Da wishlist da itgirl que, sim, também aprecia os cheap & chic, ao novo emprego que, nunca, pode ser desconsiderado.” (ALDEOTA, 2010b); “Aproveite a abundância da luz solar e se deleite na praia com a companhia leve e agradável do nosso terceiro número. No mais, vale se abanar ao terminar a última página.” (ALDEOTA, 2010c); “Esta edição pretende seguir o mesmo rumo, apresentando para a ALDEOTA um de seus nobres representantes em uma conversa aristocrática e despretensiosa, como o próprio Barão.” (ALDEOTA, 2010d).

Nos parágrafos seguintes, prossegue a construção do simulacro do Outro através da interincompreensão e, conseqüentemente, da construção do estilo e, de forma simultânea, do sujeito desse estilo. De forma curiosa, apresenta-se a ideia de que outra revista vem tentando “arremedar” a *Aerolândia*. Mas como essa imitação seria possível se o editorial em questão é justamente de seu primeiro número? Tem-se aí uma brincadeira feita pelo sujeito. Primeiramente, com o termo “arremedar”, tão próprio da gente de Fortaleza e que gera certo efeito de estilo. Em segundo lugar, o fato de que “arremedar” não é visto, dentro do discurso da *Aerolândia*, como um sema positivo. Atribui-se, a partir disso, a ação de imitar o Outro, quase como no gesto infantil de sempre afirmar que o mal-feito é obra de outra pessoa. Os que acompanhavam a revista *Aldeota* e passariam a acompanhar a *Aerolândia*, certamente, saberiam tratar-se desse jogo de “Não fui eu!”, muito mais uma brincadeira da *Aerolândia* que, com ele, assumiu-se culpada pela paródia que iniciava naquele momento.

Aqui, considerando que estamos falando em paródia, é necessário refletir um pouco sobre ela como um fato estilístico fundado na interincompreensão. Segundo Bakhtin (1981), parodiar é criar o duplo “destronante”, o mesmo mundo às avessas. Já Sant’Anna (1985), refere-se à paródia, entre outras coisas, como “espelho invertido”, “deformação”, “caráter contestador”, “tomada de consciência crítica”. Além dos citados, muitos outros autores trataram da paródia, cada um com um enfoque particular. É possível, entretanto, observar dois aspectos recorrentes nos vários teóricos: à paródia associam-se sempre as noções de alteração dos sentidos originais e de comicidade. É interessante, tomando esses aspectos, destacar a recorrência da ideia de mudança no sentido. Essa mudança, do ponto de vista discursivo, nada mais é que a tradução operada pelo Mesmo sobre o Outro, ou seja, a paródia se baseia na interincompreensão, no fato de que um discurso “x”, por não ter como compreender o discurso “y”, o traduzirá conforme suas próprias regras.

Desse modo, podemos afirmar que, na *Aerolândia*, há paródia em dois níveis: global e individual. Quanto ao no nível global, da unidade (remetendo a Discini (2009), a revista em si funciona como uma paródia da *Aldeota* e, como toda paródia, não é apenas destruição, o que significa que há o conflito, a negação de valores sócio-ideológicos traduzidos da *Aldeota*, mas há também a apropriação de características que demonstram certa identidade, ou seja, que há algo para ser renovado em vez de destruído (identidade que, inclusive, está expressa no primeiro editorial lido e que será retomada adiante). Já no nível individual, da heterogeneidade, a *Aerolândia* se aproveita de capas, personagens, colunas etc., presentes na *Aldeota*, para construir simulacros do Outro, negá-los e, nesse encontro entre semelhança e diferença, deixar entrever que valores sócio-ideológicos adota.

Vale, ainda, observar mais alguns exemplos de interincompreensão presentes no editorial, que sustentam o aspecto de paródia bem-humorada atribuído à revista. Iniciemos por aquilo em que a *Aerolândia* afirma haver arremedo, ou seja, em que as duas revistas são semelhantes. A falta de modéstia é um dos aspectos citados. Compreende-se, com isso, que a *Aerolândia* considera a empreitada da *Aldeota* – ser uma revista de cultura e informação com ares de elegância e modernidade, em uma cidade provinciana, como “não modesta”. O que a *Aldeota* deve ver como ousadia, a *Aerolândia*, por sua vez, traduz como falta de modéstia e afirma também ter tal característica. O mais interessante, aqui, é que a falta de modéstia que a *Aerolândia* atribui a si parece significar algo um pouco diferente dentro do Mesmo: parece ser a falta de modéstia típica dos que elogiam a si próprios. Não é difícil comprovar essa ideia, já que, logo em seguida, lemos no editorial que, à *Aldeota*, “[...] faltam-lhe graça e, sim, bastante inteligência. Trata-se de duplo falso, um reflexo pardacento de nossa jovial empreitada.” (AEROLÂNDIA, 2010a). O que, na *Aldeota*, é colocado como bem-humorado e inteligente é traduzido pela *Aerolândia* como sem graça e sem inteligência. Essa diferente forma de compreender a falta de modéstia quando associada a si, pela *Aerolândia*, e quando associada à *Aldeota*, justifica-se pelo simulacro dos valores sócio-ideológicos que aquela atribui a esta e com os quais não considera estar em conjunção.

Mais um exemplo de interincompreensão pode ser visto no parágrafo seguinte, em que a revista *Aldeota* em si é traduzida, simplesmente, como “pasquim”, epíteto nada elogioso atribuído a publicações de baixa qualidade. Curiosa também é a maneira de remeter ao nome da revista que estabelece como Outro: “[...] cujo nome exalta a fauna e a flora intestinal de uma região decadente da cidade.” (AEROLÂNDIA, 2010a). A “fauna e a flora intestinal” figuram como a maneira da *Aerolândia* de traduzir algo que a *Aldeota* vê como positivo, a saber, os habitantes do bairro e o que dele advém. A revista *Aldeota*, ao escolher esse nome, desejou remeter, ao mesmo tempo, ao bairro, representativo da classe alta da cidade, e ao fato de que Fortaleza tem ares provincianos, ainda é uma pequena aldeia, uma aldeota. A *Aerolândia*, por sua vez, traduz *Aldeota* como “região decadente da cidade”. Tudo isso aponta para o fato de que ambas enunciam a partir de lugares discursivos diferentes, ou seja, as práticas discursivas das quais elas são materialidade se sustentam na incompreensão mútua constitutiva, mas, mais que isso, especialmente a *Aerolândia*, foco de nosso estudo, cria formas de evidenciar esse Outro dentro de si, essa identidade parte aproveitada, parte negada. E o que seria, assim, esse processo de selecionar o que se quer como valor e o que não se quer, transformados em discurso que associa forma e conteúdo, senão estilo?

Em outras palavras, o que parece mais interessante nisso tudo é que, apesar de constituir a *Aldeota* como Outro e, nesse primeiro editorial, criticar a antecessora, a *Aerolândia*, na verdade, cria a relação polêmica muito mais para estabelecer

seu lugar, ou seja, para demarcar seu estilo. Exatamente por isso, mantém muito da *Aldeota*, conforme já comentado anteriormente. As críticas, então, figuram como uma espécie de brincadeira que faz parte da grande paródia que é a revista *Aerolândia*. Indo além, é possível dizer que esse falar mal brincalhão está na base do próprio estilo que se constrói na totalidade do periódico e busca refletir uma característica do espírito bem-humorado do cearense: falar mal de quem se gosta e, mesmo assim, continuar tudo bem.

Vale a pena, ainda, fazer mais um comentário: o nome do editor-chefe, McGaren, é o de um dos inimigos do herói infantil japonês da década de noventa, Jaspion. Há, no primeiro número, algo que se repetirá em todos os outros: o editor-chefe será sempre algum personagem curioso e, assim, nunca se terá uma autoria assumida. Não há como negar ser esse traço uma importante característica do estilo da *Aerolândia*, pois, além do aspecto cômico de se ter um personagem da série Jaspion como editor, há também a ausência de uma figura a quem relacionar a publicação, de alguém que possa ser responsabilizado pelo que se diz nela. Introduz-se, dessa maneira, a noção de que a não responsabilidade pelo dito será um aspecto do estilo da revista.

Passar-se-á ao editorial do exemplar de número 2:

Olá, mundiça generalizada.

Novamente, nós, da REVISTA AEROLÂNDIA, outorgamos o direito à leitura enviesada dos rincões da alma empenada desta região de Fortaleza, que fez os seus 284 anos na terça derradeira e, para comemorar, passou o trator no BECO DA POEIRA um dia antes. Por nosso turno, damos viva à cidade estampando em nossa capa os dejetos que vêm dos bairros nobres para o nosso quintal através do canal do Lagamar. Foto arrebatadora.

Enfim, mais um número. Estou apenas de passagem neste conselho editorial composto por figuras ilustres. Aceitei o convite para lhes escrever porque acredito no poder encantatório das palavras. Sério. Não é porque exerço a profissão que exerço (foder mulheres adoidado) que vou descuidar da cultura, da leitura, da reflexão, da força animada (no sentido 'hegeliano' e não no 'kantiano') que imprime o conhecimento às mentes fertilizadas com creme Neutrox.

Eu sou bem dotado em todos os sentidos, acreditem.

Boa leitura desta nova AERO. (AEROLÂNDIA, 2010b).

Considerando que muito já foi dito acerca da constituição do estilo na revista *Aerolândia*, de agora em diante, apenas alguns pontos de cada editorial serão destacados. Inicialmente, é necessário esclarecer que o texto acima é assinado por "Kid Bengala, o Bem Dotado. Editor de plantão". Prossegue-se, então, no propósito de negar a autoria e manter o tom humorístico da publicação. A novidade que se

constitui, a partir desse número, é que cada editorial trará alguns aspectos que procuram reproduzir o estilo reconhecido como sendo do personagem evocado como editor. Ter-se-á, portanto, um estilo forjado dentro do estilo da revista. No caso de Kid Bengala, figura cômica do imaginário do sexo em nosso país, isso aparece, principalmente, no segundo parágrafo do editorial.

Outro aspecto que compõe o estilo da *Aerolândia* como totalidade e que está presente no editorial em questão é a ironia, que identificamos em trechos como: “[...] Fortaleza, que fez os seus 284 anos na terça derradeira e, para comemorar, passou o trator no BECO DA POEIRA⁸ um dia antes.” e “Por nosso turno, damos viva à cidade estampando em nossa capa os dejetos que vêm dos bairros nobres para o nosso quintal através do canal do Lagamar.” (AEROLÂNDIA, 2010b).

É válido destacar que, nesses casos, não temos uma referência tão direta à revista *Aldeota*. Na verdade, a ironia se constitui sobre um universo de sentidos, sobre aspectos sociais e ideológicos que, do ponto de vista da *Aerolândia*, parecem incluir a *Aldeota*, mas não se restringem a ela. Trata-se de uma espécie de discurso elitista, que se caracteriza, principalmente, por estabelecer forte distanciamento com relação a problemas e causas sociais, além de balizar seus temas e efeitos de sentido em questões do cotidiano das classes abastadas. Esse seria, então, um dos Outros mais relevantes dos discursos que ganham materialidade na revista *Aerolândia*, muitas vezes negado discursivamente por meio da negação à *Aldeota*.

A ironia que, segundo Orlandi (1983), é um tipo de discurso, uma prática de linguagem contextualmente situada, não pode ser vista como desvio ou sentido adicional: trata-se de um sentido diferente, marcado pela antecipação que o enunciador faz do mundo estabilizado de seu co-enunciador, engendrando inversão ou, até mesmo, rompimento.

No simulacro desse discurso negado pela *Aerolândia*, caberia, de fato, comemorar o fim do Beco da Poeira conforme a população mais pobre do município conhecia e também dar vivas a uma cidade que joga os dejetos da parte nobre na parte pobre. Tais valores são atribuídos por antecipação ao discurso Outro, ou seja, não se espera que isso seja dito, apenas se considera ser dizível a partir do discurso sobre o qual se constrói o simulacro.

Podemos dizer, portanto, que a ironia é um modo de trabalhar sobre a linguagem bastante recorrente na revista e, como uma de suas estratégias linguístico-discursivas mais utilizadas, marca o estilo do periódico.

⁸ O Beco da Poeira foi, durante muitos anos, o mais popular aglomerado comercial do Centro de Fortaleza. Tratava-se, na verdade, de um conjunto de boxes labirinticamente dispostos e encravados em um dos quarteirões de maior fluxo no bairro do Centro. Acabou também se tornando, para as pessoas da cidade, um ponto de referência, algumas vezes pelos baixos preços, outras, mais bem-humoradas, pela breiguice que se costumava associar ao lugar. Foi desalojado e posto abaixo em virtude das obras para construção do metrô de Fortaleza.

No terceiro editorial, lê-se:

Qualquer brasileiro, alfabetizado ou não, tem ciência de pelo menos uma coisa nesta vida: mais que o Pau Brasil, Tiradentes, a seleção de futebol do Brasil e Lula, é a bunda, e não eles, que nos une a todos.

Dito isso, passo adiante. Nesta semana, nossa revista enfrentou dificuldades as mais variadas. Filtradas, elas se concentram principalmente na falta de dinheiro. E o que minha fatura de nádegas, o que esta camada de pré-sal particular, esta colônia iridescente de estrias e celulites tem a ver com isso?

Tudo.

Além de escrever, fui convidada para, numa série de shows privados, destinados a comover profundamente personagens-chave cuja riqueza extrema pode nos auxiliar, angariar fundos a este empreendimento. Aceitei o convite por dois motivos: primeiro, acredito na sinceridade dos meninos e meninas que fazem a Aerolândia (Marquim, Deusimar, Ruilivínio, Francis, Eribaldo, Damião, Marlenne e Deusdete são provas disso). Segundo: somente agora vi que a bunda pode assumir contornos mais vivazes na cultura nacional. E sinto isso de um modo especial, visto que dependendo desse playground de adultos para viver.

Sendo assim, abraço a causa. Celebro o descaramento e a lubricidade da equipe que, em vez de Che Guevara, um mito idiota e politicamente irresponsável, festeja a bunda, ícone que guarda, em dois hemisférios bem separados, segredos os mais inverossímeis. (AEROLÂNDIA, 2010c).

Assinado por “Rita Cadillac, editora chefe (e lady) de plantão”, o texto constrói uma imagem interessante, que será marca da totalidade do estilo da revista. No caso do terceiro editorial, a imagem é construída a partir da oposição entre a bunda e Che Guevara como possíveis ícones a serem celebrados. A equipe que compõe a Aerolândia, representada pelos personagens citados pelo sujeito, opta por festejar a bunda, entendida como “ícone que guarda, em dois hemisférios bem separados, segredos os mais inverossímeis” e desabona Che Guevara, idolatrado por muitos, traduzindo-o, simplesmente, como “mito idiota e politicamente irresponsável” (AEROLÂNDIA, 2010c). Marca, desse modo, um posicionamento, esclarecendo de que forma interpreta a figura de Che Guevara e também lidando com o sexo e a figura feminina de maneira irreverente e explícita. Essa maneira de lidar com o sexo pode ser percebida em vários outros textos presentes nas edições da publicação.

Além disso, é de se salientar que, em Fortaleza, foi inaugurado um Centro Urbano de Cultura, Arte e Esporte (CUCA) chamado Che Guevara, em setembro de 2009. O leitor, portanto, encontra-se diante de uma referência à homenagem feita pela prefeitura municipal a uma personalidade que a revista *Aerolândia*, conforme já se disse, não traduz de forma positiva.

Nesse caso, faz-se necessário observar mais uma ocorrência de refutação, uma das estratégias linguístico-discursivas que constituem o estilo da revista *Aerolândia*. Aqui, a refutação não se encontra em sua estrutura mais direta, não havendo, por exemplo, a palavra *não* como marca de negação. Mesmo assim, identificamos refutação em “[...] equipe que, em vez de Che Guevara, um mito idiota e politicamente irresponsável, festeja a bunda [...]” (AEROLÂNDIA, 2010c). Na verdade, consideramos que estamos diante de um enunciado que poderia ser estruturalmente reformulado em “Não festejamos Che Guevara, um mito idiota e politicamente irresponsável, festejamos a bunda”. O discurso que se institui aí como Outro é o da autoridade instituída, identificada como a prefeitura de Fortaleza, que prestou homenagem, conforme já explicado, à figura histórica citada.

Mais uma vez, constrói-se um simulacro desse Outro, que parece, inclusive, adquirir aqui as mesmas características do mito: “idiota e politicamente irresponsável”. Nesse ponto, a *Aerolândia* marca seu posicionamento de forma subversiva, quiçá protestadora. Toma como símbolo a ser festejado a bunda, sarcasticamente percebida como símbolo dos mais importantes na cultura nacional. Ou seja: a *Aerolândia* não tem como único Outro a *Aldeota*. Na verdade, pretende, por meio do uso de certas estratégias, sempre construindo simulacros (como não poderia deixar de ser), insurgir-se contra certa ordem estabelecida, que tem como símbolo a *Aldeota*, mas não se limita a ela.

Observe-se, agora, o editorial da edição de número quatro, assinada por “HAAAAAAAAAJA CORAÇÃO, AMIGO! Galvão Bueno – editor de plantão, narrando o fim desta publicação”:

Acorda, Brasil!

Prepare seu coração. Chegou a hora de falar a milhões de leitores mundo inteiro que a nossa *Aerolândia* está terminando. Aquilo que parecia bom, que parecia eterno, que parecia a melhor coisa de que já se ouvira falar encontrou termo, fim, fecho, final. Para narrar essa venturosa etapa, essa empreitada anônima, cheia de animosidades animadas, esse experimento manobrado por mãos cavilosas, fui convidado a escrever lhes.

Eu, Galvão Ernesto Bueno, parti ainda ontem de Milão em vôo fretado e, após vencer o que pareciam vestígios da nuvem de poeira expelida pelo vulcão de nome impronunciável, saltei. Estava na altura da Passarela, a mesma que viu desfilar as meninas mais cajuzinhos desta bela Fortaleza. Sobrevivi à queda amortecido por um colchão infinito de aguapés. Eles coalhavam o espelho do Lagamar. Ali, vislumbrei um rio que traz dejetos da área rica e os despeja na pobre sem pedir licença.

Voltando. Agora, em definitivo. Agora para falar com emoção. A grandiosa equipe da Revista *Aerolândia* agradece cada minuto, cada

segundo, cada fração de tempo despendida na leitura de nossas páginas, desenhadas com sêmen, suor e cerveja. E se surpreende: como uma iniciativa espantosamente falta de criatividade logrou bolinar as mentes e corações de tantos e tantas? Nem mesmo eu, que gotejo experiência, encontro resposta.

Agora é a hora. A hora do show da despedida. Deusimar, Ruilivínio, Kalanbowski, Francis, Damião, Deusdete, Marcílio, Jason Felix, Eribaldo, Marlenne e, finalmente, o Marquim, novo titã da imprensa local, já bastante saturada de figuras anódinas, musculares, hipertrofiadas – essa gente toda diz: foi bom enquanto durou, negrada.

A gente vai pra casa. Sem chances de retorno. Entretanto, deixamos aqui a mensagem: mesmo separados, nossos corações continuarão sendo imensos, bem maiores que a BR-116.

Adeus. (AEROLÂNDIA, 2010d).

Primeiramente, observamos que, dos quatro editoriais aqui analisados, é neste que o efeito pretendido pela simulação do estilo do personagem tomado como editor, dentro do estilo da revista, é o mais perceptível. Qualquer pessoa que já tenha acompanhado as narrações de Galvão Bueno perceberá vários bordões utilizados por ele, além da tendência ao uso de imagens exageradas, comuns na maneira como o narrador relaciona forma e conteúdo.

Retomamos, então, a paródia, já que todo o quarto editorial se constrói como uma, repetindo, na parte, a característica presente no todo. O final da revista (que, na verdade, não ocorre no momento anunciado, pois há ao menos mais nove exemplares depois da quarta edição) é divulgado por meio da maneira como a *Aerolândia* compreende uma narração de Galvão Bueno. Algo no meio do editorial, porém, chama a atenção. O sujeito que forja o estilo de Galvão Bueno faz uma digressão para poder introduzir o tom sarcástico quanto às diferenças sociais existentes na cidade, estratégia também recorrente na constituição do estilo da *Aerolândia*. Isso pode ser conferido em “Eles coalhavam o espelho do Lagamar. Ali, vislumbrei um rio que traz dejetos da área rica e os despeja na pobre sem pedir licença.” (AEROLÂNDIA, 2010d). O próprio sujeito percebe tal digressão, pois, para retornar ao estilo forjado, aciona o termo “Voltando”, no parágrafo seguinte.

Por fim, é válido salientar também outro recurso recorrente no estilo da publicação, uma vez que realiza a escolha do sujeito do discurso. Trata-se do uso de termos que remetem a traços característicos da cidade, em conformidade com o universo que a *Aerolândia* busca ressaltar acerca de Fortaleza. Certos efeitos de sentido são alcançados, desse modo, com o uso de termos como “Cajuzinho”, para remeter às moças bonitas da periferia, e “negrada”, para o grupo de pessoas que leem a publicação.

Considerações finais

No presente artigo, buscou-se construir uma noção discursiva de estilo, baseada, por um lado, na polêmica como interincompreensão e, por outro, na ideia de que o estilo é decorrência das escolhas realizadas pelos sujeitos do discurso.

Para isso, tomou-se como base Possenti (2008), que trabalha com a noção de repertório e de que todo enunciado tem estilo, uma vez que é resultado das opções do sujeito, que associa uma forma a um conteúdo, o que já seria por si do âmbito estilístico; Discini (2009), defensora da existência de duas dimensões para o estilo, a da totalidade (homogênea) e a da individualidade (heterogênea); Maingueneau (1983, 1984), que contribui com a ideia de polêmica como interincompreensão, afirmando que a constituição do discurso Mesmo se dá por meio da elaboração do simulacro do Outro, fundada na ausência de compreensão mútua entre os discursos presentes na relação.

Assim, propôs-se que a construção do simulacro do Outro e da apresentação do eu teriam como materialidade as escolhas resultantes da associação entre forma e conteúdo, e tais escolhas, por sua vez, trariam como consequência a apreensão do estilo em dois níveis: o da totalidade, que demonstraria a homogeneidade estilística de um discurso, e o da individualidade, que flagraria os aspectos individuais de cada enunciado desse discurso, mostrando sua heterogeneidade (ambas as dimensões vistas como válidas para a análise, nesta pesquisa). Para isso, foram enfocadas a ironia, a refutação e a paródia como estratégias linguístico-discursivas.

Com a análise da revista *Aerolândia*, notou-se ter ela como Outro certo universo de sentidos, valores sócio-ideológicos compreendidos como elitistas, pedantes e excludentes, simbolizados, principalmente, pela revista *Aldeota*, o que acabou por definir várias de suas escolhas ao relacionar forma e conteúdo. Com isso, criou-se um sujeito representativo de um estilo que, mesmo se apresentando como crítico, é descentrado, descomprometido e não assume para si responsabilidades sobre o dito. Prova disso é o uso de personagens nos editoriais e de pseudônimos nos textos que compõem a publicação.

Percebeu-se ainda a opção por um senso de humor relacionado às regiões mais periféricas da cidade e que não se exime de colocar a si próprio como objeto de chacota. A escolha de termos que remetem a esse universo de sentidos e o uso de elaborações sarcásticas para se referir ao desnível social presente em Fortaleza, além das menções irreverentes ao sexo são outros bons exemplos de como a relação forma e conteúdo atuou na constituição do estilo da *Aerolândia*, no que concerne à sua totalidade.

Para concluir, quanto à unidade, os aspectos estilísticos mais relevantes em cada texto foram mostrados no tópico referente à análise e, conforme se havia

hipotetizado, viu-se que a consideração da individualidade de estilo de cada enunciado pode, sim, ser operacional e não invalida a análise da totalidade.

FARIAS, O. M. de. Style in discursive perspective: an analysis of *Aerolândia magazine*. *Alfa*, São Paulo, v.57, n.1, p.53-79, 2013.

- *ABSTRACT: In this work, we aim at developing a notion of style from a discursive perspective, using the Discourse Analysis' theoretical outline, according to the French approach. Possenti (2008), who works with the notion of repertoire and with the idea that every statement has style; Discini (2009), who defends the existence of two dimensions of style: totality (homogeneous) and individuality (heterogeneous); and Maingueneau (1983, 1984), who contributes with the idea of polemics as inter-incomprehension, were referenced. The first four Aerolândia magazine's editorials were analyzed, and we could verify that its Other is mainly the magazine, which ended up defining several of its choices when relating form and content, and, consequently, it was a fundamental element in elaborating the publication style. We also noticed the choice for a sense of humor related to the city's most peripheral areas, and a choice of terms that points to that universe of senses. Additionally, we verified that, as thought in the hypothesis, style individuality consideration in each statement could be scientifically productive and doesn't invalidate the analysis of totality.*
- *KEYWORDS: Style. Discourse. Discursive polemics.*

REFERÊNCIAS

AEROLÂNDIA. Fortaleza: Calaméo, n.1, 8 abr. 2010a. Disponível em: < <http://pt.calameo.com/read/00023924299bce6c098a9>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

AEROLÂNDIA. Fortaleza: Calaméo, n.2, 15 abr. 2010b. Disponível em: < <http://pt.calameo.com/read/000239242ec11934e55c2>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

AEROLÂNDIA. Fortaleza: Calaméo, n.3, 22 abr. 2010c. Disponível em: < <http://pt.calameo.com/read/0002392423136934891b9>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

AEROLÂNDIA. Fortaleza: Calaméo, n.4, 29 abr. 2010d. Disponível em: < <http://pt.calameo.com/read/00023924206f596d0a7a0>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

ALDEOTA. Fortaleza: Calaméo, n.1, 20 fev. 2010a. Disponível em: < <http://pt.calameo.com/read/0002067473333fded11a6>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

ALDEOTA. Fortaleza: Calaméo, n.2, 27 fev. 2010b. Disponível em: < <http://pt.calameo.com/read/00020674779e8c487f134>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

ALDEOTA. Fortaleza: Calaméo, n.3, 06 mar. 2010c. Disponível em: < <http://pt.calameo.com/read/0002067472a1486b2803a>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

ALDEOTA. Fortaleza: Calaméo, n.4, 13 mar. 2010d. Disponível em: < <http://pt.calameo.com/read/00020674705aaf39de097>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

- AUERBACH, E. *Mimesis*. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.
- BALLY, C. *Traité de stylistique française*. 3.ed. Paris: Librairie C. Klincksieck, 1951.
- BRAIT, B. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1996.
- BRANDÃO, H. N. *Subjetividade, argumentação, polifonia: a propaganda da Petrobrás*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1998.
- BÜHLER, K. *Teoría del lenguaje*. Madri: Revista de Occidente, 1950.
- CÂMARA JUNIOR, J. M. *Contribuição à estilística da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Simões, 1953.
- DISCINI, N. *O estilo nos textos*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- DUCROT, O.; BARBAULT, M. C. O papel da negação na linguagem comum. In: DUCROT, O. *Provar e dizer: leis lógicas e leis argumentativas*. São Paulo: Parma, 1981. p.93-104.
- FARIAS, O. M. de. *A polêmica como interincompreensão em artigos de opinião acerca do Estatuto da Igualdade Racial*. 2008. 167f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.
- FISHMAN, Y. *Sociologia del lenguaje*. Madri: Ediciones Cátedra, 1979.
- GRANGER, G. *Filosofia do estilo*. São Paulo: Perspectiva: EDUSP, 1968.
- GUMPERZ, G. G. The Speech Community. In: GIGLIOLI, P. P. (Org.). *Language and Social Context*. Middlesex: Penguin, 1968. p.71-114.
- HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Org.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972. p.269-293.
- LABOV, W. Le dégageement des styles contextuels. In: LABOV, W. *Sociolinguistique*. Paris: Éditions de Minuit, 1973. p.231-255.
- LAVANDERA, B. R. *Variación y significado*. Buenos Aires: Hachette, 1984.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 1984.
- _____. *Semantique de la polemique: discours religieux et ruptures ideologiques au XVIIe siècle*. Lausanne: L'Age d'Homme, 1983.
- ORLANDI, E. Destruição e construção do sentido: um estudo da ironia. In: COLÓQUIO DO DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA DO IEL, 1983, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 1983. p.66-97.

PEREIRA, M. H. de M. *Tinha um gênero no meio do caminho*: a relevância do gênero para a constituição do estilo em textos escolares. 2005. 276f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SANT'ANNA, A. R. *Paródia, paráfrase e cia*. São Paulo: Ática, 1985.

SPITZER, L. *Lingüística y história literária*. Madrid: Gredos, 1974.

Recebido em 30 de setembro de 2011

Aprovado em 24 de novembro de 2012

A CONCORDÂNCIA VERBAL NO PORTUGUÊS EUROPEU: VARIAÇÃO E PREENCHIMENTO DO *SUJEITO*

Gislaine Aparecida de CARVALHO*

- RESUMO: Este artigo discute a correlação entre **sujeito** nulo e caráter forte da flexão verbal. À luz dos ensinamentos da Proposta Teórico-metodológica da Variação e Mudança Linguística, de linha laboviana, a análise da realização do **sujeito** no português europeu, em um *corpus* de língua falada, mostra que essa correlação existe, mas não é necessária: (i) há significativos percentuais de **sujeitos** preenchidos em estruturas, cuja morfologia verbal é suficientemente marcada para identificar a pessoa gramatical; (ii) a não concordância afeta negativamente o uso do **sujeito** nulo, notadamente com a forma pronominal **a gente**, cuja morfologia verbal apresenta, em algumas localidades do território português, três diferentes flexões: 1ª pessoa do plural, 3ª pessoa do singular e 3ª pessoa do plural. Além do expressivo índice de **sujeitos** preenchidos, há casos – ainda que não muito expressivos, mas não menos importantes – de não aplicação da regra de concordância com **sujeitos** antepostos, fato que contraria os contextos de variação previstos para o português europeu.
- PALAVRAS-CHAVE: Português europeu. Variação linguística. *Sujeito* preenchido. *Sujeito* nulo. Concordância verbal.

Introdução

Desde a tradição clássica, originada no mundo grego, reconhece-se a possibilidade de as línguas naturais permitirem que o **sujeito** esteja subentendido. Nas gramáticas de cunho normativo, o fenômeno do **sujeito** nulo aparece sob o rótulo mais geral de elipse, ou mais especificamente, como **sujeito** oculto: “[...] aquele que não está materialmente expresso na oração, mas pode ser identificado pela desinência verbal ou pela presença do *sujeito* em outra oração do mesmo período.” (CUNHA, 1980, p.140, grifo nosso).

A variação sintática nas línguas naturais tem sido objeto de investigação em diferentes abordagens teóricas. Para a Teoria Gerativa, o foco inicial era determinar os Princípios invariantes que governavam as línguas, mas na década de oitenta a inserção do conceito de Parâmetro evidencia a preocupação com a diversidade sintática. Ao assumir como um dos seus pressupostos compatibilizar,

* UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso. Secretaria de Ciência e Tecnologia. Alto Araguaia – MT – Brasil. 78780-000 – gislainemail26@yahoo.com.br

de um lado, a hipótese de gramática universal inata, e de outro, a diversidade das línguas existentes, Chomsky (1981, 1982) desenvolveu aparato teórico para explicar a possibilidade de as línguas naturais permitirem que o **sujeito** esteja subentendido, fenômeno que remonta à tradição dos estudos gramaticais. Em sua Teoria de Princípios e Parâmetros, as línguas dividem-se em dois grandes grupos: as que exigem **sujeito** foneticamente realizado, denominadas [-] *pro-drop*, e as que permitem uma categoria vazia nessa posição, portanto [+] *pro-drop* (CHOMSKY, 1981).

Para os estudos de cunho normativista, o português brasileiro é língua de **sujeito** nulo, mas estudos empíricos divergem dos tradicionais: essa variedade “[...] convive com um sistema agonizante, em que ainda se refletem as características *pro-drop*, e um sistema em desenvolvimento, em que a riqueza funcional perdida já não permite a identificação de *pro*.” (DUARTE, 1995, p. 142).

Ao contrário do português brasileiro, a variedade europeia é considerada língua de **sujeito** nulo, quer pelos estudos normativistas, quer pela literatura de caráter linguístico-científico. Os dados de amostra de fala e escrita do português europeu obtidos por Duarte confirmaram uma gramática típica de língua [+] *pro-drop* (DUARTE, [2013?], 1995).

Pesquisas teóricas refinam o Parâmetro *pro-drop* e estudos empíricos descrevem quais fatores linguísticos e sociais estão mais diretamente associados à preferência ora pelo **sujeito** preenchido, ora pelo **sujeito** nulo. E é nessa última vertente que se inscreve este trabalho, cujo objetivo é atestar ou refutar o estatuto de língua de **sujeito** nulo homoganeamente atribuído ao português europeu.

Embora os estudos não sejam conclusivos, há uma tendência em associar a crescente preferência pelo **sujeito** preenchido no português brasileiro ao enfraquecimento da morfologia verbal (DUARTE, 1993, 1995). Portanto, a nossa hipótese é a de que no português europeu, que mantém um paradigma funcionalmente “rico”, o **sujeito** nulo será a forma não marcada para essa língua¹.

Para cotejar diferenças e/ou semelhanças entre o português europeu e o português brasileiro, a nossa análise, feita com base em amostras de fala de 10 localidades do território português, adotou os procedimentos teórico-metodológicos da Variação e Mudança Linguísticas de linha laboviana, metodologia usada em muitas pesquisas que investigaram o mesmo fenômeno no português brasileiro (LIRA, 1982, 1988; BOTASSINI, 1998; CAVALCANTE, M., 2001; LAPERUTA, 2002; CARVALHO, 2005; BRAVIN DOS SANTOS, 2006).

¹ Metodologicamente, assumimos a frequência de uso para distinguir uma forma linguística marcada de outra não marcada. Para os propósitos deste trabalho, a forma não marcada corresponderá ao sujeito nulo, dada sua maior frequência de uso.

A concordância verbal no português brasileiro e europeu

Para a concordância **sujeito**-verbo, a expressão “o oposto do avesso” traduz a lendária assimetria entre o português europeu e o português brasileiro: neste, a concordância verbal chegou aos limites da simplificação (DUARTE, 1993; LOPES; MACHADO, 2005); naquele, mantém-se um conjunto de regras em causa categórica (GALVES, 1993, 2001; DUARTE, [2013?], 1993, 1995).

A flexão no português do Brasil não apresenta a oposição 1^a, 2^a e 3^a pessoas, mas somente oposição binária, pessoa x não pessoa, articulada a uma oposição singular x plural. A não oposição de pessoas “[...] corresponde a uma concordância fraca² morfológicamente (ausência de 2^a pessoa) e semanticamente – possibilidade de interpretar a 3^a pessoa do singular como indeterminada.” (GALVES, 1993, p.395).

Se historicamente constituiu-se, para o português brasileiro, a imagem de língua de concordância fraca, é, também, na história, ou mais precisamente em documentos do século XVI, que Naro e Scherre (2007) encontraram, no português europeu, casos de não concordância. Ao analisar oito textos medievais, esses pesquisadores registraram mais de 200 ocorrências de formas verbais de terceira pessoa do singular em contextos em que a norma exigiria obrigatoriamente formas plurais de terceira pessoa. Apesar de estarem registrados os casos de não concordância, explicou-se o desvio à norma-padrão pela “maléfica” interferência dos escribas e editores.

Duarte, Kato e Barbosa (2001, p.406) também constataram a não aplicação da regra de concordância no português europeu. As autoras afirmam que: “[...] quanto à concordância com o argumento interno plural ou composto, o *default* nas receitas portuguesas é usar concordância, mas encontraram-se casos sem concordância.”

No vernáculo brasileiro, a concordância verbal é um fenômeno variável e a sistematicidade da variação é explicada, em grande parte, pela saliência fônica da desinência verbal e pela posição do **sujeito** em relação ao verbo: (i) o aumento da saliência no material fônico na oposição singular/plural (3^a pessoa) implica maiores chances de concordância – **bateu/bateram**. Em contrapartida, oposições menos salientes resultam em menos marcações de plural – **bate/batem**; (ii) a posição do **sujeito** à esquerda do verbo – posição de proeminência de tópico – favorece a ocorrência de variantes explícitas de plural – **Os meninos chutaram a bola** (SCHERRE, 1994; NARO; SCHERRE, 1999, 2000).

Mas não é só no vernáculo brasileiro que a saliência fônica da desinência verbal afeta positiva e negativamente a norma-padrão. Os resultados da análise

² “É fraca a concordância que não contém pessoa, ou contém pessoa com o traço puramente sintático.” (GALVES, 1993, p.395).

da concordância verbal no português arcaico, em um *corpus* constituído por documentos notariais do noroeste de Portugal e da região de Lisboa mostraram que “[...] as oposições mais salientes não deixaram dúvidas quanto à posição dos notários em estabelecer a diferença entre singular e plural, [mas] o mesmo não se pode afirmar quando se trata de contextos menos salientes.” (SOUZA, 2007, p.08).

Apesar de o português europeu não padrão também exibir para a concordância **sujeito** e verbo alguma variação, as imagens da variedade de além-mar estão vinculadas a uma língua de concordância forte³ (CARRILHO, 2007; GALVES, 1993, 2001). O predomínio da opção pelo **sujeito** nulo atesta que o português europeu ainda mantém uma morfologia verbal rica (DUARTE, 1995).

É consensual que a concordância entre o **sujeito** e o verbo em frases finitas é uma relação fundamental no português europeu e que a variação (excluídos os casos de concordância lógica e as construções com **sujeitos** complexos ou coordenados⁴) está circunscrita a contextos em que o constituinte (sujeito) se encontra em posição pós-verbal, “[...] variação que não enfraquece a uniformidade da relação de concordância.” (CARRILHO, 2007, p.02).

Surpreendentemente, em nosso *corpus* de análise, a variação na regra de concordância no português europeu não está circunscrita apenas a contextos em que o constituinte (**sujeito**) se encontra em posição pós-verbal. Há casos – ainda que não muito expressivos numericamente, mas não menos importantes – de não aplicação da regra com sujeitos antepostos, resultado que qualitativamente permite afirmar que as estruturas não padrão dessa variedade de língua são sensíveis às mesmas forças linguísticas que caracterizam o português brasileiro.

Os exemplos (1), (2) e (3) ilustram a não concordância com **sujeitos** antepostos:

³ “The intuitive idea is that where there is overt agreement, the subject can be dropped, since the deletion is recoverable” (CHOMSKY, 1982, p.241). Subjaz a essa proposição a ideia de que a morfologia forte ou rica licencia o **sujeito** nulo: o apagamento é autorizado pela marca de concordância entre o **sujeito** e o verbo.

⁴ Para ilustrar os casos de concordância lógica e construções com **sujeitos** complexos ou coordenados, transcrevem-se exemplos, retirados de Scherre e Naro (2000): “**Boa parte** dos partos não **OCORRE** em hospitais.” (SCHERRE; NARO, 2000, p.09, grifo do autor), “Mas acho que **boa parte** de suas reflexões se **ADAPTAM** aos impasses da imprensa brasileira.” (SCHERRE; NARO, 2000, p.09, grifo do autor), “Em apenas uma semana, a **frota** de aviões da FAB utilizada para o transporte de autoridades **ATRAPALHARAM** a vida dos ministros do governo Fernando Henrique.” (SCHERRE; NARO, 2000, p.17, grifo do autor), “**10%** da população ativa do país **ESTÁ** desempregada.” (SCHERRE; NARO, 2000, p.03, grifo do autor), “**75%** da população **APOIAM** a entrada de Erundina no ministério.” (SCHERRE; NARO, 2000, p.03, grifo do autor), “**Um grupo de artistas ESTAVA** sábado à noite no Cine Ricamar.” (SCHERRE; NARO, 2000, p.09, grifo do autor); e Scherre (1994) “**Um grupo de turistas CHEGAM** a uma aldeia de canibais e vão a um restaurante.” (SCHERRE, 1994, p.10, grifo do autor), “**O crescimento e o dinamismo da economia da Tailândia SÃO** incompatíveis com a tradição de compra de votos.” (SCHERRE, 1994, p.10, grifo do autor), “**A atuação da máfia do contrabando e o crescente interesse de comerciantes em descarregar mercadorias em bancas de camelô ESTÁ** inflacionando o mercado do asfalto.” (SCHERRE, 1994, p.10, grifo do autor).

- (1) Ah, havia moinhos, mas isso já era diferente. Quer dizer, a casa era toda de parede, em cima tinha um chapéu, que é onde tinha o velame – só o chapéu! – e tinha umas rodas dentro, que **as rodas entrava**⁵ dentro dumas calhas de pedra, que tinha dentro e ele por dentro tinha como um cabrestante.
- (2) Diz ela: O que é que... **tu vê** lá se lhe dás algum jeito. E ele riu-se. E ele: Tu queres que eu perca o pão por causa dum soldado? Diz ela: Não perdes nada! **tu vai** e fazes... E não tenhas medo. (Foi isso).
- (3) Depois inventários, dois inventários, porque **nós era** tudo menor, só ele é que era o mais velho, é que era de maior idade, pronto. Aquilo, meu amigo! E ele tanto que viu ele aí sempre a pedirem dinheiro ao meu pai.

A realização do *sujeito* na fala do português europeu

A descrição da realização do **sujeito** no português europeu conta com uma vasta bibliografia, inscrita, em geral, em uma abordagem eminentemente gerativista. Por essa razão, a interlocução dos nossos resultados fica restrita à pesquisa de Duarte (1995), que, apesar de também adotar os pressupostos gerativistas, usa os procedimentos teórico-metodológicos da Variação e Mudança Linguísticas de linha laboviana.

O corpus no estudo de Duarte. Para compor um quadro que fosse representativo da norma coloquial europeia, na pesquisa de Duarte (1995), foram selecionados 30 informantes distribuídos em três diferentes graus de escolaridade (básico, médio e superior) e duas faixas etárias (de 22 a 33 anos e de 46 a 60 anos). O *corpus*, constituído por transcrições de entrevistas, totalizou 1116 ocorrências: 738 de **sujeitos** nulos (66%) e 378 de **sujeitos** preenchidos (34%). Resultado que ratifica o português europeu como língua [+] *pro-drop*.

O corpus do nosso estudo. Pelo fato de a classificação dos dialetos portugueses não ser unânime entre os dialetólogos (CINTRA, 1971), as dez entrevistas⁶, que compuseram o *corpus* da nossa pesquisa, foram gravadas com falantes portugueses de diferentes regiões, independentemente de serem classificadas como dialetos, subdialetos, co-dialetos, entre outros. Em função das características da constituição do *corpus*, a localidade é o único fator não estrutural que consta da análise dos dados.

As variantes “categoria vazia” e “pronome”, que constituíram nosso envelope de variação, referem-se a sujeitos de referência definida e arbitrária

⁵ Este exemplo não consta do cômputo geral dos dados analisados. A transcrição de uma ocorrência em que o verbo não concorda com o SN teve por objetivo mostrar que a variação não se restringe a pronomes.

⁶ As dez entrevistas selecionadas compõem o *Corpus* Dialetal para o Estudo da Sintaxe (CORDIAL-SIN), disponibilizado pela Internet no endereço <<http://www.clul.ul.pt>>. As localidades investigadas foram: Alcochete, Alvor, Arcos, Cabeço de Vide, Camacha, Covo, Figueiró, Outeiro, Ponta Garça e Serpa.

em sentenças finitas e infinitivas⁷. Estudos que investigaram a realização do **sujeito** no português brasileiro apresentaram evidências do aparecimento de construções pronominais nominativas para representar **sujeitos** arbitrários (DUARTE, 1993, 1995, DUARTE; KATO; BARBOSA, 2001; LAPERUTA, 2002). Portanto, ao computarmos em separado **sujeitos** de referência definida e **sujeitos** de referência arbitrária, buscou-se observar: (i) se o português europeu, tradicionalmente língua de **sujeitos** nulos, exibe **sujeitos** arbitrários preenchidos por pronomes; (ii) se nessa variedade de língua, caso já não licencie o **sujeito** nulo com tanta intensidade como o faz uma língua tipicamente [+ *pro-drop*], o preenchimento do **sujeito** segue a mesma direção do português brasileiro: do definido para o arbitrário.

No total geral, contabilizamos 4398 ocorrências: 2952 (67%) de **sujeitos** preenchidos pelo uso de pronome e 1446 (33%) de **sujeitos** nulos. Ao observarmos separadamente **sujeito** de referência definida e **sujeito** de referência arbitrária, os números que obtivemos foram: 2453 e 1945, respectivamente. Das 2453 ocorrências de **sujeito** com referência definida, 1728 (70%) são preenchidos por pronomes e 725 (30%) são nulos. Com o **sujeito** de referência arbitrária o percentual de preenchimento também foi expressivo, 63%.

A comparação entre os nossos resultados e os de Duarte ([2013?]) mostra que o percentual de **sujeitos** preenchidos é diametralmente oposto ao uso da categoria vazia nessa mesma posição: 66% de apagamento contra 67% de preenchimento pelo uso do pronome. Se por um lado, na pesquisa de Duarte ([2013?]), o percentual de **sujeitos** nulos (66%) confirma o português europeu como língua [+ *pro-drop*]; por outro lado, nos nossos resultados, os 67% de **sujeitos** preenchidos pelo uso do pronome permitem afirmar que essa variedade de língua já não é tipicamente [+ *pro-drop*].

A concordância verbal e a realização do *sujeito* na fala do português europeu

Em nosso *corpus* de análise, o índice percentual de aplicação da regra de concordância com **sujeitos** preenchidos e nulos chegou a 87%. Os resultados da pesquisa de Duarte (1995) também confirmam que o português europeu mantém um paradigma funcionalmente “rico”, embora apresente formas homógrafas⁸ para algumas pessoas gramaticais.

⁷ A inclusão das infinitivas justifica-se pelo fato de a categoria “concordância” poder estar presente nesse tipo de oração e eventualmente permitir a ocorrência de **sujeitos** lexicais com Caso Nominativo (GONÇALVES, 1994).

⁸ Formas iguais para designar diferentes pessoas gramaticais, que pode ser a própria desinência zero (DUARTE, 1995).

Para o português brasileiro, a significativa redução no uso de **sujeito** nulo está intimamente relacionada à simplificação nos paradigmas flexionais (DUARTE, 1993, 1995); para o português europeu, os resultados, exibidos na Tabela (1), mostram que essa correlação existe, mas não é necessária.

Tabela 1 – Quantificação e porcentagem do cruzamento das variáveis *sujeito* de referência definida e concordância verbal.

Concordância verbal	<i>Sujeito</i> preenchido	<i>Sujeito</i> nulo	Total
Concordância	216 (69%)	95 (31%)	311
Não concordância	40 (87%)	06 (13%)	46
Total ⁹	256	101	357

Fonte: Elaboração própria.

Embora o percentual de **sujeitos** preenchidos seja expressivo – quer em estruturas com morfologia distintiva, quer em estruturas com morfologia não distintiva – os números confirmam que a não concordância se associa preferencialmente a **sujeitos** foneticamente realizados (87%). Se não se pode explicar o preenchimento dos **sujeitos** pelo viés da morfologia verbal, também não se pode negar que haja entre eles uma confluência de motivações.

Para exemplificar morfologia distintiva e **sujeitos** preenchidos e nulos, apresentamos ocorrências computadas em nosso *corpus* de análise:

- (4) Abaixo da ponte de Santar, um moinho com três moinhos de doma. É por isso que eu sei, que estou aqui. Que eu não, eu não... Eu era sempre azenhas. **Nós nascemos** na azenha, aqui. **Nós** não **nascemos** na azenha; **Ø** estamos é na azenha.
- (5) E diz ele assim: **Tu estás** maluco, pá! Então **tu** não **vês** que aqui que é um terreno muito mais alto do que é além onde **tu estás** a dizer que vai dar água para aqui"?! “Não é isso que lhe eu estou a dizer, homem!”! “Então o que é que **tu estás** a dizer.
- (6) Os senhores vão-se embora que os senhores, na paz de Deus, de vocês não (cobro) nada. As raparigas assentaram-se ao pé de nós, o pai também, a mãe também, ali comer, comer... Quer dizer, **nós enchemos** **Nós comemos** bem!

Na Tabela (2), podemos observar que o **sujeito** de referência arbitrária também exhibe alto índice percentual de aplicação da regra de concordância (83%). Se por

⁹ Do total de 2453 **sujeitos** de referência definida, apenas 357 exibem marcas distintivas – (tu, nós, vós ou eles).

um lado, a manutenção de um paradigma funcionalmente “rico” não impediu que o português europeu preenchesse a casa do **sujeito**; por outro lado, o uso do pronome foi afetado positivamente pela não concordância.

Tabela 2 – Quantificação e porcentagem de ocorrências do cruzamento das variáveis *sujeito de referência arbitrária e concordância verbal*.

Concordância verbal	<i>Sujeito</i> preenchido	<i>Sujeito</i> nulo	Total
Concordância	845 (66%)	443 (34%)	1288
Não concordância	212 (82%)	45 (18%)	257
Total ¹⁰	1057	488	1545

Fonte: Elaboração própria.

Ao constatar que o preenchimento da casa do **sujeito** é expressivo, quer em estruturas com morfologia distintiva, quer em estruturas com morfologia não distintiva – mais neste caso do que naquele – pode-se concluir que: (i) o português europeu já não é uma língua tipicamente [+] *pro-drop*; (ii) a aplicação da regra de concordância é um contexto de relativo maior uso do **sujeito** nulo.

O exemplo (7) ilustra **sujeito** preenchido e morfologia verbal distintiva e o (8) **sujeito** preenchido e morfologia não distintiva:

- (7) Quando a azeitona está madura, o que se lhe faz é o varejo. Bom, **nós vamos** ao varejo e as mulheres vão ao apanho. Aqui a palavra para o homem é uma maneira e para a mulher é outra.
- (8) E o livro dizia que os homens que haviam de voar mais alto que os passaritos. E quando **nós visse** estas serras todas cortadas, de estradas e tudo do homem, que o mundo que era um paraíso, que ele que o mundo que durava pouco.

A concordância verbal com a forma pronominal *a gente* no português brasileiro e europeu

Quer no português brasileiro, quer no português europeu, a forma pronominal **a gente** não é mencionada na grande maioria das gramáticas prescritivas. Além da escassez de descrição e das contradições de classificação (pronome pessoal, forma de tratamento, pronome indefinido), essa forma pronominal,

¹⁰ Foram 400 ocorrências com pronomes que não exibem marcas de flexão (eu, você, ele/ela, senhor/senhora).

envolta por dogmas, ainda não é unanimemente aceita como parte da gramática do português padrão. “As escolas censuravam o uso de *a gente*, a coberto da perspectiva normativa banalizada no bordão que ‘*agente*’ é da polícia.» (PEREIRA, 2003, p.05, grifo nosso)

Apesar da resistência à inclusão da forma pronominal **a gente** no quadro tradicional, os registros de uso datam do século XVIII. O percurso diacrônico dessa forma pronominal inclui não só a multirreferenciação, mas também a perda gradual do traço de número [+] plural. “Embora a subespecificação [possibilidade de o pronome exibir o verbo no singular ou no plural] se faça presente até o século XIX, o uso de *a gente* apenas no singular ganha terreno ao longo do tempo, firmando-se como uso categórico no nosso século.” (LOPES, 2002, p.28, grifo nosso).

Quer no português brasileiro, quer no português europeu, o uso da forma pronominal **a gente** é muito expressivo (DUARTE, 1993, 1995; DUARTE; KATO; BARBOSA, 2001; CAVALCANTE, S., 2002; PEREIRA, 2003; CARVALHO, 2005). Na fala do português europeu, registramos para essa forma pronominal (pronome que simboliza uma ruptura com a regularidade da sentença latina – perfeita correspondência entre as pessoas do pronome e pessoas do verbo) três diferentes possibilidades de concordância verbal: 1ª pessoa do plural, 3ª pessoa do singular e 3ª pessoa do plural. Nos exemplos (9), (10) e (11) podemos observar as diferentes flexões:

- (9) Então ele já deu ordem? Já! Então, olhe, leve os que quiser e vá para lá. Não. Não é preciso levar muitos. Comigo, três. Vão mais dois aí desses. **A gente vamos** lá fazer aquilo.
- (10) Em moleiro e em barroqueiro. E (eu) agora sou camponês **A gente trabalhava** com umas bestas, a acartar madeira, a acartar enchimento para as estufas. **A gente trata** o barroqueiro é um arreeiro.
- (11) É uma linhaça. Tratam linhaça, que é a semente que até diz que é muito bom para deitar em vistas quando estão inflamadas – e que no tempo **a gente deitavam**. Na nossa casa deitava-se. Se tinha alguma coisa dentro, aquilo no outro dia... **A gente deitavam** um grãozinho daquilo e aquilo limpava a vista.

A variação na concordância verbal com a forma pronominal **a gente** já foi descrita por pesquisadores portugueses (FARIA, 1997; PEREIRA, 2003), mas acreditamos que a nossa contribuição esteja no fato de termos constatado, na fala de um mesmo informante, o uso das três diferentes possibilidades de concordância **sujeito** e verbo, conforme se pode observar nos exemplos (12), (13) e (14):

- (12) Selha ou a dorna. Sim senhora. Tanto faz grande como pequena. **A gente habituaram se**: Ah! Traz-me aquela selha! Traz a selha maior! Traz a selha mais pequena!. (Amós – Ponta Garça)
- (13) Quando há pouca uva, **a gente deitam** numa, por exemplo, desses já – um balseiro grande, seja uma selha pequena, que fazem o mesmo trabalho, não é? Agora se há muita uva para deitar dentro, pois **a gente temos** outros balseiros – que tratam os balseiros – maiores. (Amós – Ponta Garça)
- (14) Quando **a gente pegam** nela, ela larga um mau cheiro. Que **a gente fica** com as mãos... Largam aquele cheiro. (Amós – Ponta Garça)

No português europeu, a concordância não é sistemática, mas “[...] o uso normativo [também] recomenda *a gente* com a 3ª pessoa verbal, sendo a sua concordância com a 4ª pessoa considerada como própria da chamada linguagem popular.” (NASCIMENTO, 1989, p.486, grifo nosso).

A variação na concordância verbal com a forma pronominal **a gente**, que encontramos na fala do português europeu, atesta que nessa variedade de língua também há regras variáveis em estruturas não padrão.

A realização do *sujeito a gente* no português europeu

Para indeterminar o **sujeito**, além da reanálise do **se** apassivador como **se** impessoal e posteriormente a sua supressão, ou o emprego do paciente como tópico e o verbo indicando a ação na terceira pessoa, sem que o **agente** seja especificado, o português brasileiro usa formas nominativas expressas ou nulas, já o português europeu mantém a partícula **se** e, em construções com verbos transitivos, a concordância do verbo com o **sujeito** passivo (NARO, 1976; NUNES, 1991; DUARTE, 1995).

O uso de formas nominativas como estratégia de indeterminação do **sujeito** está relacionado “[...] a uma mudança mais geral no português brasileiro – perda do *sujeito* nulo – mudança que se iniciou com os *sujeitos* referenciais de primeira e segunda pessoa.” (DUARTE; KATO; BARBOSA, 2001, p.405, grifo nosso).

A produtividade de uso da forma pronominal **a gente** já não é exclusividade do português brasileiro: no português europeu, esse pronome, além de disputar espaço com a partícula **se** – que já não é a única (talvez nem a principal) estratégia de indeterminação do **sujeito** – também concorre com o pronome **eu** (ou, **eu e outro(s)**) de referência definida. Os resultados da nossa pesquisa, apresentados na Tabela (3), confirmam a inserção dessa forma **inovadora**.

Tabela 3 – Quantificação e porcentagem de ocorrências do *sujeito a gente* de referência definida e arbitrária.

Forma pronominal <i>a gente</i>	<i>Sujeito</i> preenchido	<i>Sujeito</i> nulo	Total
Referência definida	83 (89%)	10 (11%)	93
Referência arbitrária	877 (84%)	164 (16%)	1041
Total	960	174	1134

Fonte: Elaboração própria.

Se, por um lado, a análise da realização do **sujeito** no português europeu em um *corpus* de língua falada não nos permite estabelecer uma correlação necessária entre **sujeito** nulo e caráter forte da flexão verbal; por outro lado, essa correlação fica evidenciada principalmente com a forma pronominal **a gente**, cuja morfologia verbal apresenta, em algumas localidades do território português, três diferentes flexões: 1ª pessoa do plural, 3ª pessoa do singular e 3ª pessoa do plural.

Pelo fato de a forma pronominal **a gente** estar vinculada a verbos que exibem morfologia [+] e [-] plural, codificamos o singular como concordância e o plural como não concordância. Essa opção metodológica foi pautada pelo aceite tácito de que, no português europeu e no português brasileiro, o singular é a forma padrão. No nosso *corpus* de análise, conforme se pode observar na Tabela (4), o **sujeito** de referência definida registrou 26% de não aplicação da regra de concordância verbal.

Tabela 4 – Quantificação e porcentagem de ocorrências do cruzamento das variáveis *sujeito a gente* de referência definida e concordância verbal.

Concordância verbal	<i>Sujeito</i> preenchido	<i>Sujeito</i> nulo	Total
Concordância	60 (87%)	09 (13%)	69
Não concordância	23 (96%)	01 (4%)	24
Total	83	10	93

Fonte: Elaboração própria.

Os exemplos de (15) a (18) ilustram **sujeitos** de referência definida preenchidos pela forma pronominal **a gente**:

- (15) O meu pai trazia, quando era... Que **a gente** tosquiavam as ovelhas duas vezes no ano. Duas ou três vezes, parece-me. Não tenho bem a certeza, mas duas era firme. Porque se não se tosquiava as ovelhas a tempo e a hora, elas ficavam tomadas e morriam.
- (16) Se há formiga-branca neste Porto Santo! **A gente** sentia ela roer. **A gente** sentia elas roer. A esta porta deste lado, a parte esquerda, eu já nem lha podia abrir, porque se eu lha abrisse, ela ia trazer o aro consigo. Porque o aro estava só com aquela casquinha! Quem lha forcejasse para (ela abrir) ou para (ela fechar) /lha fechar), ela ia vir sempre. Ia desapegar.
- (17) Eu já não disse à senhora? Eu gosto muito de coisas antigas. E **a gente** estiveram fazendo limpeza lá em cima, à casa de meu pai. Tinha ferraduras, tinha de embolar os bois. Papá tinha isso tudo.
- (18) Ah! A mais novinha, que é esta, tinha dois anos e meio! Veja lá, tudo pequeno. **A gente** viu-se mal. O que me vale tinha uma irmã – que também já faleceu, coitada e essa ajudava-me muito. Essa (ele) estava solteira e andava assim a servir sempre (pouco). Trabalhava era de cozinha e assim pelos fidalgos.

Os nossos resultados, apresentados na Tabela (5), confirmam que o uso do singular também foi majoritário com o **sujeito** de referência arbitrária: 77% do total geral. Para o português brasileiro, o singular já se tornou a forma tacitamente aceita como regra. O que talvez explique a preferência da forma singular sobre a plural, quer no português europeu, quer no português brasileiro.

Tabela 5 – Quantificação e porcentagem de ocorrências do cruzamento das variáveis concordância verbal e sujeito a gente de referência arbitrária.

Concordância verbal	<i>Sujeito</i> preenchido	<i>Sujeito</i> nulo	Total
Concordância	676 (84%)	124 (16%)	800
Não concordância	201 (83%)	40 (17%)	241
Total	877	164	1041

Fonte: Elaboração própria.

As ocorrências (19), (20) e (21), retiradas do nosso *corpus* de análise, exemplificam **sujeito** de referência arbitrária e verbo na 3ª pessoa do singular:

- (19) Joga-se a palha contra o vento. Se o vento está daqui, **a gente leva** a forquilha a este lado e joga-o para aqui. Porque o bago vai para aquele lado (...) e a palha avoa para a frente. E então tem de se começar: se o vento está deste lado, **a gente**

começava a jogar a palha ao ar deste lado, que é para a ir levando sempre para diante, sempre para diante.

- (20) **A gente tira** um enxame – chama aquilo um enxame; ele estava o cortiço cheio de abelhas e **a gente vê** se elas estão em termos de dar enxame. Bate, bate, bate assim noutra e põe um cortiço a quase sem nada. É como está a senhora Gabriela e o cortiço está ali assim; e **a gente põe** aquilo no chão, o outro, com a boca encostada um ao outro, e começa a bater no que tem as abelhas: tumba, tumba, tumba.
- (21) E aqueles que tem que nunca nada colhe pois estão mais mal. Porque **a gente não é** uma coisa certa. **A gente está** acostumado, **a gente diz** assim: Bom, este mês ganhei dez ou doze contos; vou-mos gastar. Mas lá vem outro mês que vem, não vem nada. **A gente tem** que deixar (de pôr) umas coisas por as outras.

Para observar se a variação na concordância de número e de pessoa também ocorre em estruturas em que os **sujeitos** são correferentes, cruzamos duas variáveis: **sujeitos** correferentes x marca de flexão. Nos resultados com **sujeitos** de referência definida, exibidos na Tabela (6), apenas duas ocorrências não mantiveram o verbo na mesma flexão: na fala do português europeu há alteração do traço de número e de pessoa em orações, cujos **sujeitos** preenchidos são correferentes.

Tabela 6 – Quantificação e porcentagem de ocorrências do cruzamento das variáveis *sujeitos* correferentes *a gente* de referência definida e marcas da flexão verbal.

Marcas da flexão verbal	Mesmo <i>sujeito</i> preenchido	Mesmo <i>sujeito</i> nulo	Total
Mesma flexão	05 (33%)	10 (67%)	15
Outra flexão	02 (100%)	-	02
Total	07	10	17

Fonte: Elaboração própria.

No exemplo (22), podemos constatar a manutenção de um mesmo **sujeito** e o uso de diferentes flexões. Passemos às ocorrências: na **primeira** delas, o **sujeito a gente** (da 2ª oração) é correferente e exibe o verbo na 1ª pessoa do plural – diferentemente da 1ª oração, que traz o verbo na 3ª pessoa do plural. A **segunda** ocorrência refere-se ao **sujeito a gente** da 3ª oração, que não mantém o verbo na 1ª pessoa do plural – a concordância volta a ser, assim como na 1ª oração, com a 3ª pessoa do plural.

- (22) A tesoura que **a gente se tosquiavam** as ovelhas! **A gente trazíamos** aqui para baixo, depois **a gente peavam**-nas, as mãos e os pés, para elas estarem quietinhas, **a gente** pegavam-lhe pela cabeça, começavam pela cabeça, e iam, iam, iam, e iam cortando em toda a volta, e a lâ ia enrolando de volta do corpo da ovelha.

Com **referência arbitrária**, também há variação na desinência de número e de pessoa com **sujeitos** correferentes e o índice de preenchimento foi sensivelmente mais alto, quando não se mantém a mesma flexão verbal. Mas, surpreendentemente, conforme apresentado na Tabela (7), esse contexto alternou a desinência verbal com **sujeitos** não realizados foneticamente.

Tabela 7 – Quantificação e porcentagem de ocorrências do cruzamento das variáveis *sujeitos* correferentes a *gente* de referência arbitrária e marcas da flexão verbal.

Marcas da flexão verbal	Mesmo <i>sujeito</i> preenchido	Mesmo <i>sujeito</i> nulo	Total
Mesma flexão	89 (37%)	149 (63%)	238
Outra flexão	16 (55%)	13 (45%)	29
Total	105	162	267

Fonte: Elaboração própria.

Os exemplos de (23) a (25) exibem a alternância na desinência verbal com **sujeitos** correferentes não realizados foneticamente:

- (23) É. Dobra-se... **A gente dobra**, **Ø metem** ao lume e **Ø dobra** e depois mete-se ao jugo para cima. Eu tenho. Eu tenho aí um desses.
- (24) Faz-se, (olhe), faz-se o nosso comer, ou o nosso almoço... Quando o porco é morto de manhã, faz-se almoço às vezes de peixe, que é por causa de na parte da tarde ser o sarapatel, da fressura do porco. E quando é na parte da tarde, espera-se que eles abram o porco e (tire) /tirem\ a fressura – como **a gente** lhe **chama** – **Ø** já **temos** o sangue a escaldar, para esfarelar, para deitar naquele guisado.
- (25) Têm um tempero assim diferente; mas, mais ou menos, aquase (imitante). Porque **a gente** depois **vai** comer e **Ø** não **dizemos** que tem tudo o mesmo gosto. Não. Cada uma coisa tem o seu gosto.

Os resultados com a forma pronominal **a gente**, qualitativo e quantitativamente expressivos, atestam que a concordância verbal é um fator altamente condicionador na realização ou apagamento do **sujeito**. O cruzamento das variáveis “correferencialidade e marcas da flexão” mostra que as estruturas com

sujeitos correferentes (contexto resistente ao preenchimento) apresentam índices não desprezíveis de **sujeito** lexical, contrariando a expectativa associada a uma língua de **sujeito** nulo.

Conclusão

A investigação da realização do **sujeito** na fala do português europeu evidencia propriedades que refutam a denominação de [+] *pro-drop*, que essa língua ostenta historicamente, e identifica uma correlação “não necessária” entre preenchimento do **sujeito** e enfraquecimento da morfologia verbal. Se, por um lado, há expressivos índices percentuais de preenchimento paralelamente a um paradigma verbal funcionalmente rico; por outro lado, há índices percentuais de preenchimento ainda mais expressivos paralelamente à não concordância, notadamente com a forma pronominal **a gente**.

O alto índice de sujeitos preenchidos pelo uso do pronome e a variação na concordância verbal, especialmente, com a forma pronominal **a gente**, também usada para indeterminar o **sujeito**, constituem evidências, pelo menos em relação a esses fenômenos, de que as estruturas não padrão do português europeu são sensíveis às mesmas forças linguísticas que caracterizam o português brasileiro. Fala-se a mesma língua dos dois lados do Atlântico.

CARVALHO, G. A. de. Subject-verb agreement in European Portuguese: variation and subject realization. *Alfa*, São Paulo, v.57, n.1, p.81-98, 2013.

- **ABSTRACT:** *This paper discusses the relationship between null subject and strong verbal inflection. The analysis of subject realization in a spoken European Portuguese language corpus shows that, although this relationship does exist, it is not necessary: (i) the percentage of realized subjects with sufficiently marked verbal inflection is significant; (ii) lack of subject-verb agreement negatively affects the use of null subject, especially when the pronoun form “a gente” (we) is employed, for it has three different verbal inflections (1st person plural, 3rd person singular, and 3rd person plural). Besides the substantial percentage of subject realization, there are occurrences – though not so expressive, but not less important – of lack of subject-verb agreement in utterances with subject-verb sentence structures, which contradicts usual variations in European Portuguese.*
- **KEYWORDS:** *European Portuguese. Linguistic variation. Null and overt subjects. Verbal agreement.*

REFERÊNCIAS

BOTASSINI, J. O. M. *A eclipse do sujeito pronominal na linguagem falada no Paraná: uma análise variacionista*. 1998. 105f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade do Paraná, Curitiba, 1998.

BRAVIN DOS SANTOS, A. M. *O sujeito anafórico de 3ª pessoa na fala culta carioca: um estudo em tempo real*. 2006. 149f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.letas.ufrj.br/posverna/doutorado/SantosAMB.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2007.

CARRILHO, E. *Ainda a unidade e diversidade da língua portuguesa: a sintaxe*. Disponível em: <http://www.clul.ul.pt/files/ernestina_carrilho/ernestina_carrilho_2003b.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2007.

CARVALHO, G. A. de. *A realização do sujeito na fala do araguiense*. 2005. 186f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

CAVALCANTE, M. A. da S. *O sujeito pronominal em Alagoas e no Rio de Janeiro: um caso de mudança em progresso*. 2001. 128f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2001.

CAVALCANTE, S. Formas de indeterminação na imprensa carioca dos séculos XIX e XX. In: ALKMIM, T. M. (Org.). *Para a história do português brasileiro: novos estudos*. São Paulo: Humanitas, 2002. v.3. p.197-219.

CHOMSKY, N. *Some concepts and consequences of the theory of government and binding*. Cambridge: MIT Press, 1982.

_____. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris Publications, 1981.

CINTRA, L. F. L. Nova proposta de classificação dos dialetos galeco-portugueses. *Boletim de Filologia*, Lisboa, v.22, p.81-116, 1971.

CUNHA, C. F. da. *Gramática da língua portuguesa*. 7.ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura: Fundação Nacional de Material Escolar, 1980.

DUARTE, M. E. L. *O sujeito pronominal no português coloquial europeu*. [S.l.], [2013?]. Não publicado.

_____. *A perda do princípio “Evite pronome” no português brasileiro*. 1995. 149f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do *sujeito* no português do Brasil. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (Org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993. p.107-128.

DUARTE, M. E. L.; KATO, M. A.; BARBOSA, P. *Sujeitos indeterminados em PE e PB*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 2., 2001, Fortaleza. *Boletim da ABRALIN...* Fortaleza: Maria Elias, 2001. v.26. p.405-409.

FARIA, O. S. de. *O nosso falar Ilhéu*: glossário de termos, provérbios, crenças e outras histórias. Açores: Angra do Heroísmo, 1997.

GALVES, C. C. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2001.

_____. O enfraquecimento da concordância no português brasileiro. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (Org.). *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993. p.387-408.

GONÇALVES, M. F. H. de S. *Para uma definição do parâmetro do sujeito nulo*. 1994. 242f. Dissertação (Mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1994.

LAPERUTA, M. *A realização do sujeito pronominal: um estudo sociolinguístico paramétrico para a cidade de Londrina – Norte do Paraná*. 2002. 138f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

LIRA, S. de A. O *sujeito* pronominal no português falado e escrito. *Ilha do desterro*, Florianópolis, n.20, p.31-43, 1988.

_____. *Nominal, pronominal and zero subject in brazilian portuguese*. 1982. 227f. Dissertation (Ph.D. in linguistics), University of Pennsylvania, 1982.

LOPES, C. R. dos S. De *gente* para *a gente*: o século XIX como fase de transição. In: ALKMIM, T. M. (Org.). *Para a história do português brasileiro: novos estudos*. São Paulo: Humanitas: FLP: USP, 2002. p.25-46.

LOPES, C. R. dos S.; MACHADO, A. C. M. Tradição e inovação: indícios do sincretismo entre segunda e terceira pessoas nas cartas dos avós. In: LOPES, C. R. dos S.

(Org.). *Norma brasileira em construção: fatos lingüísticos em cartas pessoais do século XIX*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2005. p.45-66.

NARO, A. J. The genesis of the reflexive impersonal in portuguese. *Language*, New York, v.52, n.4, p.779-810, 1976.

NARO, A. J.; SCHERRE, M. M. P. *Garimpo das origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. A hierarquização do controle da concordância no português moderno e medieval: o caso de estruturas de *sujeito* composto. In: GROBE, S.; ZIMMERMANN, K. (Ed.). *O português brasileiro: pesquisas e projetos*. Frankfurt am Main: TFM, 2000. v.17. p.166-188.

_____. Sobre o princípio de saliência na concordância verbal na fala moderna, na escrita antiga e na escrita moderna. In: MOURA, D. (Org.). *Os múltiplos usos da língua*. Maceió: EDUFAL, 1999. p.26-37.

NASCIMENTO, M. F. B. *A gente*, um pronome da 4.^a pessoa. In: CONGRESSO SOBRE A INVESTIGAÇÃO E ENSINO DO PORTUGUÊS, 1989, Lisboa. *Actas...* Lisboa: Ministério da Educação/ICALP, 1989. p.480-490.

NUNES, J. Se apassivador e se indeterminador: o percurso diacrônico no português brasileiro. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v.20, p.33-57, 1991.

PEREIRA, S. M. de B. *Gramática comparada de a gente*: variação no português europeu. 2003. 149f. Dissertação (Mestrado em Gramática Comparada) – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2003.

SCHERRE, M. M. P. Aspectos da concordância de número no português do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Lisboa, v.12, p.37-49, 1994.

SOUZA, P. D. dos S. *A concordância verbal no português arcaico*: um olhar descritivo sobre a documentação notarial. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br>>. Acesso em: 19 maio 2007.

Recebido em 30 de setembro de 2011.

Aceito em 24 de novembro de 2012.

REDES DE INTEGRAÇÃO CONCEPTUAL EM NARRATIVAS SOCIOLINGÜÍSTICAS

Jan Edson Rodrigues LEITE*

Mábia Nunes TOSCANO**

Andréa de Oliveira Gomes MARTINS***

- **RESUMO:** Este artigo pretende descrever a emergência de Redes de Integração Conceptual em dados da fala de usuários da variedade sociodialetoal pessoense, a fim de mapear o uso de estratégias cognitivas de conceptualização na construção de narrativas orais. Para isso, utilizamos o *corpus* do *Projeto Variação Linguística do Estado da Paraíba* (VALPB) que se propõe, a partir dos dados coletados, apresentar o perfil linguístico do falante da Paraíba. A partir desse *corpus*, fizemos a classificação e a análise das ocorrências de redes de integração identificadas; observamos e descrevemos as relações vitais estabelecidas durante a integração conceitual; e procuramos descrever o funcionamento da tipologia de redes a partir da mesclagem conceitual resultante das conceptualizações presentes nas narrativas orais produzidas pelos indivíduos nos contextos de uso da língua. Orientamo-nos sob a perspectiva da Linguística Cognitiva, especialmente dos trabalhos de Fauconnier e Turner (2002). Por fim, organizamos os resultados da análise, discutindo diversas ocorrências nas diferentes variáveis encontradas no *corpus*.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Mesclagem. Redes de integração conceitual. Rede especular. Rede simples. Rede de duplo alcance. Rede de alcance único. Conceptualização.

Introdução

Este artigo descreve achados de uma pesquisa cujo fim mais amplo é o de investigar o envolvimento de nosso sistema conceptual – nossas motivações cognitivas – no processo de escolha dos itens lexicais dentre as variantes sociodialetoais disponíveis para o falante, a partir da categorização que este faz da realidade sociocultural. O escopo da pesquisa aqui apresentada é o mapeamento dos usos de certas operações cognitivas complexas (como a criação de redes de integração conceitual, mesclagem, atividades de compressão de relações conceituais vitais) por falantes da variedade linguística pessoense agrupados, no *corpus* analisado, sob variáveis de idade, sexo e escolaridade. No decorrer deste artigo, pretendemos responder às seguintes questões: 1) Como a Integração Conceptual se organiza em redes, e não em processos pontuais, considerando a

* UFPB – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – PB – Brasil. 58051-900 – jan.edson@pq.cnpq.br

** UFPB – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – PB – Brasil. 58051-900 – mabia_toscano@hotmail.com

*** UFPB – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – PB – Brasil. 58051-900 – andr3aogm@hotmail.com

existência de uma tipologia para esse fenômeno (redes simples, redes de alcance único, de alcance duplo, complexa, etc.) identificável na atividade linguística descrita, e 2) Como as relações conceituais vitais (causa-efeito; função-valor; identidade; analogia) são comprimidas em Redes de Integração Conceptual que permeiam a atividade narrativa. Assim, nosso interesse é descrever o funcionamento de processos cognitivos que subjazem ao uso da linguagem. Portanto, a escolha de uma variedade linguística específica não nos leva a prever que haverá diferença nesse funcionamento, mas nos ajudará a mapear como a variedade em uso esquematiza domínios cognitivos presentes em nosso sistema conceitual.

Marco teórico

As contribuições trazidas pela Linguística Cognitiva nos últimos 30 anos têm atribuído novo vigor à reflexão sobre os processos mentais subjacentes ao uso das línguas naturais. Essa abordagem da Linguística, por meio de seus construtos teóricos e de seus métodos, permite mapear com relativa clareza e precisão a complexidade dos processos cognitivos envolvidos na comunicação verbal, especialmente quanto aos aspectos significativos da linguagem em uso, ao mesmo tempo em que confere às expressões linguísticas, que correspondem à parte aparente desse processo, uma natureza conceptualista, dinâmica, perspectivada e experiencial.

A abordagem cognitiva aqui esposada adota a ideia de corporeidade segundo a qual, o corpo está intimamente ligado à mente. A atuação linguística do homem é fundamentada em esquemas anteriores ou co-ocorrentes à atividade linguística. Na estruturação desses esquemas, a experiência corpórea tem papel crucial.

Nessa perspectiva, o tratamento cognitivo da linguagem se distingue da visão formal tradicional já que não deduz o significado linguístico como resultante de operações lógicas, desencarnadas das experiências de uso pelos falantes, mas o considera como uma atividade de construção cognitiva – não individualizada em uma mente igualmente desencarnada, mas como subproduto de capacidades sensorio-motrizas, postas em uso nas práticas, nas instituições e nos artefatos socioculturais, aos quais a espécie humana se encontra vinculada, em consequência de sua própria evolução. Essa mudança de foco permitiu a observação da relação entre os aspectos gramaticais de uma língua, os sistemas cognitivos que cooperam no processamento e na compreensão das formas linguísticas e as práticas socioculturais segundo as quais uma língua natural é posta em um uso.

Os estudos de Linguística feitos sob essa orientação contribuem não apenas para a compreensão do conhecimento linguístico, mas para o estabelecimento,

nas ciências cognitivas, de um campo de estudos que não separa conhecimento linguístico de outros sistemas cognitivos – como se aquele fosse autônomo – e, por isso, produz explicações satisfatórias para o entendimento de como os sistemas cognitivos (perceptuais, linguísticos, motores, espaciais, mnemônicos, etc.) agem integradamente na apreensão/compreensão do indivíduo sobre sua realidade. Entre esses estudos, queremos enfatizar neste trabalho o modelo teórico de compreensão denominado Teoria dos Espaços Mentais (FAUCONNIER, 1994, 1997), e seus desdobramentos analíticos a partir da postulação da Teoria da Mesclagem ou Integração Conceitual (FAUCONNIER; TURNER, 2002).

De acordo com Ferrari (1999, p.116), a Teoria dos Espaços Mentais, oferece “[...] um modelo geral para o estudo da interação entre conexões cognitivas e línguas naturais, apontando a provável universalidade do fenômeno de conexão entre domínios conceituais no pensamento e na linguagem.” O eixo dessa teoria é que quando as pessoas atuam em situações de interação linguística são estabelecidos diferentes espaços mentais os quais são “[...] construídos, estruturados e ligados, a partir de sua gramática, do contexto e da cultura, e são motivados pela sua intenção comunicativa.” (RODRIGUES, 2008, p.111). Essas estruturas se estabelecem para fins de compreensão e de ação locais.

Existem expressões linguísticas capazes de acionar domínios cognitivos envolvidos na atividade de conceptualização: são os chamados construtores de espaços mentais (*spaces builders*). Essas estruturas linguísticas evocam vários tipos de espaços mentais como, por exemplo: a) Crença: “*Acho que as aulas começam amanhã*”; b) Imagem: “*Na foto você parece alegre*”; c) Hipótese ou contrafactualidade: “*Se eu fosse você arrumaria logo as malas*”; d) Escala: “*Dom Quixote é um tipo de herói*”; e) Tempo: “*Ontem à noite saímos para jantar*”; f) Drama: “*Na peça, Edson Celulari é Dom Quixote*”; g) Lugar: “*Na Paraíba, existem belas praias para visitar*”; h) Modelo cultural: “*Na nossa religião, o divórcio não é aprovado*”, etc. Os espaços mentais são entendidos como um fenômeno cognitivo de natureza universal, mas as construções linguísticas que os ativam no discurso são locais, mobilizadas no momento da interação comunicativa e, de certa forma, articulados com a cultura e a situação contextual nas quais a língua e os demais recursos cognitivos são postos em uso.

Dois elementos são essenciais a esse modelo teórico: as noções de domínios e de projeções. No desenrolar do discurso, surgem diversas construções cognitivas, oriundas de estruturas conceituais que organizam as informações da nossa memória, de modo que acessamos não apenas os itens linguísticos que ativam os repertórios disponíveis, mas também as categorias conceituais, os modelos culturais e os modelos cognitivos idealizados que emolduram nosso pensar e nosso falar. Entre essas estruturas estão domínios cognitivos de natureza estável ou dinâmica (local). Os domínios locais correspondem aos espaços mentais já

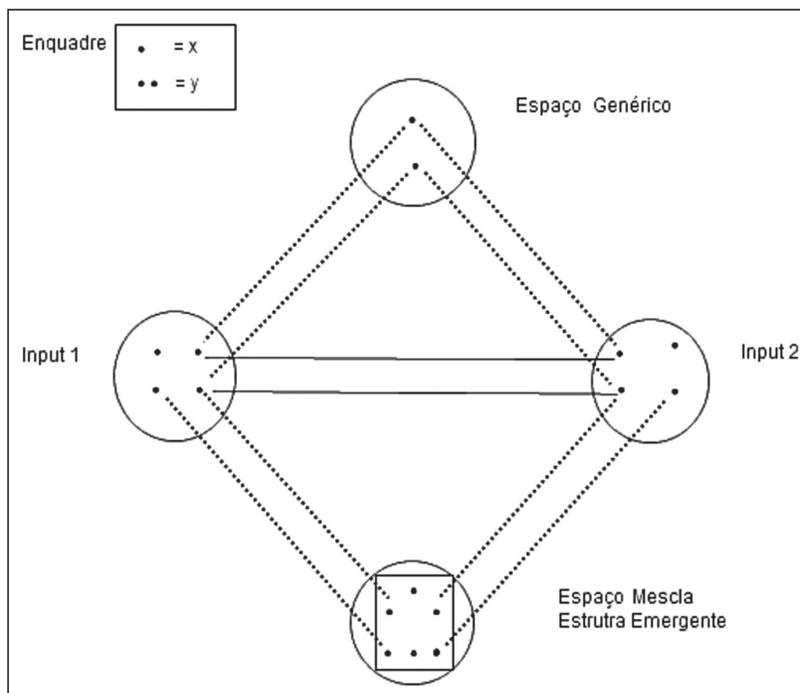
mencionados acima. Os domínios estáveis correspondem a “estruturas de memória pessoal” (MIRANDA, 1999), como *frames* e modelos cognitivos idealizados. Eles organizam internamente os domínios locais (ou espaços mentais).

As projeções constroem e ligam domínios. Quando pensamos sobre determinados domínios, muitas vezes, usamos estruturas de outros domínios e seu vocabulário correspondente. É o caso de certos tipos de metáforas em que não há possibilidade de se estruturar o conhecimento sobre um domínio, digamos TEMPO, sem utilizar sistemática e consistentemente a estrutura linguístico-conceitual de outro domínio, digamos ESPAÇO.

Essas projeções nos auxiliam no entendimento das intenções dos falantes e são evidências de que processos conceptuais (metafóricos, metonímicos, categoriais, imagem-esquemáticos, etc.) fazem parte da linguagem cotidiana (RODRIGUES, 2008). As projeções conceptuais estão presentes nas relações entre os espaços mentais que são domínios dinâmicos e temporários produzidos pelos falantes durante o discurso.

Essa teoria sugere a existência de quatro espaços mentais relacionados durante a projeção entre domínios que se organizam da seguinte maneira:

Figura 1 – Diagrama de quatro espaços



Fonte: Elaboração própria.

Tem-se, então, um espaço genérico que se constitui de uma estrutura conceitual mais geral compartilhada pelos dois espaços influentes (ou *inputs*), e também um espaço-mescla no qual há a combinação seletiva das representações dos espaços influentes. Esse espaço-mescla não corresponde a uma soma dos espaços anteriores, mas estabelece uma nova conceptualização, seja no terreno da linguagem e do discurso, seja no terreno das artes, da inovação tecnológica, da religião, seja no terreno da matemática.

A integração conceptual de domínios cognitivos diferentes, descrita com exatidão na Teoria da Mesclagem, nos dá acesso a uma das mais interessantes capacidades humanas: a imaginação, um subproduto da identificação entre conceitos de diferentes domínios na criação de estruturas conceituais novas. A mesclagem possibilitou aos seres humanos desenvolverem a arte, a ciência, a cultura, ferramentas e etc. (FAUCONNIER; TURNER, 2002). Apesar de este não ser um processo do qual temos consciência, ele está presente na maioria das operações cognitivas que dizem respeito à estruturação do conhecimento humano.

A mesclagem é um processo cognitivo que envolve dois espaços de *input* (*Input 1* e *2*) e opera sobre um terceiro espaço – o domínio-mescla. O espaço mesclado herda partes dos dois espaços influentes, porém possui uma configuração própria, como representado acima na figura 1. Ainda na visão do autor, essa operação, apesar de ser simples, pode explicar vários fenômenos linguísticos e nos permite conhecer as relações entre os processos cognitivos e as estruturas linguísticas.

Chiavegatto (1999), observando os processos cognitivos de mesclagem de vozes, explica que existem condições que devem ser satisfeitas para que se identifique um processo de mesclagem:

- Mapeamentos dos espaços intercruzados, em que temos mapeamentos parciais de contrapartes de dois espaços influentes;
- A existência de um espaço genérico que reflete estruturas geralmente mais abstratas comuns aos dois espaços influentes;
- Os espaços influentes 1 e 2 que são projetados parcialmente sobre o espaço-mescla;
- O espaço-mescla possui uma estrutura emergente própria distinta das estruturas dos espaços influentes de três modos relacionados que são:
 - Composição: as projeções dos *inputs* constituem no espaço-mescla novas relações utilizáveis que não existiam nos espaços influentes separadamente;
 - Completamento: “[...] o padrão da fonte mesclada, estruturado pela herança das estruturas *inputs* é ‘completado’ na estrutura emergente mais ampla.” (CHIAVEGATTO, 1999, p.104).
 - Elaboração: com a mescla completada, a estrutura pode ser elaborada por um processo cognitivo que ocorre em seu interior segundo sua própria lógica emergente.

Dependendo do tipo de projeção que se forma resultando na mescla, originam-se diferentes tipos de redes de integração conceitual. As redes podem ser simples, especular, de alcance único e de alcance duplo.

As redes simples apresentam um espaço influente com funções sem valores e outro espaço com elementos sem enquadre. Na mescla, há uma fusão dos elementos livres de um espaço com as funções do outro. Turner (2008) exemplifica esse processo da seguinte maneira: se queremos dizer que duas pessoas, por exemplo, João e Tiago possuem uma relação de parentesco, podemos dizer simplesmente “João é o pai de Tiago”. Em um dos espaços (1), vamos ter o enquadre familiar que é elaborado para aceitar certos tipos de valores, como a relação de parentesco – pai e filho. No outro espaço (2), temos apenas João e Tiago, valores que se identificam com as funções representadas em (1). No espaço-mescla, João é o pai de Tiago, já que existe um novo papel projetado seletivamente para a mescla que é “pai de Tiago”.

Nas redes especulares, temos dois espaços influentes que compartilham do mesmo enquadre o qual é projetado para o espaço genérico e herdado pelo espaço-mescla. Um exemplo desse tipo de rede é apresentado por Rodrigues (2010, p.86): “Em 1984, João do Pulo bateu seu próprio recorde de 1980 no salto triplo olímpico.” Temos dois “João do Pulo”, um em 1980 e outro em 1984, que executam – cada um em um domínio temporal diferente – um salto triplo constituindo assim os dois espaços influentes. No espaço-mescla, emerge uma estrutura em que João do Pulo 1984 supera o recorde obtido por João do Pulo 1980, ou seja, no domínio temporal localizado no espaço-mescla, João do Pulo vence a si mesmo.

As redes de alcance único possuem dois espaços influentes cada um com um enquadre organizacional próprio. Rodrigues (2010, p.87) ilustra esse tipo de rede com o seguinte exemplo: “Empresários de TV boxeiam entre si para ganhar audiência”. Temos aqui um espaço influente com dois boxeadores em um enquadre de luta de boxe, no qual um é o vencedor. No outro espaço, temos os empresários que competem entre si. Trata-se de um enquadre de competição de estratégias e não de golpes físicos. No espaço-mescla se projeta apenas o enquadre da competição profissional. Esse tipo de rede é altamente produtivo quanto à estruturação de um domínio cognitivo em termos de outro, característica da metáfora conceitual.

As redes de alcance duplo possuem enquadres organizacionais diferentes para cada espaço influente, além de um para o espaço-mescla, que inclui partes de cada um dos enquadre e uma estrutura emergente nova. Esse tipo de rede envolve a mesclagem de enquadres. O exemplo clássico para a mesclagem de enquadres “*Vanity is the quicksand of reason*” (A vaidade é a areia movediça da razão) apresenta um espaço, cujo enquadre correlaciona a areia movediça

aos obstáculos encontrados por um viajante em seu caminho rumo a certo destino; o outro espaço corresponde à razão e está estruturado por elementos característicos da busca intelectual pelo aumento da razão. Os dois espaços se projetam, já que a busca pela razão se identifica com o destino do viajante. Nesse caminho, ao avançarmos rumo à razão, corremos o risco de sucumbir à vaidade. Cair na areia movediça não é, entretanto, o resultado natural de qualquer viagem. O enquadre para a mescla, nesse exemplo, requer uma relação causal entre a vaidade e a diminuição da razão, o que não se verifica nos enquadres dos outros espaços.

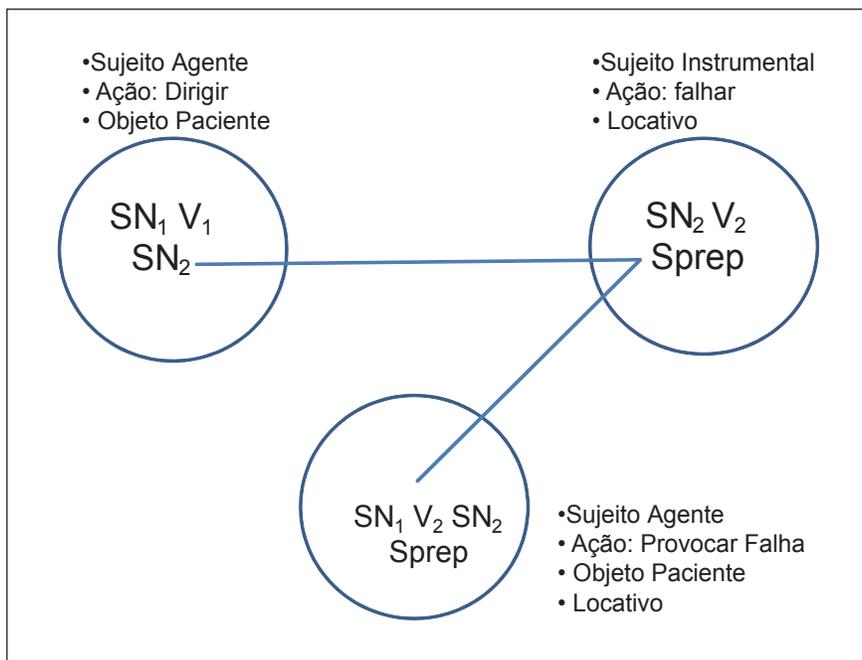
Outro exemplo desse tipo de rede é a interface computacional que denominamos de *desktop*. Em um espaço mental, temos um enquadre relacionado a elementos de um escritório físico que contém pastas, arquivos, fichários, lixeiras. O outro espaço está organizado pelo enquadre dos comandos tradicionais de um computador e contém elementos como **encontrar, substituir, salvar, copiar**. No espaço-mescla, temos um enquadre diferente com elementos que tornam compatíveis as linhas de comando de um *software* com a manipulação de objetos reais de um escritório através de aplicativos digitais que possibilitam “salvar arquivos” e “criar pastas”, “jogar arquivos na lixeira” mesclando, dessa maneira, o ambiente físico de escritório com o virtual.

Os processos de mesclagem, responsáveis pela integração que fazemos entre domínios cognitivos diferentes com a finalidade de elaborar descrições conceituais inovadoras, são percebidos tanto em ocorrências de construções linguísticas, como é o caso dos exemplos trazidos para as redes simples, especulares e de escopo único, quanto em estruturas menos específicas como o exemplo do *desktop* apresentado acima. O processo de mesclagem, além disso, contribui para a compreensão do pano de fundo conceitual de certas estruturas gramaticais, como os verbos atirar e morrer nos exemplos: (1) Joaquim atirou a roupa suja no cesto e (2) Eu morri o carro na subida da ladeira.

Em (1), a mesclagem convencional representada na estrutura sintática SN V SN Sprep é projetada a partir da ação de Joaquim sobre a roupa, indicada pelo verbo *atirar* em um dos espaços (*Input 1*: ação do sujeito sobre o objeto) e pelo movimento da roupa em direção ao cesto (*Input 2*: movimento causado do objeto), os quais são integrados por uma relação de causa e efeito (Mescla: efeito da ação do sujeito na localização do objeto).

No exemplo (2), a construção mesclada SN₁ V₂ SN₂ Sprep (Eu morri o carro na subida da ladeira) ocorre a partir da projeção da estrutura contida em um espaço de *input* SN₁ V₁ SN₂ (Eu dirigi o carro) e da estrutura presente em outro espaço SN₂ V₂ Sprep (O carro morreu na subida da ladeira). Como cada um desses espaços se estrutura a partir de um enquadre diferente, temos uma rede de alcance duplo que explica a inovação conceitual responsável pelo sentido inédito do verbo **morrer**.

Figura 2 – Mesclagem Sintática



Fonte: Elaboração própria.

As redes de integração conceitual não são classificações estanques. Na verdade, elas formam um contínuo de espaços mentais usados na organização do nosso conhecimento e mobilizados de maneira dinâmica para dar conta da imaginação e criatividade.

Metodologia

Utilizamos como *corpus* de análise os dados armazenados sobre o falar pessoense, constantes do *Projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba – VALPB* (HORA; PEDROSA, 2001). O VALPB pretendeu desenvolver, a partir do *corpus* coletado, o perfil linguístico do falante da Paraíba, em seus aspectos fonológicos e gramaticais. Esse banco de dados contém uma amostragem do português falado na Paraíba, colhida através de entrevista com 60 informantes, dentro da metodologia variacionista da sociolinguística.

Surgido em 1993, no VALPB encontram-se armazenados dados de fala em fitas de áudio estratificados conforme as variáveis: 1) Sexo (30 informantes do sexo masculino e 30 informantes do sexo feminino); 2) Faixa etária (20 informantes de

15 a 25 anos, 20 informantes de 26 a 49 anos e 20 informantes com mais de 50 anos); e 3) Anos de escolarização (12 informantes: nenhum; 12 informantes: 1 a 4 anos; 12 informantes: 5 a 8 anos; 12 informantes: 9 a 11 anos; 12 informantes: mais de 11 anos).¹

A vantagem da utilização desse *corpus* para a análise do fenômeno da mesclagem e das redes de integração conceitual é que, em geral, os dados utilizados na teoria são tomados de outras línguas, especialmente do Inglês, ou são analisados textos elaborados para finalidades específicas diferentes da conversação ou da fala espontânea, como é o caso dos textos de humor, textos jornalísticos, publicidade, etc. que demandam uma elaboração refinada dos processos cognitivos para atender aos efeitos semântico-discursivos desses textos. Nesse caso, preferimos analisar exemplos de discursos localmente situados em uma variedade linguística não padrão proveniente da fala de indivíduos com alta e baixa escolarização, já que esse tipo de *corpus* não é comum nos trabalhos que lidam com o fenômeno em questão. Essa escolha é suportada pelos seguintes pressupostos:

Se o fenômeno da integração conceitual em redes é uma operação cognitiva universal, então (1) não haverá diferenças entre como falantes de uma variedade linguística X executam essa operação na comparação com falantes de uma variedade linguística Y; (2) não haverá diferenças na execução dessa operação entre falantes com maior ou menor escolaridade; (3) não haverá diferenças na execução dessa operação entre falantes de faixa etária maior ou menor.

¹ Os dados desse *corpus* são transcritos segundo as normas que seguem: 1) Pausas e interrupções: +. 2) Dúvida quanto à palavra: a palavra sob dúvida está entre colchetes angulares < >. Ex.: Ele <andava> muito. 3) Cruzamento de vozes: os enunciados pronunciados por dois falantes ao mesmo tempo são sublinhados. Ex.: Que legal! 4) Pontuação: 4.1 ponto de interrogação nas frase interrogativas e o de exclamação em frases exclamativas são mantidos. Ex.: Aí, eu falei: que bom! Então ele perguntou: - onde você estava? 4.2 os outros sinais de pontuação também são mantidos. 5) Alongamento de vogal: após a vogal alongadas são colocados dois pontos. Ex.: Ele gostava, e co:mo gostava! 6) Silabação: para indicar a silabação é colocado o hífen no meio da palavra. Ex.: ca-fé, ca-mi-nha-da etc. 7) Repetições: letras ou sílabas repetidas são transcritas. Ex.: Aí, e e ele foi pra casa de de Carlos. 8) Palavra incompleta: a palavra repetida está entre colchetes []. Ex.: Ele comprou um [carr], uma bicicleta. 9) Comentários do transcritor: atitudes não linguísticas do informante estão entre parênteses. Ex.: Ele gosta de mim (risos). 10) Intrusão de outro informantes: o comentário está entre barras / /. Ex.: F1 Ah, eu acho isso muito bom, /ah, eu também acho/ mas meu pai não gosta. 11) Palavra ou trecho ininteligível: comentário está entre chaves {}. Ex.: Maria queria comprar {inint}, a mãe dela falou que não queria. Na transcrição dos dados, foram mantidos: a) Os apagamentos: no lugar do segmento apagado consta zero . Ex.: 'mesmo' = meOmo, 'brincando' = brincaNo, 'rapaz' = rapayO etc. b) Ausência de marca de concordância: também foi colocado zero . Ex.: 'As casas bonitas' = As casaO bonitaO... c) Itens lexicais que fazem parte da fala coloquial são mantidos. Ex.: vixi, num, cum, ni, vissi etc. d) Segmentos epentéticos são colocados. Ex.: Luyz, fayz, avoar, cawso etc. Quando a inserção for de glide, aparece "y" ou "w". e) Casos de apagamento silábico são mantidos. Ex.: tava, ta etc. f) As monotongações são transcritas. Ex.: 'O rapaz roubou o ouro' = O rapaz robô o oro. O acento deve ser colocado para evitar ambiguidade com outra forma existente, caso "roubo".

Se o fenômeno da integração conceitual em redes subjaz e modela o funcionamento da linguagem, em termos conceituais e estruturais, pode-se prever, portanto, que o fenômeno se atualizará em variedades linguísticas orais espontâneas do mesmo modo como se atualiza em textos escritos elaborados em variedade padrão.

Assim, a hipótese dessa pesquisa é a de que o sistema conceitual dos falantes das variedades sociodialetais (assim com a pessoense) se organiza – através das operações cognitivas aqui descritas – com a mesma complexidade e obedecendo aos mesmos princípios de estruturação conceitual, independentemente das contingências socioculturais relativas a cada variedade de língua.

Como hipótese nula, tem-se que diferenças entre os sistemas culturais relativos ao uso de uma dada variedade ou língua natural seriam acompanhadas de diferenças no sistema conceitual dos falantes dessa variedade ou língua e, conseqüentemente, as operações cognitivas que modelam nosso pensar e falar estariam sujeitas a diferentes princípios e níveis de complexidade.

Mesmo não sendo esta pesquisa experimental, e sim descritiva, a rejeição da hipótese nula, por meio da verificação de que as operações de integração conceitual ocorrem segundo os mesmos princípios, independente das variáveis sociolinguísticas encontradas no *corpus*, das diferenças entre modalidade escrita e oral e das diferenças entre variantes da língua padrão e das variedades sociodialetais, é um bom critério para testar a falseabilidade da teoria, já que a relativização de seus princípios levaria à adoção de explicações *ad-hoc* para cada nuance da organização conceitual por trás das manifestações linguísticas heterogêneas, diversificadas e culturalmente situadas.

Ressaltamos, nesse sentido, que os resultados sobre o funcionamento das redes de integração conceitual não estão diretamente vinculados à variedade pessoense, já que, segundo nossa hipótese, qualquer variedade deveria apresentar a mesma organização conceitual como pano de fundo ao seu uso. As redes de integração são um mecanismo cognitivo universal para a conceptualização e têm uma manifestação linguística (entre outras) especificada para cada contexto comunicativo. Essa manifestação “específica” preserva as estruturas universais e os princípios fundamentais da mesclagem e das redes.

Em termos procedimentais, nossa análise se iniciou pela identificação das ocorrências da mesclagem conceptual. A partir da leitura do *corpus*, marcamos as ocorrências e depois as listamos em uma tabela que apresenta o seguinte formato:

Tabela 1 – Ocorrências

OCORRÊNCIA	TIPOLOGIA	INFORMANTE	LOCALIZAÇÃO	FRAGMENTO	OBSERVAÇÃO

Fonte: Elaboração própria.

É importante ressaltar que a localização é dada pela numeração das linhas dos trechos identificados, essa numeração recomeça a cada informante. Por fim, contabilizamos as ocorrências.

Em seguida, retomamos a leitura do *corpus* observando apenas as redes detectadas e partimos para a classificação da tipologia das redes em simples, de alcance único, de alcance duplo e especulares. Após a classificação, iniciamos o processo de exame das ocorrências. Para empreender a análise, tomamos como modelo a proposta de Coulson e Oakley (2003) que sugerem que a análise de redes de integração conceitual siga os seguintes passos:

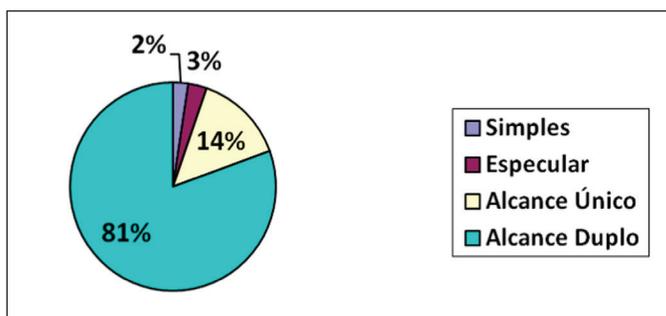
- Introdução de um exemplo que se supõe envolver a mescla;
- Descrição da estrutura geral em cada espaço da rede de integração, ou seja, descrever a estrutura dos *inputs* e do espaço genérico e identificar os mapeamentos, os elementos e as relações entre os espaços;
- Depois se passa à descrição do espaço-mescla evidenciando os aspectos vindos de cada um dos *inputs*, nesse momento é relevante apresentar uma diferenciação entre a estrutura emergente e os *inputs*, essa diferenciação é como o pesquisador justifica que a mescla faz surgir uma nova conceptualização e não uma cópia ou soma dos espaços de *input*.

As redes foram classificadas segundo a tipologia estabelecida por Fauconnier e Turner (2002) em: simples, especular, de alcance único e de alcance duplo. À medida que executávamos essa etapa de classificação, observamos a existência de estruturas emergentes procedentes das projeções conceptuais que instituíam as redes. A partir daí, passamos à análise das ocorrências encontradas, durante a qual nosso objetivo foi observar como ocorrem os mapeamentos cognitivos realizados pelos falantes e expressos nas mesclagens conceituais que se realizam linguisticamente. Observamos, durante essa etapa do trabalho, as relações vitais estabelecidas durante a integração conceitual.

Resultados e discussões

Na contagem dos resultados, de acordo com a tipologia das redes, obtivemos os seguintes resultados demonstrados no gráfico e na tabela abaixo:

Gráfico 1 – Porcentagem das redes de integração identificadas no *corpus*.



Fonte: Dados da pesquisa.

Como se pode observar, a grande maioria das ocorrências foi classificada como rede de alcance duplo. Isso se deu devido à grande recorrência do fenômeno de mesclagem de vozes no *corpus* VALPB. Percebemos que, na maioria das vezes, quando esse evento ocorre temos dois enquadres diferentes, sendo um o enquadre real da entrevista no espaço base e o outro o enquadre da situação do discurso reportado. Não é apenas o enquadre do discurso transposto que se projeta na organização da mescla, pois o falante continua sendo o “senhor da voz” (CHIAVEGATTO, 1999). Ele não copia o discurso que está recontando, mas ele o embute no seu próprio discurso moldando-o segundo seu ponto de vista atual. Isso ocorre tanto quando o informante retoma a voz de outra pessoa, quanto nos momentos em que ele reporta a sua própria voz em uma situação específica, geralmente, do passado. Assim, temos dois enquadres diferentes, ambos se projetando na organização da mescla, o que, segundo a teoria, corresponde à estrutura de uma rede de alcance duplo.

Existem também casos em que o discurso reportado não apresenta dois enquadres diferentes. São exemplos em que o falante especula respostas e pensamentos de outras pessoas ou por vezes suas próprias respostas e pensamentos em situações específicas, mas sem sair do enquadre comunicativo da narração. Nesses casos, temos o informante A e ao mesmo tempo o informante A' se vestindo da voz do outro sem perder a sua identidade, em uma situação específica contada no discurso, ambos no enquadre da entrevista. Nesses casos, classificamos as redes como especulares, pois de acordo com a teoria das redes de integração conceptual, as redes especulares têm espaços mentais diferentes organizados pelo mesmo enquadre comunicativo que se projeta na mescla, resultando exatamente nessa ideia de “espelho” do qual o próprio nome se origina. A e A' representam a mesma pessoa em situações diferentes no mesmo enquadre comunicativo.

Outro ponto observado durante esse processo de classificação diz respeito à existência de uma estrutura emergente. Até o presente momento, não encontramos exemplos nos quais a formação das redes não resultasse no espaço-mescla e na estrutura emergente. Inclusive na literatura estudada todos os exemplos apresentados sempre terminam na formação do espaço-mescla com sua estrutura emergente. Diante disso, pudemos constatar, até então, a validade da teoria nos exemplos analisados no *corpus* VALPB.

Apresentaremos, a título de exemplificação, um trecho da tabela correspondente ao informante feminino 1 já atualizada com a informação da tipologia das redes:

Tabela 2 – Tipologia de Redes do Informante Feminino 1

OCORRÊNCIA	TIPOLOGIA*	INFORMANTE	LOCALIZAÇÃO	FRAGMENTO
1	Alcance único	1	L 22-23	... houve uma morte ali vizinha perto de casa.
OCORRÊNCIA	TIPOLOGIA*	INFORMANTE	LOCALIZAÇÃO	FRAGMENTO
2	Simples	1	L 45-47	... o marido que eu gostava era o pai do meu filho
OCORRÊNCIA	TIPOLOGIA*	INFORMANTE	LOCALIZAÇÃO	FRAGMENTO
3	Alcance duplo	1	L 82	Eu digo: – “Olhe filho, sua avó
OCORRÊNCIA	TIPOLOGIA*	INFORMANTE	LOCALIZAÇÃO	FRAGMENTO
4	Alcance duplo	1	L 82	Ela fay0: – “Que sua avó?
OCORRÊNCIA	TIPOLOGIA*	INFORMANTE	LOCALIZAÇÃO	FRAGMENTO
5	Alcance duplo	1	L 82-83	Eu digo: É avó dele (...)tava na casa da minha mãe.
OCORRÊNCIA	TIPOLOGIA*	INFORMANTE	LOCALIZAÇÃO	FRAGMENTO
6	Especular	1	L 156	Ele num bebe pra dize0 assim: – “Eu vou janta0, vou almoça0 e vou dormi0, não.

OCORRÊNCIA	TIPOLOGIA*	INFORMANTE	LOCALIZAÇÃO	FRAGMENTO
7	Alcance duplo	1	L 168-169	Eu digo:(...) você i0 p0a cima dos outro0
8	Alcance duplo	1	L 175	... aí ele fica reclaman0 (...) é p' eu da0
9	Alcance duplo	1	L 175-177	Eu digo: (...)Ela pode pega0.
10	Alcance duplo	1	L 177 - 178	Ele fica: (...) a tua cara na frente dela!
11	Alcance duplo	1	L 193	aí ele: 'deixe da tua (...) mentira'
12	Alcance duplo	1	L 194	Eu digo: – “Eu tô (...) é verdade.”
13	Alcance duplo	1	L 195 - 196	aí ele disse que era mentira
14	Alcance duplo	1	L 196	Eu digo: (...) pra você ve0.

Fonte: VALPB.

A partir daqui, iniciamos o processo de análise das ocorrências, organizando as análises por informantes e separando os informantes femininos dos masculinos. Apresentaremos abaixo análises realizadas de acordo com cada tipo de rede:

Quadro 1 – Exemplo: Informante 1

Rede Simples

Informante 01

Informante: MHS

Faixa etária (Anos): 15 a 25

Anos de escolarização: nenhum

Sexo: feminino

Linhas: 736-738

E Se você fosse presidente o que você faria pelo Brasil?*

I Ajuda0 os pob0e0, faze0 casa p0os pob0e0. Ajuda0, assim, da0 feira., tudo que eles precisasse eu dava.*

Fonte: VALPB.

Espaço influente 1: Espaço de base, estão presentes *a pessoa do atual presidente do Brasil* na época da entrevista e *o informante 1*.

Espaço influente 2: Espaço hipotético, possui um elemento que corresponde a um *presidente do Brasil hipotético*.

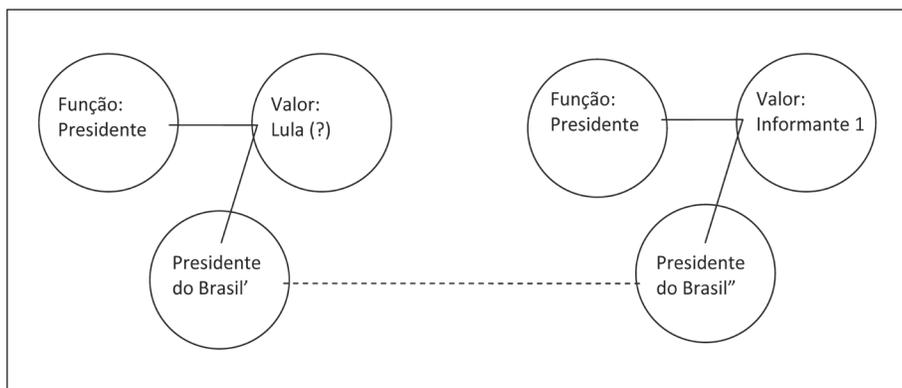
Espaço genérico: O espaço genérico compartilha a característica abstrata ser homem, em que homem é usado de maneira generalizada designando os seres humanos em geral.

Os elementos do espaço de base se projetam para o elemento do espaço contrafactual e há uma relação de identidade entre eles. Em outras palavras, o elemento *informante 1* se projeta para o elemento **presidente do Brasil** do espaço hipotético, estabelecendo uma relação de identidade entre esses dois itens. Do espaço 1 se projeta o elemento sem enquadre *informante 1* e do espaço 2 se projeta a função **presidente do Brasil**, esses dois elementos se projetam no espaço-mescla no qual há uma fusão de identidades. A mescla incorpora o enquadre do espaço influente 2 que é organizado pela função que um presidente cumpre ao exercer o cargo.

No espaço-mescla, surge uma estrutura emergente: o *informante 1* passa a ser, em um espaço hipotético, o presidente do Brasil, assumindo sua função e autoridade. Desse modo, o informante pode dizer o que poderia fazer nessa função como se realmente estivesse assumindo o cargo. É importante ressaltar que os elementos dos espaços influentes se projetam parcialmente para a mescla e se fundem, não há, portanto, uma soma de elementos, o que ocorre é realmente uma mescla entre os elementos de um espaço e do outro. Veja, por exemplo, que elementos dos enquadres, como tempo (presente e futuro), sexo (da informante, do presidente) não se somam, mas são projetados seletivamente para a mescla a fim de elaborarem a estrutura emergente.

Podemos dizer que na mescla ocorre uma compressão de relações vitais de analogia e de identidade ao mesmo tempo entre os elementos *informante 1* e **presidente do Brasil**. No que diz respeito à relação vital de analogia, é possível desmembrar essa rede em duas: a primeira tem, em um espaço (*input 1*), a função **presidente do Brasil** e, no outro (*input 2*), a pessoa que exercia a presidência na época do enunciado como valor que preenche a função do *input 1*; a segunda rede tem um espaço (*input 1*) idêntico ao da primeira rede e, no outro espaço (*input 2*), o **presidente hipotético** (o *informante 1*), logo se estabelece uma relação de analogia entre o **presidente real** e o **presidente hipotético**. Ao mesmo tempo, existe um elo de identidade entre a função de cada rede desmembrada. Podemos dizer, neste caso, que ocorre uma compressão de função-valor entre essas duas redes que compartilham a mesma função.

Figura 3 – Compressão de Função-Valor.



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2 – Exemplo: Informante 7

Informante 07

Informante: HBC

Faixa etária (Anos): 15 a 25

Anos de escolarização: 9 a 11

Sexo: masculino

Linhas: 181-184

E Como você escalaria essa seleção se fosse o técnico?*

I Primeøro, desde o inicio eu, essa seleção eu acho que os jogadores que têm de melhõe no Brasil foruo pra seleção. Agora eu [deixa] eu deixaria desde o inicio Romário. Eu num tiraria Romário, e nem levaria Taffarel.*

Fonte: VALPB.

Espaço influente 1: É o espaço base, em que encontramos *o informante 7*, a pessoa do técnico verdadeiro e do time verdadeiro.

Espaço influente 2: É um espaço hipotético constituído por um técnico e uma seleção hipotéticos e possui enquadre organizado pelo contexto de equipe de time de futebol.

Espaço genérico: O espaço genérico compartilha a característica abstrata “ser homem”, em que “homem” é usado de maneira generalizada, designando os seres humanos em geral.

Inicialmente o elemento *informante 7* se projeta para o elemento **técnico da seleção** que está no espaço hipotético. O *input* do espaço hipotético com uma seleção e um técnico hipotéticos fornece um *frame* para organizar a rede de integração conceitual. Quando o intérprete constrói o *input* da realidade também constrói o *input* hipotético. A mescla contém informações sobre cada um dos espaços de *input*, bem como uma estrutura emergente que surge como produto do processo imaginativo de integração.

O espaço-mescla absorve o enquadre do espaço hipotético que contém um técnico hipotético que comanda uma seleção hipotética, e, nele, elementos do espaço de base cumprem papéis de suas contrapartes no espaço contrafactual, assim *o informante 7* cumpre papel de técnico da seleção. O evento contrafactual, no qual há a função de técnico, enquadra um relacionamento entre *o informante 7* e a função de **técnico da seleção**. Ocorre, nesse caso, uma relação de compressão de identidade e analogia. Inicialmente observamos que na mescla há uma fusão

entre o elemento *informante 7* e a função **técnico da seleção brasileira**. Nessa fusão, identificamos a compressão de identidade entre esses elementos. Paralelamente, percebemos a compressão de analogia entre o técnico real e o técnico hipotético.

Quadro 3 – Exemplo: Informante 18

Informante 18

Informante: GG

Faixa etária (Anos): 26 a 49

Anos de escolarização: 9 a 11

Sexo: masculino

Linhas: 318-371

(...) Eu se fosse de:: pelo menos assim::, o diretor de de uma emissora dessa, eu acho que eu faria uma forma diferente, entende? Seria uma matéria mais:: curta e mais:: mais sensata.

E Mais objetiva.*

I Mais mais objetiva, mais sensata, entende? (...)*

Fonte: VALPB.

Espaço influente 1: Encontramos o *informante 18* e a pessoa real que dirige uma emissora. Esse é o espaço de base, da realidade.

Espaço influente 2: É um espaço contrafactual ou hipotético constituído por um diretor de emissora de tv hipotético. Este elemento é enquadrado pela função que um diretor de televisão possui no exercício do cargo.

Espaço genérico: O espaço genérico compartilha a característica abstrata ser homem, em que homem é usado de maneira generalizada, designando os seres humanos em geral.

O elemento *informante 18* do espaço influente 1 se projeta para o elemento **diretor de emissora de tv** do espaço influente 2 e há uma relação de identidade entre eles. O enquadre do espaço influente 2 se projeta para organizar a mescla. Na mescla, o elemento *informante 18* e o elemento **diretor de emissora de tv** se projetam para a mescla. Na mescla, o item *informante 18* assume a função da sua contraparte no elemento **diretor de emissora de tv** do espaço influente 2. Ocorre na mescla uma compressão de identidade entre o elemento projetado do espaço influente 1 e o elemento projetado do espaço influente 2. Ao mesmo tempo

ocorre uma compressão de analogia na mescla conceitual. Podemos desdobrar a rede em duas envolvendo a função **diretor de emissora de tv**, em uma rede essa função se projeta no **diretor de tv** encontrado no espaço de realidade, na outra rede temos essa mesma função projetada ao *informante 18*, que é um diretor hipotético. Nesse caso, ocorre uma compressão de analogia entre o diretor real e o diretor hipotético que é a pessoa do *informante 18*.

Quadro 4 – Exemplo: Informante 7

Rede de Alcance Único

Informante 07

Informante: AHS – 1SF

Faixa etária (Anos): 15 a 25

Anos de escolarização: 9 a 11

Sexo: feminino

Linhas: 124-128

E Não? Você tem medo de alguma coisa?*

I Tenho, perde0 a minha mãe. (risos F)*

E Porque?(certo)*

I Porque ela é a única é a única que que é por nós, né? sem a pessoa sem se a gente perder mãe, não encontra out0a de jeito nenhum, (est) por isso que eu tenho muito medo de perder ela.*

Fonte: VALPB.

Espaço influente 1: Espaço relacionado a objetos concretos que podemos literalmente perder.

Espaço influente 2: Espaço abstrato relacionado ao conceito que temos de morte.

Espaço genérico: Ambos os espaços compartilham a noção genérica deixar de ter (algo/alguém).

O *informante 7* se refere à morte continuamente em termos de **perda**. A rede de integração conceitual que se forma possui a seguinte estrutura: temos um espaço relacionado aos itens que podemos literalmente **perder** e outro espaço que contém a ideia que temos de morte e elementos relacionados a ela. Identificamos um espaço genérico onde os dois espaços de entrada compartilham a noção de 'deixar de ter (algo)' e uma mescla em que a **morte** de uma pessoa significa

perder essa pessoa assim como **perdemos** objetos. Podemos dizer, nesse caso, que estamos conceitualizando morte como perda.

A noção relacionada a elementos concretos que podemos perder se projeta para o espaço que comporta a noção de **morrer** e ocorre uma relação de analogia entre **morte** e os elementos do *input* de **perda**. Percebemos que há dois enquadres diferentes estruturando os espaços influentes, um enquadre que organiza os elementos concretos e um enquadre que organiza os elementos abstratos. O enquadre relacionado aos elementos abstratos se projeta para organizar a mescla. Na mescla, há uma fusão entre o conceito que temos de **morte** e o conceito de **perder** objetos, de modo que a **morte** pode ser entendida e expressada em termos de **perda**, fazendo surgir, assim, uma estrutura emergente em que MORTE É PERDA.

Quadro 5 – Exemplo: *Informante 1*

Informante 11

Informante: IMS

Faixa etária (Anos): 26 a 49

Anos de escolarização: nenhum

Sexo: feminino

Linhas: 268-270

*E*O que você mais gosta no seu esposo?*

I Que eu mais gosto? Você acredita que eu num tenho? Eu num tenho, a antes eu até eu tinha, o que eu gostava antes, quando ele me dava um pouco de carinho, né? Um pouco só, e hoje em dia nem isso ele me dá mais (...).*

Fonte: VALPB.

Espaço influente 1: Espaço relacionado a objetos concretos que podemos dar.

Espaço influente 2: Espaço relacionado ao conceito que temos de amor/carinho.

Espaço genérico: Ambos os espaços compartilham a noção genérica que algo que pode ser compartilhado.

O *informante 11* fala de amor utilizando a noção de **dar** algo a alguém originando uma rede de integração conceitual de alcance único. Essa rede de integração conceitual contém um *input* envolvendo objetos concretos que é ativado pelo verbo **dar** e outro *input* envolvendo conceitos abstratos relacionado às noções **amor** e **carinho**. Existe um espaço genérico no qual objetos/conceitos

podem ser compartilhados e um espaço-mescla que integra algumas estruturas de cada espaço de entrada.

Nesse exemplo, o *input* ligado a conceitos abstratos fornece o *frame* para organizar a mescla, e o *frame* do espaço que contém objetos concretos não é projetado a não ser para explicar a metáfora que se realiza na construção linguística dos dois informantes. O domínio que contém elementos concretos se projeta no domínio com elementos abstratos e há uma relação de analogia entre eles.

Na mescla se projeta uma representação parcial dos elementos concretos e das noções abstratas de **amor**, de modo que, na estrutura emergente, **amor** cumpre papel de objeto que pode ser ‘dado’ a uma pessoa assim como ‘damos’ qualquer outro objeto concreto, como um lápis, uma bola, um livro, etc. É importante perceber que na mescla há uma fusão entre os elementos parcialmente projetados, não é a soma da ideia de amor mais a de objeto, mas ocorre uma fusão de conceitos, em que **amor** se torna um objeto, gerando a metáfora conceitual AMOR É UM PRESENTE.

Quadro 6 – Exemplo: Informante 5

Informante 05

Informante: GSF

Faixa etária (Anos): 15 a 25

Anos de escolarização: 5 a 8

Sexo: feminino

Linhas: 216-225

E Você já perdeu alguém muito querido Germana?*

I Já perdi meu primo.*

E Como foi?*

I Foi que ele tinha um p0oblema, sofria de baço, e o médico proibiu que ele num pegasse em peso nenhum, e dali ele foi fazen0o extravagança, foi fazen0o extravagança, e ele perdia muito sangue, quando ele vinha pra cá p0a João Pessoa ele perdia sangue, o médico proibiu ele num pega0 muito em peso, e ele continuava pegan0o em peso; e dali quando ele vei a última veyz o médico disse que ele num ia escapar e isso me doeu muito, eu gostava muito dele, **era o primo que eu mais gostava, e foi o tempo dele i0 embora, e aí eu chorei muito, mas eu num podia faze0 nada, porque partida final é muito ruim .***

Fonte: VALPB.

Espaço influente 1: Espaço mais concreto relacionado à viagem.

Espaço influente 2: Espaço mais abstrato relacionado ao conceito que temos de morte.

Espaço genérico: Ambos os espaços compartilham a noção de ausência de alguém.

Os elementos do espaço de viagem se projetam para os elementos do espaço mais abstrato relacionado ao conceito de morte e estabelece-se uma relação de analogia entre eles. O espaço influente 1 possui elementos relacionados à viagem e um enquadre de viagem; o espaço influente 2 com conceitos que temos relacionados à morte tem um enquadre comunicativo que envolve o que entendemos sobre morte, que se projeta para organizar a mescla.

Na mescla, são projetados parcialmente os dois espaços influentes, ou seja, a noção de viagem em analogia com a de morte se projetam e se fundem no espaço-mescla. No espaço-mescla, encontramos uma estrutura emergente em que a morte é entendida como uma viagem sem volta e, assim, podemos falar de morte usando noções ligadas à viagem. Essa rede de integração conceitual forma uma metáfora conceitual na qual MORTE É VIAGEM.

Quadro 7 – Exemplo: Informante 3.

Rede de Alcance Duplo

Informante 03

Informante: EFS

Faixa etária (Anos): 15 a 25

Anos de escolarização: 1 a 4

Sexo: feminino

Linhas: 208-220

E Hum. Hum. Conte um sonho que você teve.*

I Um sonho? (risos) Aí (risos) me pegô. Qualquer que seja o sonho?*

E Hum. Hum.*

I Eu já sonhei, deixa eu: eu tive um sonho que: eu tava: eu: de repente eu ficava grávida, né? Eu digo: "Ôxenti, eu grávida? Mais eu: eu eu fui: ligada, como é que eu posso tá grávida?" Aí eu disse: "Se realmente eu tiver grávida, ah, o médico que feyz a minha cirurgia, menina, eu vou dar uma escolhambação nele" (risos) Aí: de repente: nasce o menino, menino macho, eu digo: "Êita!", lindo dos olho azul, branquinho, eu digo: "Aí que coisa linda. Meu Deus!" Então, eu disse: "Apois, depois: que eu: tiraø esse menino, eu vou: atrás do médico que feyz a minha cirurgia e vou escolhambar, porque: isso né é coisa que se faça não. Fazeø a pessoa entrar numa sala de cirurgia, sem têø: nenhuma doença, boa de saúde, só pra fazeø isso, de repente, meu Deus, engravidaø novamente, é muita falta de (risos) de consideração pelo ser humano, o médico fazer uma coisa dessa. Esse foi o sonho que eu tive.*

Fonte: VALPB.

Espaço influente 1: Espaço de base, realidade, enquadre que situa o contexto em que ocorre a narração. Neste está a *informante 03*.

Espaço influente 2: Espaço mental no qual se situa o sono, é organizado pelo enquadre do sonho que é narrado. Neste segundo espaço, encontramos a *informante 03*.

Espaço genérico: Tanto o espaço influente 1 quanto o espaço influente 2 compartilham uma noção genérica, relacionada a acontecimentos da vida de uma pessoa.

Inicialmente, ocorre uma projeção entre o item *informante 03* do espaço de base e do item *informante 03* do espaço do sonho. Ambos se projetam na mescla e há uma relação de identidade entre eles. O enquadre do sonho e o enquadre em que ocorre a narrativa, no espaço da realidade, também se projetam na mescla e há uma fusão entre eles, podemos dizer que ocorre uma compressão de relação de espaço entre o espaço do sonho e o espaço da realidade. No espaço-mescla, temos uma estrutura emergente em que encontramos a *informante 3* numa fusão entre o espaço de base e o espaço do sonho, ao mesmo tempo, ao se reportar ao sonho em forma de narrativa. Percebemos uma mescla bastante criativa que emerge da fusão de dois enquadres diferentes, daí a classificação como rede de alcance duplo.

Quadro 8 – Exemplo: Informante 30

Informante 30

Informante: WL

Faixa etária (Anos): mais de 50

Anos de escolarização: mais de 11

Sexo: masculino

Linhas: 296-311

E* Como foi sua juventude?

I* Minha juventude foi péssima, moça. Eu, como tava dizendo, né? Péssima da seguinte maneira, não é pela rigidez. Eu vou contar um fato aqui pra você, da seguinte maneira: eu fui fazer teste no Botafogo e passei. Eu passei. Teve dois treinos no Botafogo, que era ali ali em Jaguaribe, onde tem um posto Nossa Senhora da Penha, ali, naquele quarteirão todinho era um campo de futebol. E acontece que, eu quando cheguei, em casa de onze horas, **minha mãe disse que eu não tornasse fazer mais aquilo, que ela não abria a porta mais não.** E eu tinha dezoito anos, viu? Outra, eu quando trabalhava no Correio da Paraíba, eu tinha um um colega chamado Cleino Batista do Anjos, irmão dessa vereadora Creuza, que é dona ali do Pires, Bagunça, sei o que? Cleino Batista dos Anjos, foi pra o Rio e mandou uma carta pra um colega meu, Marajor, pra mim e Marajor, fazer um teste no América do Rio. Eu tinha dezenove anos. **Mãe disse: “Você não vai não! que você não tem tem ninguém lá não.” Mas eu disse: Eu tenho minha profissão. Se não der certo futebol, eu vou enveredar pela minha pela pela minha profissão, que é lotipista.** E mesmo assim, eu não tive respaldo, e [nem tinha] nem eu tinha coragem. Porque uma ordem naquela época duma duma mãe, um pedido, uma ordem era coisa séria {inint}. A gente levava a gente levava a coisa a sério mesmo. Mays hoje não, a gente vê a maior discordância <dos pais> dos filhos [co] para com os pais.

Fonte: VALPB.

Espaço influente 1: Espaço de base, da realidade, organizado pelo enquadre em que o indivíduo elabora a narrativa. Nele encontramos o *informante 30*.

Espaço influente 2: Espaço no qual se situa a história contada. É organizado pelo enquadre da conversa com a mãe (nos trechos em negrito) e possui como elementos: *o informante 30’, sua mãe, o time que o indivíduo jogava.*

Espaço genérico: Tanto o espaço influente 1 quanto o espaço influente 2 compartilham uma noção genérica relacionada a acontecimentos da vida de uma pessoa.

O elemento *informante 30* se projeta para *informante 30'* e há uma relação de identidade entre eles. Esses elementos também se projetam para o espaço-mescla. Ocorre também uma projeção do *informante 30* para o elemento **mãe**, situado no espaço em que ocorre a história contada. O elemento **mãe** também se projeta para o espaço-mescla. Ocorre uma projeção do elemento **mãe** também para o espaço-mescla.

O enquadre do momento da narrativa e o enquadre da conversa com a mãe se projetam também para o espaço-mescla e há uma fusão entre eles. O *informante 30''* que é a fusão do *informante 30* no *informante 30'* reproduz ao mesmo tempo a voz do personagem *informante 30'* e do narrador *informante 30*, mesclando, nele mesmo, essas duas funções e vozes.

O *informante 30''* se situa no espaço-mescla e surge com a estrutura emergente. No espaço-mescla, também encontramos uma fusão entre o elemento **mãe** e o *informante 30*. Há uma compressão de analogia entre o entre o *informante 30* do espaço de base e a pessoa da mãe que está presente no espaço da narração, pois ambos assumem função **mãe** no espaço-mescla.

Há também uma compressão de identidade em que o *informante 30* passa a ser a mãe ao assumir a sua voz durante a narração o que se constitui em uma mesclagem de vozes. Temos, assim, no espaço-mescla: uma fusão entre o enquadre real em que indivíduo elabora a narrativa e o enquadre da situação de conversa com a mãe; uma fusão entre o *informante 30* do espaço de base e o *informante 30'* do espaço que remete à situação do passado; e uma outra fusão entre o *informante 30* e sua mãe, por meio da mesclagem de vozes entre o narrador e o personagem **mãe**.

No espaço-mescla, o *informante 30* está ao mesmo tempo no presente e no passado (na história contada) e é ao mesmo tempo o narrador e os personagens *informante 30'* e **mãe** na narrativa. Chamamos atenção mais uma vez para a capacidade criativa das redes de alcance duplo que pode ser observada na complexidade dos mapeamentos e na estruturação da estrutura emergente.

Quadro 9 – Exemplo: Informante 02

Informante 02

Informante: MLS

Faixa etária (Anos): 15 a 25

Anos de escolarização: nenhum

Sexo: feminino

Linha 223-234

E Hum. Hum. Ô, Eliane, você já perdeu alguém muito querido?*

I Já, perdi meu pai. Eu acho que foi: a notícia mais triste que eu recebi na minha vida, foi essa: a morte de meu pai. Eu tava na cozinha com a minha prima fazendo: uma comida, aí de repente, chegô: parô um carro na frente da minha casa, e eu não sabia quem era, aí vim atender. O rapays bateu na porta, eu vim atender, **aí eu disse: “Diga.” Aí ele falou: “É aqui que mora José Fernandes?”. Eu disse: “Não é aqui mais é meu pai”. “Porque: ele acabou de faleceø”. Aí eu disse: “Num acredito”. Ele disse: “Foi”. Eu disse: “De que horas?”. Aí, ele feys: “Foi de: uma hora”. Eu disse “Uma hora da tarde e agora quatro hora da tarde, você vem daø essa notícia?”. Ele feyz: “É porque eu tava: danø outras notícia fora fui pra Jacaraú, levaø um: um morto, e cheguei agora”. Ele disse: “Só agora pude vir dá a notícia”. Eu disse: “Mais é muita irresponsabilidade de vocês <vim> uma pessoa morrer de uma hora: uma hora da tarde e vem daø a notícia de quatro horas”. Aí, ele feys: “O que é que se á de fazeø?”. Eu acho que essa foi a notícia mais triste que eu recebi.***

Fonte: VALPB.

Espaço influente 1: Espaço da realidade em que a narradora conta a história. Nesse espaço, temos a *informante 02* e o enquadre organizacional da situação em que ela elabora a narração.

Espaço influente 2: Espaço que remete ao passado em que se passa a história que é contada pela narradora. Nele encontramos a *informante 02'*, os rapazes que vêm dar a notícia da morte, o pai que morreu e a prima que estava com ela. O enquadre em que se organiza esse espaço é o enquadre em que ocorre a discussão entre os rapazes e a *informante 02*.

Espaço genérico: Tanto o espaço influente 1 quanto o espaço influente 2 compartilham uma noção genérica relacionada a acontecimentos da vida de uma pessoa.

Há uma projecção entre a *informante 02* do espaço de base e a *informante 02'* do espaço que remete ao passado. Há também uma projecção entre a *informante 02*

e os rapazes do espaço em que ocorre a narrativa. O *informante 02* e o *informante 02'* se projetam para a mescla, bem como os rapazes do espaço influente 2. Os enquadres comunicativos de ambos os espaços influentes se projetam para a mescla conceitual.

Na mescla ocorre uma fusão entre a *informante 02* e a *informante 02'*, há uma compressão de identidade entre esses dois elementos. Também acontece uma compressão de identidade entre a *informante 02* e os rapazes do espaço influente 2. Há uma mesclagem de vozes entre a voz da narradora que é a *informante 02* e a voz da personagem *informante 02'*, há também uma mesclagem de vozes entre a *informante 02* e a voz dos rapazes que dialogam com a *informante 02'* na narrativa.

Ocorre uma fusão dos enquadres dos dois espaços influentes e, na estrutura emergente, temos ao mesmo tempo narradora e personagens falando através da mesma voz. Ocorre também uma compressão de tempo e de espaço e se observa, na estrutura emergente, a narradora/personagem que se situa no passado e no futuro ao mesmo tempo, em seus respectivos espaços, bem como nos enquadres comunicativos dos dois espaços influentes. Mais uma vez chamamos atenção para que o que ocorre na estrutura emergente não é a soma desses elementos, mas a integração de todos eles.

Quadro 10 – Exemplo: *Informante 11*

Redes Especulares

<p><i>Informante 11</i></p> <p><i>Informante: IMS</i></p> <p><i>Faixa etária (Anos): 26 a 49</i></p> <p><i>Anos de escolarização: nenhum</i></p> <p><i>Sexo: feminino</i></p> <p><i>Linhas 448-454</i></p>
<p><i>E*O que você pensa sobre a violência no mundo de hoje?</i></p> <p><i>I*O que eu penso? + Olhe, eu penso muito nisso aí, sabe? Penso muito. + E eu penso que: se Deus num tiver compaixão de nóys, a gente num vai esperar uma melhora não, daqui a pior. Eu penso assim Deus:, como Deus é bom, né? mays, + é como diz o ditado, né? daqui pra frente, nóys sóys vê, vamu só veø o pior, né? Fim de geração, né? Eu num <te-> eu num confio mais em ninguém, eu num confio mais em nada na minha vida.</i></p> <p>Às veyzø eu penso assim, eu penso assim, olhe: “Uma mãe, um filho, um pai, mata <ass-> mata o o: um filho mata o pai, o filho mata uma mãe”.</p>

Fonte: VALPB.

Espaço influente 1: Espaço mental de base em que há o *informante 11* e sua realidade. O enquadre organizacional é o enquadre em que ocorre a entrevista, a situação em que o informante relata os acontecimentos.

Espaço influente 2: Espaço em que ocorre o pensamento da *informante 11*. Nele está presente o próprio *informante 11*. É organizado por um enquadre relacionado ao pensamento e às conjecturas que fazemos.

Espaço genérico: Tanto o espaço influente 1 quanto o espaço influente 2 compartilham uma noção genérica relacionada a acontecimentos da vida de uma pessoa.

O *informante 11* do espaço influente 1 se projeta para o *informante 11* do espaço influente 2. Ambos se projetam para o espaço-mescla. O mesmo enquadre se organiza nos espaços influentes e se projeta na organização da mescla que é o enquadre da situação em que o informante se encontra no espaço da realidade. No espaço-mescla, há a fusão entre o *informante 1* do espaço da realidade e o *informante 2* do espaço da imaginação. Na mescla, há a fusão entre os *informantes 11* dos dois espaços influentes e ele, duplamente, é o ser que imagina e que conta o pensamento dentro do mesmo enquadre comunicativo proveniente dos espaços mescla na estrutura emergente.

Quadro 11 – Exemplo: *Informante 18*

Informante 18

Informante: GG

Faixa etária (Anos): 26 a 49

Anos de escolarização: 9 a 11

Sexo: masculino

Linhas 580-588

I Ah! O carnaval desapareceu, né? Não existe mais carnaval, pelo menos, ao tempo de de meu meu no tempo que eu conheci o carnaval, eu conheci o carnaval, né? Meus antecessores já conheceram melhor::, certo? <Então, o carnaval é um passeio assim>. A liberdade essa integrada, né?*

E Agora tá muito...*

I Não, desapareceu é porque (hes.) realmente:: você não tem segurança em sair de casa hoje. **Pra dizer: “Vou brincar o carnaval”**, você tem medo, exatamente::, o mascarado é realmente se aproveitam disso aí {inint.} pra fazer uma:: uma tragédia, né? E a pessoa que quer segurança, apenas teme e não sai::, prefere ir às praias, que você vê hoje que exatamente o carnaval:: rola mais na praias, entende?*

Fonte: VALPB.

Espaço influente 1: Espaço de realidade em que existe o *informante 18*, situado sob o enquadre da situação real em que se encontra na entrevista.

Espaço influente 2: O espaço em que se situa o pensamento, a imaginação, o próprio *informante 18* e o mesmo enquadre comunicativo da realidade.

Espaço genérico: Tanto o espaço influente 1 quanto o espaço influente 2 compartilham uma noção genérica relacionada a acontecimentos da vida de uma pessoa.

O *informante 18* do espaço influente 1 se projeta para o *informante 18* do espaço influente 2. Ambos se identificam e se projetam para a mescla. O enquadre que organiza os dois espaços influentes é o mesmo e se projeta também para a mescla conceitual. Na mescla, temos a mescla entre o *informante 18* dos espaços influentes 1 e 2, o enquadre organizacional do mesmo espaço e, em uma estrutura emergente, o *informante 18* ao mesmo tempo falando em sua imaginação e na entrevista.

Quadro 12 – Exemplo: *Informante 12*

Informante 12

Informante: SMPS

Faixa etária (Anos): 26 a 49

Anos de escolarização: nenhum

Sexo: feminino

Linhas: 169-178

E Você já esteve alguma vez em uma situação difícil, em que tenha dito a você mesma chegou a minha hora?*

I Tive, + tive porque: eu tive: + eu tive muita dificuldade na minha vida já; ,sofri demais já, + eu queria às vezes **eu ficava assim pensanø: “Meu Deuø, + eu queria arrumar um homem pra vim morar comigo, porque eu sofro demais.** + Porque eu num tinha o que eu queria, sei lá, sofria muito em casa, assim, sobre negócio de: meu pai era pobre não tinha condição de daø nada, e a gente sofria sofria muito nas casaø dos outroø. + E pedia muito pra: arrumar uma pessoa que desse certo comigo, pra mim + viver veø se eu tinha um pouco de payz. Tinha hora que eu dizia assim: Eu queria tinha hora tinha hora que eu dizia: Eu queria morreø, preferia morrer do que viver numa situação dessa. Mayø até que fim que consegui + realizar meu sonho.*

Fonte: VALPB.

Espaço influente 1: Espaço de base, em que se encontra o *informante 12* na sua realidade. O enquadre organizacional é o que situa o *informante 12* na entrevista.

Espaço influente 2: Espaço da imaginação, do pensamento do *informante 12*. Nesse espaço, encontramos uma contraparte do *informante 12* que diz respeito ao seu pensamento. Esse espaço é enquadrado pelo mesmo *frame* do espaço comunicativo da situação da realidade.

Espaço genérico: Tanto o espaço influente 1 quanto o espaço influente 2 compartilham uma noção genérica relacionada a acontecimentos da vida de uma pessoa.

O *informante 12* do espaço da realidade se projeta para o *informante 12* do espaço da imaginação e ambos se projetam para o espaço-mescla. O enquadre comunicativo que organiza os dois espaços influentes se projeta para a mescla conceitual e a organiza. Na mescla temos a voz dupla do *informante 12* que naquele momento elabora uma mesclagem da sua própria voz ao reproduzir um pensamento em uma situação específica.

Considerações finais

Com a presente pesquisa, procuramos investigar o comportamento das redes de integração conceitual e, por isso, empreendemos um trabalho cuidadoso de análise do funcionamento e do mapeamento dessas redes e da observação das relações de compressão. Vimos que em narrativas de indivíduos letrados e iletrados não há diferenças quanto à estrutura do mapeamento que se realiza de acordo com cada tipo de rede. Esses mapeamentos são autônomos em relação à forma como são apresentados. Em outras palavras, independente de como os indivíduos letrados ou iletrados elaboram os enunciados linguísticos que servem de gatilho

para a formação de redes os mapeamentos, estes irão se realizar obedecendo à estrutura das tipologias às quais se submetem. Não há diferença de acordo com a tipologia das redes entre o mapeamento cognitivo realizado por indivíduos letrados ou iletrados.

Outro ponto interessante é visto no processo de compressão de relações vitais. Percebemos nas redes de integração simples a duplicidade das compressões de identidade e analogia que originaram a estrutura emergente. Isso deve acontecer nessa tipologia pelo fato de existir sempre uma relação de função-valor entre os elementos dos espaços o que é diretamente ligado à compressão de analogia. Nos casos em que percebemos a compressão de espaço e tempo há sempre uma rede bastante complexa que é a de alcance duplo.

No *corpus* estudado, tínhamos em sua maioria redes de alcance duplo relacionadas a estruturas narrativas em que o falante se reportava ao passado e assumia vozes dos personagens de suas histórias. Nesse ponto, bem como na análise das redes especulares, vemos a importância do conhecimento sobre o processo de mesclagem de vozes, pois em ambos os casos é um processo recorrente e essencial para a análise das redes. Os informantes assumem duas vozes nas narrativas que originam redes de alcance duplo: a voz do narrador e a voz dos personagens. Nesse caso, podemos afirmar que, além da compressão de tempo e de espaço envolvida, há ainda as compressões de analogia e de identidade, o que torna essas redes extremamente complexas e criativas.

No caso das redes de alcance único, vemos a presença predominante das analogias em que elementos de um espaço são análogos aos de outro espaço, ou seja, assumem a mesma função desses elementos dos outros espaços. Nas redes especulares, identificamos uma relação de analogia entre os informantes presentes nos dois espaços influentes. Como ambos compartilham a função de narrador, ambos se relacionam por analogia.

Entendemos que, a partir do exame das ocorrências de redes, temos acesso a uma gama de mapeamentos cognitivos que se posicionam por trás da linguagem. Esses procedimentos extremamente complexos constituem o pano de fundo da linguagem e nos permitem compreender a forma como os falantes compreendem o mundo, segmentam, compartilham, estruturam e reportam a realidade que os cerca.

Agradecimentos

Agradecemos o apoio do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo apoio financeiro concedido na forma de Auxílio à Pesquisa, Processo 478634/2010-2.

LEITE, J. E. R.; TOSCANO, M. N.; MARTINS, A. de O. G. Conceptual integration networks within Sociolinguistic narratives. *Alfa*, São Paulo, v.57, n.1, p.99-131, 2013.

- **ABSTRACT:** *This paper aims at depicting the emergence of conceptual integration networks (CIN) in speech data collected from speakers of the socio-dialect from João Pessoa, Paraíba, Brazil. One of its goals is to map some cognitive strategies used by individuals to conceptualize accounts of reality. The corpus used is part of VALPB (Variação Linguística do Estado da Paraíba, Paraíba State Linguistic Variation), which profiles speakers according to sex, age, and schooling years variables. After gathering sufficient data, the CIN occurrences were counted, classified and analyzed; compressions of vital conceptual relations were observed within CIN and described as such; and network typology derived from various kinds of conceptual blend was identified in speakers' narratives. Theoretically, all cognitive assumptions results from work on mental spaces and conceptual integration, as proposed by Fauconnier and Turner (2002). Analysis' results were grouped according to CIN occurrences related to the variables presented in the corpus.*
- **KEYWORDS:** *Blending. Conceptual integration networks. Mirror network. Simple network. Single scope network. Double scope network. Conceptualization.*

REFERÊNCIAS

CHIAVEGATTO, V. C. Um olhar sobre o processo cognitivo de mesclagem de vozes. *Veredas*, Juiz de Fora, v.3, n.1, p.97-114, 1999. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes-antiores/>>. Acesso em: 13 fev. 2011.

COULSON, S.; OAKLEY, T. Blending Basics. *Cognitive linguistics*, Cambridge, p.175-196, 2003.

FAUCONNIER, G. *Mappings in thought and language*. Cambridge: CUP, 1997.

_____. *Mental Spaces*. Cambridge: CUP, 1994.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. Chicago: Basic Books, 2002.

FERRARI, L. V. Postura epistêmica, ponto de vista e mesclagem em construções condicionais na interação conversacional. *Veredas*, Juiz de Fora, v.3, n.1, p.116-128, 1999. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes-antiores/>>. Acesso de 13 fev. 2011.

HORA, D.; PEDROSA, J. L. R. (Org.). *Projeto variação linguística no estado da Paraíba*. João Pessoa: Idéia, 2001. 5 v.

MIRANDA, N. S. Domínios conceptuais e projeções entre domínios: uma introdução ao Modelo dos Espaços Mentais. *Veredas*, Juiz de Fora, v.3, n.1, p.81-95, 1999. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes-antiores/>>. Acesso em: 13 fev. 2011.

RODRIGUES, J. E. Domínios cognitivos na conceptualização. In: _____. **Conceptualização na linguagem**: dos domínios cognitivos à mente social. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2010. p.61-90.

_____. Cognição e semântica: da representação formal à conceptualização. In: MACEDO, A. C. P. de; FELTES, H. P. de M.; FARIAS, E. M. P. (Org.). *Cognição e linguística*: explorando territórios, mapeando percursos. Caxias do Sul: EDUCS; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p.89-125.

TURNER, M. Frame Blending. In: FAVRETTI, R. R. (Ed.). *Frames, corpora, and knowledge representation*. Bologna: Bononia University Press, 2008. p.13-32. Disponível em: <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1321302>. Acesso em: 13 fev. 2011.

Recebido em 30 de setembro de 2011

Aprovado em 24 de novembro de 2012;

AQUISIÇÃO DA VARIAÇÃO: A INTERFACE ENTRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Aline LORANDI*

- **RESUMO:** Este trabalho consiste em uma explanação sobre uma valiosa área de estudo, criada na interface entre aquisição da linguagem e sociolinguística variacionista – a aquisição da variação. A partir de importantes estudos realizados nesta área, abordamos conceitos fundamentais para o entendimento sobre a aquisição da variação e sobre a criança como membro da comunidade linguística. O objetivo deste artigo é apresentar um referencial teórico dos estudos sobre aquisição da variação, visto que este é um fenômeno ainda pouco explorado no âmbito da pesquisa linguística brasileira. Além disso, este trabalho apresenta um exercício de pesquisa variacionista, com dados de fala infantil sobre o fenômeno variável de concordância verbal (amparado pelos estudos de Scherre e Naro (1998)), para o qual foi desenvolvida uma coleta de dados nos moldes da sociolinguística variacionista, com os ajustes devidos ao trabalho com crianças, tal como evidenciado em importantes trabalhos da área, como os de Roberts (1997, 2002, 2005).
- **PALAVRAS-CHAVE:** Aquisição da variação. Sociolinguística. Concordância verbal.

Introdução

Este artigo tem por objetivo discorrer sobre a interface que se cria quando aliamos os estudos variacionistas aos de aquisição da linguagem, trazendo pesquisas importantes das áreas em questão, com o intuito de reunir informações valiosas que argumentem em favor da importância do estudo dessa interface. Além disso, salientamos a importância dos esclarecimentos do que vem a ser a aquisição da variação, tomando o termo “variação” no sentido que a Teoria Laboviana o emprega, e não no sentido tradicionalmente utilizado pelos estudos de aquisição da linguagem. Para facilitar a explanação desse tipo de estudo – recente e ainda pouco explorado no Brasil – um exemplo de análise será mostrado, a partir do estudo da aquisição da regra variável de concordância de número em verbos do Português Brasileiro, regra esta já averiguada, descrita e estudada na fala adulta (SCHERRE; NARO, 1998; NARO; SCHERRE, 2007). Além disso, na seção referente à aquisição da variação, alguns estudos já realizados em outros países serão brevemente descritos.

* UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa. Bagé – RS – Brasil. 96413170 – alinelorandi@unipampa.edu.br

Roberts (2002) afirma que a variação da linguagem da criança é um tipo de estudo relativamente novo dentro do campo da Sociolinguística. Apesar de os estudos sobre aquisição da linguagem constituírem um ramo teórico e científico mais antigo, as atenções sempre foram direcionadas para as regularidades e para o sistema de competência da criança tradicionalmente concebidos, tendo as questões dialetais ficado à margem durante muitos anos. Além disso, os estudos variacionistas possuem características muito particulares, especialmente no que se refere à coleta e à quantidade de dados, o que não seria possível depreender dos dados tal como são usualmente coletados¹ em uma pesquisa sobre aquisição da linguagem. Esses aspectos serão, posteriormente, discutidos em maiores detalhes.

Os estudos na área da variação, por sua vez, conforme Roberts (2002), têm aproximadamente 40 anos e, portanto, constituem uma ciência recente. É lógico pensar – e Roberts (2002) faz um comentário nesse sentido – que, assim como é pouco provável pensar na aquisição da linguagem sem um bom volume de pesquisas sobre a linguagem do adulto, para que se possa comparar a linguagem emergente da criança com a do adulto, seu alvo, também os estudos variacionistas, se debruçaram, inicialmente, sobre as questões dialetais do adulto, para, em um segundo momento, voltar seu olhar para a linguagem da criança, buscando incluí-la no quadro da comunidade linguística em que se insere e, portanto, dedicando atenção aos seus dados como valiosos para completar seu entendimento sobre uma determinada comunidade. Roberts (2002) ainda comenta que as razões para o trabalho em variação linguística e mudança não terem focado a fala da criança parecem razoáveis, visto que esse é um novo campo de estudos linguísticos, que foi construído sobre bases da dialetologia, uma disciplina notavelmente voltada para a fala adulta. Durante muito tempo, a criança foi vista como alguém que está adquirindo o vernáculo e não, necessariamente, como alguém que contribui para a sua manutenção e mudança.

Apesar de recentes, importantes trabalhos já foram e estão sendo desenvolvidos nessa interface que une a sociolinguística e a aquisição da linguagem enquanto ciências. O que se percebe, em um primeiro olhar sobre essa interface, é que esses estudos vêm sendo desenvolvidos por variacionistas e não, necessariamente, por estudiosos da aquisição da linguagem. Dessa forma, eles possuem a mesma estrutura – muito característica e bem arranjada – dos estudos tradicionais realizados à luz da Teoria da Variação Laboviana.

¹ Roberts (2002) comenta que esse é um dos problemas que pode ter dificultado a pesquisa dialetal em aquisição da linguagem, já que os dados, muitas vezes, são registros de diário, com uma só criança ou estudos que reúnem, de modo geral, pouca quantidade de dados, o que inviabiliza, no seu ponto de vista, uma análise estatística.

Um breve histórico sobre os estudos da variação linguística da criança

Roberts e Labov (1995) afirmam que a aquisição da variação por aprendizes de primeira língua é uma área que foi negligenciada por um longo tempo na história da sociolinguística. Roberts (2002), na obra *Handbook of language and change*, em seu capítulo dedicado à variação linguística da criança, faz um excelente apanhado dos estudos que foram realizados sob essa perspectiva variacionista, voltada para dados da linguagem da criança. Os trabalhos foram “diminuindo” a idade gradativamente. Labov (1964) observou que, embora muitos traços dialetais sejam aprendidos na infância, é durante a adolescência que a variação socialmente significativa é demonstrada. Todavia, a partir de resultados encontrados em adolescentes e adultos, pareceu útil olhar para o dialeto das crianças, visando a responder a algumas questões de variação linguística e mudança.

De acordo com Roberts (2002), um dos primeiros trabalhos a incluir dados de crianças foi o de Fischer (1958), que encontrou variação social em crianças entre 3 e 10 anos e variação estilística em meninos com 10 anos. Todavia, esse autor não separou as crianças por idades, etapa fundamental em um trabalho sobre aquisição da linguagem, já que muitos são os avanços e as mudanças, nessa etapa do desenvolvimento, de um ano para o outro e, até mesmo, de um mês para o outro, dependendo do aspecto sob análise. Roberts (2002) comenta que isso tornou impossível determinar se as crianças mais novas participavam do resultado total ou não, que mostrava o padrão documentado. Nesse mesmo sentido, a autora referencia o trabalho de Purcell (1984), que registrou variação social e estilística operando em muitas variáveis produzidas por falantes de havaiano e de inglês americano “geral”, com idades entre 5 e 12 anos. Assim como Fischer, Purcell não dividiu as crianças por idades, e a diferença entre crianças de 5 e de 12 anos é consideravelmente grande, dado o foco da pesquisa. Dessa forma, não se pode perceber, devido a essa questão metodológica, em que medida as crianças mais jovens participam dos resultados.

Um dos primeiros estudos a olhar para a variação em crianças pré-escolares, conforme o levantamento de Roberts (2002), é o de Kovac e Adamson (1981), que examinou um fenômeno já muito bem documentado no inglês afro-americano, que é o apagamento de “be” finito. O estudo focou o inglês afro-americano e o euro-americano na fala de crianças de 3;5² e 7 anos. O resultado, muito interessante, revelou que, no inglês euro-americano, o apagamento de “be” pareceu ser desenvolvimental, enquanto, para as crianças falantes do inglês afro-americano, os resultados variaram de acordo com a classe sócio-econômica.

² 3 anos; 5 meses.

Além disso, os autores observaram que as restrições sobre o apagamento foram mais difíceis de adquirir do que a regra em si. As restrições sobre a contração, fenômeno diretamente ligado ao apagamento, como mostra o estudo de Labov (1969), foram adquiridas por ambos os grupos aos 3 anos de idade, mas as restrições sobre o apagamento típico do adulto ainda não haviam sido completamente adquiridas aos 7 anos.

Guy e Boyd (1990) examinaram outro fenômeno já bem estudado e descrito no inglês, ou seja, o apagamento de (t, d) em verbos “semifracos” ou “ambíguos” do tempo passado, com falantes entre 4 e 65 anos. Os autores concluíram que a aquisição do apagamento de (t, d) em verbos semifracos é um processo potencialmente longo com os falantes mais jovens, não produzindo os segmentos oclusivos num todo, o que os levou a acreditar que não estavam presentes nas representações subjacentes dessas formas. Roberts (1997) apresenta um resultado diferente para esse mesmo fenômeno, com crianças entre 3 e 4 anos, que será abordado posteriormente. Um estudo de Labov (1989), sobre a variação estilística e linguística dessa mesma variável, e da aplicação de (*ing*), em uma amostra pequena de crianças e de seus pais da área *King of Prussia*, da Filadélfia, mostrou que um menino de 7 anos replicou os padrões estilísticos e linguísticos de seus pais para o apagamento de (t, d), com exceção do tratamento dado aos verbos semifracos, os quais foram analisados como palavras monomorfêmicas, apresentando o mesmo padrão de apagamento de (t, d). Essa mesma criança também lidou com as restrições linguísticas e estilísticas da alternância de (*ing*), enquanto outra, de 6 anos, lidou somente com a variação estilística, e outra, de 4 anos, não mostrou qualquer sinal de estar adquirindo as restrições da alternância dessa variável.

Antes de seguir com a explanação sobre a relevância dessa área de estudos, mostrando suas peculiaridades e exemplos práticos de aplicação desses conhecimentos com outras variáveis, julgamos importante tratar, de forma muito breve, das características de um estudo tipicamente variacionista, as quais permeiam todos os estudos que serão aqui trazidos.

Estudos variacionistas e sua metodologia

Os estudos realizados sob o prisma da Teoria da Variação são um exemplo de uma metodologia bem definida, que atende a requisitos de descrição e explicação, fundamentais à pesquisa científica séria, “[...] à medida que minimiza princípios explicativos e dá conta dos dados de forma mais geral.” (GUY; ZILLES, 2007, p.43).

Como nos ensina Tarallo (2002), a pesquisa variacionista visa a desfazer o equívoco de que a variação linguística é caótica e desordenada, buscando,

por meio da descrição cuidadosa dos dados, coletados a partir de critérios muito bem definidos, da análise estatística e da posterior análise linguística depreendida dos dados, revelar o padrão que subjaz a essa variação, o qual faz parte do sistema linguístico de cada falante e da comunidade linguística à qual pertence. De acordo com Guy e Zilles (2007, p.20), uma análise quantitativa compreende, resumidamente, três etapas: “i) coleta de dados; ii) redução e apresentação dos dados e iii) interpretação e explicação dos dados”. De forma abreviada, podemos definir as etapas da pesquisa sociolinguística tal como segue. O primeiro passo é determinar a variável dependente que será estudada. A partir da escolha da variável, é fundamental, por meio de um conhecimento da comunidade de fala ou da postulação de possibilidades lógicas de ocorrência, efetuar o levantamento das variantes em questão. Feito isso, é interessante fazer uma pesquisa sobre a história dessa variável na língua em estudo e sobre outros estudos já realizados sobre o assunto (*library research*, como define Feagin (2002)), a fim de verificar as tendências à mudança ou à variação estável.

Um segundo passo crucial é realizar um estudo sobre a comunidade em que se fará a pesquisa (estudo etnográfico, etapa também indicada por Feagin (2002)). Desse estudo, emergirão as variáveis sociais independentes e poderemos entender o modo de vida das pessoas que fazem parte da comunidade, bem como perceber que características sociais, econômicas e culturais trazem os informantes. Em seguida, conhecimentos fonéticos e fonológicos são exigidos para que possamos determinar as variáveis linguísticas independentes.

Realizados esses estudos prévios, pensamos os critérios para a coleta de dados, que devem atender às variáveis independentes em questão, no que diz respeito às características dos informantes e à obtenção de dados relevantes para a análise. A escolha de equipamento adequado, nessa etapa da pesquisa, também é importante. O momento de seleção de informantes e de coleta de dados é um dos momentos cruciais de uma pesquisa variacionista. Após as coletas e o levantamento dos dados e de seus respectivos contextos de ocorrência, procedemos à análise estatística, que insere esse tipo de pesquisa em uma área conhecida como “sociolinguística quantitativa”, tal como lembra Tarallo (2002). Esse tipo de pesquisa exige grande e representativa quantidade de dados, e esse é um aspecto que deve ser observado durante a obtenção de dados na entrevista com os informantes. Da análise estatística provêm os dados que, aliados aos fundamentos teóricos, resultarão na análise linguística do fenômeno em estudo, em que procuramos situar essas informações no sistema linguístico do falante, a partir da formulação de uma regra variável, e, também, mostrar a relevância da consideração de aspectos sócio-econômico-culturais no estudo da linguagem humana.

É importante observarmos que essa metodologia guia todos os trabalhos trazidos neste artigo que unem aquisição de linguagem e variação, o que demonstra a robustez desse modelo teórico e a qualidade dos pesquisadores, cujos trabalhos, pioneiros ou mais recentes, revelam o que tem sido desenvolvido nessa área de estudos.

Por que estudar a variação linguística das crianças ou a aquisição da variação?

Antes de respondermos a essa questão, cabe explicar a diferença entre a variação linguística das crianças e a aquisição da variação, já que poderiam parecer a mesma área de concentração. A variação linguística dentro de uma comunidade pode ser observada em falantes de diferentes idades e, inclusive, a variável idade é frequente nos estudos. Todavia, estudar a variação em adultos, em adolescentes e em crianças pode trazer resultados diferentes, mas todos esses estudos versarão sobre a comunidade de fala, já que adultos, adolescentes e crianças fazem parte da comunidade e contribuem para a manutenção ou para a mudança de determinadas variantes. A aquisição da variação diz respeito ao estudo de como e quando determinada regra variável é adquirida pela criança, quando passa a fazer parte do seu sistema linguístico. O estudo da aquisição da variação³ leva à importância de se considerar a criança como membro da comunidade de fala.

Durante muito tempo, os estudos variacionistas dedicaram-se a investigar apenas a fala do adulto. As razões são de diferentes ordens. Primeiramente, é importante considerar que, na tradição de qualquer estudo linguístico, todo fenômeno deve ser bem descrito e estudado a partir da fala adulta porque esta revela o sistema da língua considerado “pronto”. Uma vez descrito o fenômeno ou a gramática adulta, é possível voltar-se para a fala da criança, de modo a buscar evidências da aquisição desse fenômeno ou dessa gramática, já que existe um padrão em que se basear. É como pensarmos em descrever como uma criança aprende a caminhar sem sabermos como funciona o processo de caminhar: não saberemos o que esperar da criança ou, até mesmo, o que analisar. O mesmo pode ser pensado acerca da variação linguística. Somente após um mapeamento completo do comportamento de determinada variável e de suas variantes, do estabelecimento (ou não) de uma regra variável, é que podemos buscar uma investigação sobre em que momento essa regra passa a ser adquirida pela criança e como funciona essa aquisição.

³ Existe, ainda, outro tipo de variação, que ocorre durante o processo de aquisição da linguagem, e que é própria do processo (desenvolvimental), mas que não significa aquisição de regra variável. A variação decorrente das etapas de desenvolvimento da linguagem constitui um dos problemas para o estudo da aquisição da variação, pois é difícil, em alguns momentos, determinar o que é uma variação dialetal e o que é uma variação na linguagem da criança (ROBERTS, 2002).

Outra razão consiste na hipótese de que o vernáculo é considerado estável apenas na idade adulta (LABOV, 1994). Estudos como o de Bailey (2004) mostram que adolescentes tendem a mostrar instabilidade do vernáculo e que apenas ao atingirem o início da idade adulta passam a revelar alguma estabilidade. Recentemente, os estudos sociolinguísticos começaram a entender a criança como parte da comunidade linguística. Além disso, a fala infantil pode revelar importantes informações para o estudo da variação, já que é atestado, como no estudo de línguas crioulas, que as crianças revelam, por meio da aquisição da linguagem, quando um crioulo passa a ser internalizado como língua da comunidade. Também o estado de mudança de uma variável pode encontrar importantes pistas e indícios no processo de aquisição da linguagem e, então, encontramos mais uma justificativa para reconhecer a validade desse tipo de investigação. Neste artigo, mostraremos, brevemente, como se comporta a regra de concordância variável de plural em elementos verbais do português brasileiro, na fala adulta (SCHERRE; NARO, 1998) e na fala da criança (pesquisa desenvolvida por esta autora).

Toda pesquisa possui questões norteadoras. Algumas das possíveis questões que norteiam os estudos sobre aquisição da variação, tal como formuladas por Smith, Durham e Fortune (2007), são:

- O *input* do cuidador da criança difere das normas da comunidade em geral em todas as variáveis linguísticas?
- As formas variáveis estão evidentes desde o início do processo de aquisição, ou seja, são aprendidas ao mesmo tempo em que formas categóricas são aprendidas?
- Que efeitos o *input* do cuidador tem sobre as formas produzidas durante seu processo de aquisição, não somente em termos de frequência de uso, mas também em termos de restrições internas e externas na variabilidade?
- A competência sociolinguística é adquirida ao mesmo tempo em que a competência gramatical?
- Todas as variáveis linguísticas são adquiridas ao mesmo tempo e do mesmo jeito?

Roberts (1997), em seu estudo sobre o apagamento de (t, d) em formas verbais do tempo passado em inglês, formula as seguintes questões, que podem ser aplicadas a outros estudos sobre aquisição de regra variável:

- As crianças adquiriram a regra variável de apagamento de (t, d) e suas restrições internas e externas?
- Essas regras podem ser construídas como um reflexo de processos naturais, universais, que afetam a aquisição da linguagem?
- As crianças estão adquirindo essas regras ou simplesmente copiando as formas de superfície de seus pais ou de outros modelos linguísticos?

Essas questões nos levam a entender a importância, por exemplo, da análise do *input* linguístico da criança, o que não é necessariamente importante para toda pesquisa em aquisição da linguagem. O papel do *input* é importante não só por representar a fala da comunidade em que a criança está inserida, mas também porque é preciso: verificar em que medida a criança adquire e aplica regras por si e até que ponto ela imita; averiguar a relevância de medidas de frequência de uso e de adequação aos contextos sociais; examinar questões referentes a estilo e a gênero sexual, a partir da possível interferência da fala da mãe (sexo feminino) na escolha de variantes de filhas e de filhos.

A partir dessas questões e do que entendemos por aquisição da linguagem, concordamos com Roberts (1997), quando diz que um modelo completo de aquisição demanda a inclusão de todas as formas da linguagem, tanto as variáveis quanto as categóricas em sua natureza, afinal, como afirmam Weinreich, Labov e Herzog (1968), a visão da linguagem como um “objeto homogêneo” é irreal, e muitos estudos já documentaram a variabilidade inerente da língua, a qual, segundo os autores, não é apenas uma questão de multidialetalismo ou “mero” desempenho, mas parte da competência linguística. Além disso, como Andersen (1990) nota, as crianças devem aprender o dialeto ou o conjunto de dialetos que marcará certos aspectos da sua identidade social, incluindo sua região de origem, assim como sua classe social, seu grupo étnico, sua idade e gênero. Elas devem, ainda, aprender a variação estilística que permitirá a elas mudarem de um grupo social para outro ou de um tópico conversacional para outro. O fato de a variação fazer parte da linguagem da criança inclui esse tipo de estudo no âmbito dos estudos sobre aquisição. Se esse tipo de estudo não for realizado ou se essa realidade for negligenciada, estaremos claramente deixando de lado a oportunidade de conhecer o todo do processo de aquisição da linguagem pela criança.

Outra justificativa para o estudo da aquisição da variação é formulada por Foulkes e Docherty (2006), que consideram uma forma produtiva de examinar a representação de material sociofonético investigar como tal informação é aprendida durante o curso da aquisição da linguagem.

Após essas considerações acerca de por que estudar a variação na fala da criança e a aquisição da variação, concentremo-nos mais detalhadamente sobre o *input* da criança pequena, em fase de aquisição: a fala dirigida à criança⁴.

O *input* variável: evidências da fala dirigida à criança

Os estudos sobre aquisição da variação não tomam apenas a fala da criança como fonte de dados, mas envolvem, também, a fala da mãe, que, em geral,

⁴ No inglês, *Child Directed Speech* (CDS).

é a principal cuidadora da criança nessa fase da vida e, portanto, a principal fornecedora de *input* linguístico. Labov (1989) notou que o *input* linguístico das crianças é variável, como demonstrado por várias pesquisas na variação adulta, o que significa que o *output* da criança também o seria. Como afirma Roberts (2002), com a evidência existente que dá suporte à hipótese de que as crianças adquirem padrões variáveis antes de formas categóricas, ou paralelamente a elas, os pesquisadores começaram a dedicar maior atenção ao *input* da criança. Folkes e Docherty (2006) consideram que o conhecimento linguístico da criança é baseado, em parte, na sua análise do ambiente linguístico, ou seja, o *input*. O *input*, por sua vez, é repleto de variação. Os autores afirmam que as crianças recebem *input* de diferentes pessoas e ouvem sons e palavras de diferentes vozes. Dessa forma, nenhuma criança experimentalmente precisaria o mesmo *input*. A variabilidade fonética no *input*, entretanto, conforme consideram esses autores, não é puramente idiossincrática; alguma variabilidade provê informação específica de língua, que deve ser adquirida como parte do conhecimento gramatical, o que incluiria alternâncias morfológicas e alofones contextuais, por exemplo. Além disso, eles comentam que o *input* provavelmente contenha variação fonética socialmente determinada. A fala em situações de instrução ou disciplina pode diferir em sua composição linguística daquela encontrada em situações mais informais de brincadeira e intimidade, como revelam os estudos de Roberts (1997) e de Smith, Durham e Fortune (2007) e, de acordo com esse último, também variam em contextos sintáticos diferentes, tais como em frases interrogativas ou declarativas.

Os estudos acerca da fala dirigida à criança – o *manhês*⁵ – revelam que esta difere, em alguns aspectos, da fala madura. Os estudos sobre a aquisição da variação confirmam essa afirmação. Pesquisas como as de Snow, de Newport e de Wexler e Culicover discutem sobre a hipótese de o *manhês* ser uma espécie de instrução dada à criança, que facilitaria a aquisição. Enquanto Snow (1972) defende essa hipótese, os demais questionam essa forma “facilitadora”, mostrando que a fala dirigida à criança não é necessariamente mais fácil ou simples (NEWPORT, 1977) e comentando que aqueles que afirmam ser essa fala mais simples e mais bem “afinada” com as necessidades da criança dificilmente explicam por que essa simplicidade seria útil para a aquisição da língua pela criança (WEXLER; CULICOVER, 1980).

De forma geral, os estudos concordam em alguns pontos:

- A fala com crianças é mais simples do que com adultos;
- As sentenças são mais curtas e foneticamente mais coerentes;
- As orações são sintaticamente mais simples;

⁵ Em inglês, *motherese*.

- Há um uso maior de termos dêiticos;
- São utilizadas expansões e repetições;
- A fala é mais lenta do que com outros adultos;
- O timbre de voz é mais alto;
- O padrão de entonação é exagerado;
- Palavras comuns podem adaptar-se à estrutura CVCV.

Foulkes e Docherty (2006) acrescentam que os padrões fonéticos no *input* também podem variar, mais notadamente na entonação. Eles afirmam que é comum utilizar, com adultos, uma média mais alta da frequência fundamental e, com a criança, uma média de timbre mais estendida. Além disso, os autores afirmam que há evidência de que o *input* pode variar de acordo com o sexo e a idade da criança. De modo geral, a variação na fala da criança pode refletir diferentes oportunidades de aprendizagem providas por diferentes padrões de *input*. Além dessas características, alguns estudos, tais como os relatados por Roberts (2002), mostram que as mães utilizam mais formas-padrão com as crianças do que com adultos. A autora, assim como Snow (1972), acredita que as mães parecem assumir seriamente seu papel como “professoras da língua”, utilizando a fala dirigida à criança para ajudá-la nesse processo.

A aquisição da variação

Chambers (2003) afirma que, quando as crianças adquirem a sua língua materna, elas evidentemente adquirem as variantes locais e as normas de seu uso também. Estudos mostram que as crianças não só aprendem que as formas variam, como também “sabem” quando é apropriado usar uma ou outra, dependendo do contexto social de uso. A questão, tal como formulada por Smith, Durham e Fortune (2007), é como elas adquirem tal conhecimento. As autoras citam Labov (2001), que afirma que a variação linguística é transmitida para a criança como uma diferenciação estilística na dimensão formal/informal, sendo que as variantes formais são associadas pela criança à instrução e à punição, enquanto a fala informal é associada à intimidade e à diversão. Smith, Durham e Fortune (2007) concordam com essas afirmações, mas acreditam que a situação seja um pouco mais complexa, já que nem todas as variáveis são adquiridas ao mesmo tempo e do mesmo modo, dependendo do nível linguístico do traço dialetal, da complexidade do condicionamento e da idade da criança, como explica Kerswill (1996).

As análises da fala dirigida à criança não fazem menção aos padrões sistemáticos de variação, como observam Smith, Durham e Fortune (2007). Foulkes, Docherty e Watt (2005) avaliam que isso pode ser um resultado do fato de que as variedades-padrão da língua é que têm sido o foco de investigação.

Entretanto, estudos como o de Roberts (2005) mostram que a variação não é um subproduto do processo de aprendizagem, mas uma parte integral da aquisição em si. A variação de fala do cuidador e da criança é condicionada por restrições sociais e linguísticas altamente estruturadas.

A pesquisa em aquisição da linguagem abrange diferentes idades, dependendo do foco de análise. Uma pesquisa fonológica, por exemplo, pode requerer crianças em fase bem inicial, antes, inclusive, de completarem o primeiro ano de vida, ou crianças mais velhas, caso estejamos investigando aquisição de segmentos mais complexos. Uma pesquisa que visa à aquisição de aspectos sintáticos ou morfológicos vai necessitar de crianças um pouco mais velhas, em geral, por volta dos dois anos, pois é só a partir dessa idade que as primeiras combinações de palavras com alguma estrutura sintática começam a surgir na fala e que as estruturas internas à palavra são percebidas pela criança. As pesquisas em aquisição da variação têm se concentrado, em geral, em crianças entre 3 e 4 anos (ROBERTS, 1997; ROBERTS; LABOV, 1995), já que esse é considerado “[...] um período crítico para a aquisição de normas dialetais da comunidade de fala.” (ROBERTS; LABOV, 1995, p.110). Há pesquisas com crianças mais novas, como a de Foulkes, Docherty e Watt (1999), que abordou crianças de 2 a 4 anos em seu estudo sobre a variação glotal de /t/ em Newcastle, e a de Smith, Durham e Fortune (2007), em que as crianças estão na faixa dos 2;6 aos 4;0.

A coleta com as crianças é um pouco diferente da coleta com adultos, visto que são necessárias mais horas de gravação para obtermos uma boa quantidade de dados para a análise estatística e que necessitamos adaptar os métodos de entrevista. Para obtermos o efeito de entrevista, que é realizada com adultos, a sessão com a criança incluirá brincadeira livre, com uma variedade de brinquedos e de atividades estruturadas, visando à obtenção de dados. Para outros efeitos, podemos realizar brincadeiras com telefone e com “leitura” de livros, com propostas feitas pelo pesquisador, tais como “Me conta o que está acontecendo nessa história”. Roberts (1997) comenta que de seis a treze sessões por criança são necessárias para igualar a quantidade de dados que se consegue, normalmente, em uma única sessão de entrevista sociolinguística com o adulto. Além das coletas com as crianças, o pesquisador coleta dados do cuidador, em geral, a mãe, para analisar efeitos do *input* sobre as variantes e para conseguir dados sobre o *background* da criança. Essa coleta pode ser realizada pessoalmente ou por telefone.

A coleta realizada com a criança tem, ainda, outro tipo de aspecto a ser observado, já que, conforme apontado por Roberts (2002), têm de se coletadas amostras de fala eficientemente, a fim de minimizar o impacto da maturação durante o período de obtenção de dados em si.

Realizadas essas observações acerca dos estudos sobre aquisição da variação, procederemos, breve, sucinta e esquematicamente, à apresentação de alguns trabalhos, visando ilustrar os resultados a que pode chegar esse tipo de estudos.

Quadro 1 – Apresentação de estudos importantes da aquisição da variação.

Autor(es) (Ano)	Variável/Variantes	Informantes/ Idades	População/Local
Roberts e Labov (1995)	<i>short a</i> - vogal 'a' tensa (<i>mad, bad</i> , entre outras) - vogal 'a' <i>lax</i> (<i>aspirin, sad</i> , entre outras)	17 crianças (11 meninas), 3:2 a 4:11	Área de <i>working-class</i> a <i>lower middle-class</i> do sul da Filadélfia
<p>Considerações importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A variável em questão envolveu e continua envolvendo um processo de mudança. • A área em estudo foi considerada ideal por ter poucos imigrantes, mais homogeneidade e menos correção estilística. É uma região de vizinhança branca e muitos residentes vêm de um <i>background</i> italiano. Familiares moram perto uns dos outros. • Foram 146 horas de gravação. • Oito pais foram entrevistados em suas casas. Os outros foram contatados por telefone. • Os resultados mostraram que as crianças estavam acessando as normas da comunidade de fala e participando dessa mudança em progresso, pois, apesar de ser uma variável de grande complexidade, as crianças demonstraram uso adequado das variáveis, de acordo com seus contextos linguísticos e também reforçaram a mudança referente à difusão lexical, evidenciando um uso maior de <i>tensing</i> do que os adultos em alguns ambientes em mudança (<i>tensing</i> diante de nasal intervocálica, como em <i>planet</i>). Esses resultados mostram que mesmo membros bem jovens da comunidade de fala estão participando ativamente da mudança de som em andamento. 			
Autor(es) (Ano)	Variável/Variantes	Informantes/Idades	População/Local
Roberts (1997)	Apagamento de (t, d) em <i>clusters</i> de final de palavra	16 crianças (10 meni- nas e 6 meninos), 3:2 a 4:11	Área de <i>working-class</i> a <i>lower middle-class</i> do sul da Filadélfia
<p>Considerações importantes:</p>			

- A pesquisa visava a responder à questão de como e quando essa regra variável é adquirida e como sua aquisição se relaciona com a aprendizagem da regra categórica de formação do tempo passado.
- Oito mães foram entrevistadas em suas casas. As demais foram contatadas por telefone.
- Pseudônimos foram criados para preservar a privacidade dos informantes.
- Foram levantadas restrições gramaticais (palavras monomorfêmicas com t, d no final, tais como *mist* ou *nest*; verbos semifracos, tais como *slept* ou *left*; formas fracas de tempo passado, tais como as terminadas com sufixo –ed, como em *misses* ou *laughes*) e restrições fonológicas (contexto seguinte = favorecedor quando t/d são seguidos por uma obstruinte; menos favorecedor quando t/d são seguidos por uma líquida; menos favorecedor quando seguidos por um glide, uma vogal e, menos ainda, quando seguidos por uma pausa).
- O resultado da análise revelou uma relação estreita entre os padrões das crianças e os dos adultos, documentados por Guy (1980). As crianças demonstraram ter adquirido restrições gramaticais e fonológicas que regem o apagamento de (t, d), tal como o adulto.
- Os dados com contexto seguinte marcado por pausa indicaram que é um dialeto que está sendo adquirido e não um processo universal que está sendo aplicado, já que esse contexto é menos favorecedor nessa região e não em outras.
- As crianças mostraram um padrão semelhante ao do adulto, tendendo mais ao apagamento em palavras monomorfêmicas do que em verbos fracos de tempo passado, o que indica que elas adquiriram restrições gramaticais referentes ao apagamento, já que (t, d), nesses verbos regulares, constituem a marca da flexão e, portanto, são menos propensos ao apagamento.
- Com um número maior de dados, esse estudo apresentou um resultado diferente do de Guy e Boyd (1990), que consideraram o apagamento de (t, d) em verbos semifracos categórico e que, portanto, os /t/s e /d/s não existiam para aquelas crianças. O resultado de Roberts mostra que os verbos semifracos apresentam um padrão semelhante ao das palavras monomorfêmicas, ou seja, o apagamento não é categórico, e os segmentos finais desses verbos estão presentes para essas crianças, mas são analisados como existindo dentro de um único morfema, e não como marcadores produtivos de tempo passado. Os adultos, por sua vez, mostram uma análise de verbos semifracos mais semelhante à de verbos fracos de tempo passado. Esse desvio do padrão adulto sugere que as crianças estão formulando análises de seu próprio padrão como parte de um processo de aprendizagem de regra, e não se conformando com tendências universais. Além disso, esse resultado mostra que crianças de 3 anos estão no processo de aquisição de formas gramaticais mais complexas e que elas aprendem essa variação ao mesmo tempo em que as formas gramaticais.

Autor(es) (Ano)	Variável/Variantes	Informantes/Idades	População/Local
Smith, Durham e Fortune (2007)	1) Variável <i>hoo</i> - ditongo /ʌu/ - monotongo /u:/ 2) marcação de plural - <i>s</i> em contextos de 3ª pessoa do plural - <i>are</i> , nos mesmos contextos	24 díades; 2:6 a 4:0	Buckie, uma pequena cidade de pescadores, situada à costa nordeste da Escócia

Considerações importantes, com relação à variável *hoo*:

- Dez horas de gravação de dados criança/cuidador, das quais 5 foram totalmente transcritas.
- Havia, também, além do *corpus* com as díades, um *corpus* com falas adulto/adulto, com aproximadamente 300.000 palavras.
- O *corpus* criança/adulto abarcava situações formais e informais; o *corpus* adulto/adulto, apenas contexto de uso informal.
- Os estudos sincrônicos sobre essa variável dedicam atenção especial para estratificação de classe, mudança de estilo, idade e condicionamento lexical.
- A forma local é a monotongada e é estigmatizada por alguns grupos de falantes.
- O estudo analisou os dados por grupo e individualmente.
- Os resultados mostram que:
 - quando os cuidadores usam altos índices da variante local, as crianças também o fazem;
 - a variante local é mais utilizada em contextos informais, tais como brincadeira e rotina, tanto pelos cuidadores quanto pelas crianças, apresentando uma quantidade de ocorrência bem próxima nos dois grupos. Em situações formais, de ensino e disciplina, esse índice decresce consideravelmente;
 - a análise individual mostrou que, quando o cuidador apresentava índices de produção diferentes dos demais, a criança também o fazia, evidenciando o papel importante do *input*;
 - as variáveis sofrem influência de itens lexicais. Em termos de itens lexicais, se uma palavra favorecia a variante local para o cuidador, favorecia, também, para a criança;
 - o *input* do cuidador difere das normas da comunidade em geral. Há muito mais uso da variante padrão na fala do cuidador;
 - as crianças pareceram começar com apenas uma das formas: a forma padrão;

- os cuidadores utilizaram baixos índices da variante local com as crianças mais jovens;
- houve uma correlação significativa entre cuidadores e crianças a respeito da frequência de uso;
- uma vez que as crianças haviam começado a usar as duas formas, elas rapidamente adquiriam as restrições estilísticas externas do seu uso. As crianças também mostraram evidência de aquisição de restrições internas, já que lidaram com itens lexicais e com diferenciação de acordo com a função, como no caso da palavra *now*.

Considerações importantes, com relação à variável de plural:

- Assim como com a variável *hoose*, as crianças iniciam o processo de aquisição com a forma padrão.
- As crianças não mostraram diferenças no uso com referência a estilo.
- O uso de *-s* na 3ª pessoa do plural mostrou altos índices em todos os dialetos estudados e, de fato, o uso de *-s* nesses contextos é registrado em todas as classes sociais.
- Houve um uso quase categórico de *-s* em contextos existenciais.
- O uso de *-s* com os demonstrativos *this/that*, em contextos de plural, foi considerado categórico, com 100% de produção para a comunidade em geral, para os cuidadores e para as crianças. É interessante observar, também, que *this* e *that* são usados no plural. Apenas 14% da amostra utilizou as formas-padrão *those* e *these* em contextos de plural.
- Os contextos sintáticos de interrogação favoreceram mais a utilização da variável *-s* do que os contextos declarativos.
- O contexto com verbo *to be* favoreceu mais a variável *-s* do que outros verbos.
- O *input* mostrou um papel importante, mas somente em termos de restrições internas.
- O estudo mostrou a interdependência da comunidade, do cuidador e da criança na aquisição de uma gramática que tem variação na sua fonte.
- Em suma, a variável *hoose* mostrou que a variável local possui restrições internas e externas e que as crianças adquirem as duas. A variável de marcação de plural apresentou, para o uso de *-s*, apenas restrições internas.

Fonte: Elaboração própria.

Os estudos realizados no âmbito da interface entre aquisição da linguagem e variação linguística são recentes, mas revelam um campo produtivo de pesquisas, com robustez de análise e objetivos bem definidos, focados em mostrar que as crianças, de fato, adquirem alguns padrões variáveis complexos bem cedo e podem começar o uso social da variação ao mesmo tempo. Para o futuro, de acordo com Roberts (2002), os resultados apresentados podem ser replicados com variáveis adicionais, dialetos adicionais, em outras comunidades de fala. A autora considera que poderia ser um bom objetivo para pesquisas futuras adicionar aos estudos já existentes uma exploração do significado social emergente da variação da criança dentro das famílias e grupos de pares interacionais.

Aquisição de regra variável: o caso da variação na concordância verbal

Para que possamos verificar como pode ser realizado um estudo sobre a aquisição de regra variável, decidimos observar um fenômeno de variação em dados de crianças falantes de português brasileiro (PB). Para tanto, optamos por um estudo ainda não realizado com dados de fala infantil, mas que já tivesse uma boa descrição e análise da fala vernacular do adulto. A variável dependente escolhida foi a não concordância verbal ou, como trazem Scherre e Naro (1998), a variante zero de concordância. Traremos o estudo desses autores, que ricamente descrevem o fenômeno da concordância variável de número em elementos verbais na fala adulta do PB e, em seguida, nosso estudo com o mesmo fenômeno, sob o prisma da aquisição da linguagem.

A concordância verbal no português falado no Brasil: um estudo de Scherre e Naro

Scherre e Naro (1998) desenvolveram um estudo, mostrando que o português vernacular do Brasil apresenta variação sistemática nos processos de concordância de número, a qual se configura como um caso de variação inerente e tem sido, de acordo com os autores, amplamente documentada por estudiosos diversos. Este fenômeno apresenta variantes explícitas e variantes zero (0) de plural em elementos verbais e nominais. Como nosso objetivo é estabelecer uma comparação com o estudo que realizamos sobre a mesma variação na fala de crianças, abordaremos aqui apenas os aspectos relevantes para essa comparação. Os exemplos dados pelos autores (SCHERRE; NARO, 1998) estão ilustrados abaixo.

(1) Concordância verbo/sujeito

...eles GANHAM demais da conta (variante explícita);

...eles GANHAO demais (variante zero).

O objetivo do estudo de Scherre e Naro (1998) consiste em mostrar claramente que os processos de concordância exibem um sistema perfeito, correlacionado a variáveis linguísticas e sociais, sendo que as variáveis linguísticas consideradas importantes para o entendimento desta variação são: saliência fônica e posição; enquanto as variáveis sociais são: escolarização, faixa etária e sexo. A pesquisa contou com dados do *corpus Censo*, do Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL), da UFRJ, e, com relação ao aspecto que estamos abordando – a concordância verbal –, a análise envolveu um total de 4.632 construções.

Para o tratamento estatístico dos dados, os autores afirmam ter utilizado um conjunto de programas computacionais apropriado, que fornecem pesos relativos associados aos diversos grupos de variáveis independentes consideradas. A seleção dos grupos, realizada pelo conjunto de programas, demonstra sua relevância para a variação do fenômeno analisado. Os pesos relativos apontam para o efeito de cada um dos fatores sobre as variantes. Essa mesma metodologia nos permitirá realizar a comparação com dados de crianças. A variável dependente no estudo de Scherre e Naro é a variante explícita de plural, diferentemente da nossa pesquisa, que optou por eleger a variante zero como variável dependente.

Análise dos dados

Análise da variável saliência fônica

Estudos anteriores a esse de Scherre e Naro (1998) mostraram que um dos fatores que aumenta as chances de concordância verbal é o aumento da saliência do material fônico na oposição singular/plural dos verbos que foram analisados. Naro (1981, p.73-78) estabeleceu dois critérios, a partir dos quais pode ser estabelecida uma hierarquia da saliência: “(1) presença ou ausência de acento na desinência e (2) quantidade de material fônico que diferencia a forma singular da forma do plural”. Os níveis da escala de saliência foram elaborados a partir desses critérios, conforme o Quadro 2. O nível 1, conforme Naro (1981, p.74), corresponde à oposição não acentuada e “[...] contém os pares nos quais os segmentos fonéticos que estabelecem a oposição são NÃO-ACENTUADOS em ambos os membros.” O nível 2, por sua vez, correspondente à oposição acentuada, “contém aqueles pares nos quais [os segmentos fonéticos que estabelecem a oposição] são ACENTUADOS em pelo menos um membro da oposição.”

Quadro 2 – Quadro formulado a partir de informações obtidas em Scherre e Naro (1998).

Nível 1 – Oposição não acentuada	
a) Não envolve mudança na qualidade da vogal na forma plural	- Eles conhece0 Roma. Conhece Paris (MOR45MC51/2470) - Ceys conheceM? (NAD36FG57/1119) ⁶
b) Envolve mudança na qualidade da vogal na forma plural	- Eles ganha0 demais po que eles fayz (CAB02MP16/ 0026) - Eles ganhaM demais da conta (CAB02MP16/0012)
c) Envolve acréscimo de segmentos na forma plural	- Eles também não diz0 (LAU28FC43/2601) - Eles dizEM : “chutei tudo” (HEL34FG62/1887)
Nível 2 – Oposição acentuada	
a) Envolve apenas mudança na qualidade da vogal na forma plural	- Os filho tá0 pedindo dinheiro (LEI04FP25/0055) - Eles tÃO bem intencionados (JOS35FP59/0962)
b) Envolve acréscimo de segmentos sem mudanças vocálicas na forma plural ⁷	- Aí bateu0 dois senhores na porta (NIL12FP45/0646) - (eles) bateRU sete chapa da cabeça dele (LEI04FP25/0084)
c) Envolve acréscimo de segmentos e mudanças diversas na forma plural: mudanças vocálicas na desinência, mudanças na raiz, e até mudanças completas	- Aí, veio0 aqueles cara correno atrás de (ALE55MG13/0555) - vIERAM os ladrões, quatro, hum? (ARI30FG43/1665) - Agora, os vizinho daqui é0 ótimo (EDP13MP62/0758) - Mesmo aqueles que SÃO sinceros (EDB07MP41/0334)

Fonte: Adaptado de Scherre e Naro (1998).

⁶ Todos esses exemplos foram extraídos de Scherre e Naro (1998).

⁷ Inclui o par foi/foram, que perde a semivogal.

Tomando a tabela apresentada pelos autores, com seus resultados comparados ao estudo de Naro (1981), observamos que os pesos relativos são semelhantes.

Tabela 1 – Variável Saliência Fônica no estudo de Scherre e Naro (1998)

Marcas explícitas de plural nos verbos em função da variável saliência fônica na oposição singular/plural

Fatores	Resultados Scherre e Naro (1998)		Naro (1981)	
	Frequência	Pesos	Frequência	Peso
Nível 1				
1a	202/463 =44%	0,16	110/755 =15%	0,11
1b	1159/1766=66%	0,37	763/2540=30%	0,26
1c	188/267 =70%	0,38	99/273 =36%	0,35
Nível 2				
2a	585/718 =81%	0,64	604/927 =65%	0,68
2b	212/260 =82%	0,66	266/365 =73%	0,78
2c	1023/1158=88%	0,75	1160/1450=80%	0,85
Total	3369/4632=73%		3002/6310=48%	

Fonte: Adaptado de Scherre e Naro (1998).

A Tabela 1 nos mostra que, nos dois estudos relatados, os níveis mais baixos da hierarquia de saliência fônica favorecem menos a concordância do que os níveis mais altos. Em outras palavras, a oposição não acentuada favorece pouco a concordância, e a oposição acentuada favorece mais.

Análise da variável posição

Conforme Scherre e Naro (1998), diversos estudos têm mostrado que a presença do sujeito e sua posição relativa ao verbo têm forte influência sobre o tipo de variante nas formas verbais. A Tabela 2 nos mostra os diferentes fatores e sua influência no favorecimento das variantes para todos os falantes analisados⁸.

⁸ No referido estudo, os autores trazem, também, o resultado dividido em faixas de escolarização.

Tabela 2 – Variável posição do sujeito no estudo de Scherre e Naro (1998).

Fatores	Frequência	Peso relativo
Sujeito imediatamente anteposto ao verbo	1529/1857=82%	0,62
Sujeito anteposto separado do verbo por 1 a 4 sílabas	756/1025=74%	0,65
Sujeito anteposto separado do verbo por 5 ou mais sílabas	83/135=61%	0,39
Sujeito posposto ao verbo	50/194=26%	0,08
Sujeito oculto próximo	731/1166=63%	0,35
Sujeito oculto distante	220/255=86%	0,63
Total de dados	3369/4632=73%	

Fonte: Adaptado de Scherre e Naro (1998).

Esta tabela revela que a posição anteposta do sujeito ou imediatamente mais próxima ao verbo favorece a variante explícita, com pesos relativos de 0,62 e de 0,65.

Com relação às variáveis sociais, os autores apontam que as mais significativas foram escolarização e sexo.

Na próxima seção, verificaremos como essa variação se dá na fala da criança e avaliaremos, a partir dos resultados, se essa regra variável já foi adquirida por crianças nas faixas etárias que analisamos, 9:1 e 5:9.

A concordância verbal como aquisição de regra variável pela criança

Como vimos, um estudo variacionista debruçado sobre a fala da criança exige algumas características especiais, que serão detalhadas neste trabalho. Salientamos o fato de que os resultados aqui apresentados consistem em uma pequena exploração desse tipo de estudo, para fins de ilustração. Para uma descrição consistente da aquisição da regra variável de concordância verbal, um estudo mais amplo e detalhado, com mais informantes, seria o ideal.

A variável dependente desta pesquisa, tal como explicitado anteriormente, é a não concordância verbal, diferentemente do estudo de Scherre e Naro. Portanto, a comparação entre os dados exigirá do leitor um pouco mais de atenção. Escolhemos a variante zero como variável dependente, pois era deste ponto de vista que gostaríamos de ver a influência das variáveis independentes. Em outras

palavras, nossa intenção era observar de que forma as variáveis linguísticas e sociais influenciariam o comportamento desta variante e com que peso.

As variáveis linguísticas independentes selecionadas para este estudo, listadas em (2), fundamentam-se, em parte, no estudo de Scherre e Naro (1998), e, também, em outros estudos sobre a aquisição da variação, já explorados neste trabalho.

(2) Variáveis linguísticas independentes

- Estrutura sintática/prosódica da sentença: declarativa ou interrogativa;
- Posição relativa do sujeito: anteposto ou posposto;
- Contiguidade sujeito-verbo: contíguo, não contíguo, recuperado ou oculto;
- Classe gramatical do sujeito: nome, pronome ou outra;
- Saliência do material fônico na oposição singular/plural (conforme Quadro 1, da seção anterior).

As variáveis sociais foram as listadas em (3).

(3) Variáveis extralinguísticas independentes

- Idade e sexo⁹
- Contexto de produção: brincadeira livre, instrução, formal, leitura de livro (contar histórias)

Na seção seguinte, trataremos da metodologia aplicada a este estudo.

Metodologia

Aliando conhecimentos das duas áreas que dividem a interface de nosso estudo – a sociolinguística variacionista e a aquisição da linguagem –, elaboramos instrumentos de coleta para a obtenção de dados das crianças e submetemos esses dados a uma análise estatística por meio do pacote de programas GOLDVARB, o qual vem sendo muito utilizado em estudos variacionistas.

Coleta de dados

Uma coleta de dados com crianças, que tenha por objetivo uma pesquisa de cunho variacionista, exige características especiais: primeiramente porque não se podem eliciar dados de crianças com o mesmo tipo de entrevista que se faz a um adulto; isso porque a criança, em geral, produz um volume menor de dados

⁹ Aglutinadas em função de que foram apenas dois informantes: uma menina de 9;1 e um menino de 5;9.

espontâneos em um período de tempo comparado ao da coleta com adultos (normalmente, uma hora); e também porque é preciso pensar em estratégias que contemplem todas as possibilidades de contexto, de variáveis independentes linguísticas e extralinguísticas.

Para a coleta da pesquisa que será aqui relatada, a entrevistadora elaborou técnicas de coleta voltadas especialmente para os informantes em questão, já que eram seus conhecidos e, portanto, algumas atividades foram escolhidas tendo em vista o gosto e as preferências dos informantes. Também foram pensadas atividades que abarcassem momentos de brincadeira (em que se esperava uma fala mais espontânea e despreocupada), de instrução explícita, de leitura de livros (contar de histórias) e de identificação de figuras (em que se esperava uma fala mais formal), inspiradas nos estudos aqui relatados e na afirmação de Labov (2001) de que as variantes formais são associadas à instrução e à punição, enquanto a fala informal é associada à intimidade e à diversão.

Os informantes são duas crianças de 9;1 e de 5;9, respectivamente do sexo feminino e do sexo masculino, de classe média alta, residentes na cidade de São Leopoldo, no estado do Rio Grande do Sul. As crianças moram com seus pais e com seus avós. Os pais têm ensino superior completo; os avós, instrução primária incompleta.

A coleta foi toda intercalada por diversos momentos: de fala espontânea, descuidada, e de fala mais formal. A primeira atividade foi construir um boneco de farinha e sal. O objetivo dessa brincadeira era propiciar um momento de conversa informal, em que as crianças relatassem o que estavam fazendo, como seria o nome de seus “ETs”, o que eles faziam, em que mundo moravam, quem eram seus pais, entre outras questões, voltadas à obtenção de contextos de concordância verbal. Essa atividade tomou a maior parte do tempo da entrevista.

Em seguida, enquanto os bonecos estavam no forno, a entrevistadora sugeriu que as crianças contassem a história de seu livro preferido. Esse momento propiciou uma fala um pouco mais formal. A próxima atividade foi um jogo, conhecido como “Pula Macaco”, em que, novamente, pôde-se observar uma fala espontânea e despreocupada, intercalada por alguns momentos de instrução explícita, solicitados pela entrevistadora, tais como: “Diga para seus macacos acertarem a árvore!”, “Diga para meus macacos me obedecerem!”, “Diga aos macacos como devem fazer!”. Após o jogo, a entrevistadora sugeriu que as crianças lhe mostrassem um álbum de fotos da viagem que mais gostaram de fazer. O relato das fotografias também previa uma fala espontânea, já que, nesse momento, os informantes se concentraram mais na emoção da imagem do que em sua fala. A essa atividade, sucedeu-se mais uma etapa da construção do boneco, também de fala espontânea, em que a entrevistadora conversou com os informantes, fazendo-lhes perguntas que propiciassem a produção da variável em

questão e, em seguida, uma atividade de descrição de figuras, todas conhecidas pelos informantes, para a obtenção de uma fala mais formal. A última tarefa, também visando a uma fala espontânea, foi a de desenho, em que as crianças desenharam o universo em que moravam seus ETs. Durante a produção do desenho, a entrevistadora solicitou diferentes tipos de fala, mais formal e mais espontânea, por meio de perguntas como: “O que são esses prédios?”, “Para que tu desenhou essas janelas?”, “Como os pais falam com seus filhos?”, “O que eles diriam se eles fugissem?”. Esta coleta de dados foi registrada em um gravador digital, para posterior análise, e teve duração de três horas. O levantamento e a análise dos dados serão explicitados na seção a seguir.

Levantamento e análise dos dados

Da gravação da coleta foram extraídas as sentenças em que observamos contexto de produção da concordância verbal. Esses dados foram registrados na planilha do GOLDVARB para posterior classificação.

O GOLDVARB é um pacote de programas para análise quantitativa multivariada, que revela ao pesquisador quais são as variáveis mais relevantes na produção do fenômeno estudado e que pesos relativos estão correlacionados a cada um dos valores das variáveis independentes, bem como o nível de significância dos resultados obtidos.

Após o registro das sentenças, foram atribuídos códigos às variáveis, para serem lidas pelo programa. O programa selecionou como estatisticamente significantes as variáveis linguísticas posição relativa do sujeito, classe gramatical do sujeito e saliência do material fônico na oposição singular/plural. Nenhuma variável extralinguística foi selecionada pelo programa. As tabelas abaixo mostram os pesos relativos de cada fator.

Tabela 3 – Variável posição relativa do sujeito na fala infantil

<i>Fator</i>	<i>Aplicação total</i>	<i>Porcentagem</i>	<i>Peso relativo</i>
anteposto (eles come)	25/149	90,9	0,43
posposto (vai sujar minhas calça)	9/15	9,1	0,94
Total	34/164	20,7	

Input: 0,156

Significância: 0,014

FONTE: GOLDVARB

A Tabela 3 mostra o resultado da análise multivariada, referente à relação entre a não concordância em verbos e a posição relativa do sujeito, que foi um dos fatores selecionados pelo pacote de análise estatística GOLDVARB, em que o sujeito à direita do verbo apresenta um peso relativo de 0,94, favorecedor do fenômeno da não concordância. O sujeito à esquerda apresenta peso relativo de 0,43, que é menos favorecedor. Em comparação com o estudo de Scherre e Naro (1998), constatamos que o resultado é semelhante. Os autores mostram que o sujeito anteposto favorece a concordância, com peso relativo de 0,62. Em nosso estudo, o sujeito anteposto favorece menos a não concordância, com peso relativo de 0,43. O sujeito posposto favorece a não concordância, com peso relativo de 0,94. Scherre e Naro verificaram um peso relativo de 0,08 para a influência desse tipo de sujeito sobre a concordância. Embora nossos dados sejam poucos, e a maioria deles tenha se concentrado em sentenças de sujeito anteposto, o que poderia enviesar a amostra, os resultados são semelhantes aos dos adultos. Vejamos os resultados para a classe gramatical do sujeito na Tabela 4.

Tabela 4 – Variável classe gramatical do sujeito na fala infantil

<i>Fator</i>	<i>Aplicação total</i>	<i>Porcentagem</i>	<i>Peso relativo</i>
pronome (eles come)	11/87	53,0	0,39
nome (aliens é monstro que não são humanos)	21/64	39,0	0,68
outros (é duas que eu não faço)	2/13	7,9	0,27
Total	34/164	20,7	

Input: 0,156

Significância: 0,014

FONTE: GOLDVARB

A Tabela 4 mostra os resultados referentes ao fator classe gramatical do sujeito. Os sujeitos constituídos por nomes apresentam-se favorecedores à aplicação da não concordância em verbos, com um peso relativo de 0,68. Os demais sujeitos, pronominais e outros, apresentam pesos que favorecem menos a aplicação: 0,39 e 0,27 respectivamente. Essa variável não consta no estudo de Scherre e Naro, impossibilitando a comparação, mas apresenta-se como relevante em um estudo como este. A escolha desta variável foi inspirada no estudo de Smith, Durham e Fortune (2007) sobre a marcação de plural no inglês. Passemos à tabela da última variável selecionada.

Tabela 5 – Variável saliência fônica na fala infantil

<i>Fatores</i>	<i>Aplicação total</i>	<i>Porcentagem</i>	<i>Peso relativo</i>
OpNA ¹⁰ – acréscimo de segmentos na forma plural (eles faz/fazem)	4/10	40,0	0,83
OpNA – não envolve mudança na qualidade da vogal na forma plural (eles come/comem)	9/24	37,5	0,82
OpA – acréscimo de segmentos e mudanças diversas na qualidade da forma plural (aliens é/são monstro que não são humanos)	110/58	17,5	0,40
OpNA – mudança na qualidade da vogal na forma plural ((e os meninos) só pensa/pensam em comer)	7/44	15,9	0,43
OpA – mudança apenas na qualidade da vogal na forma plural ((os olhos) ta/tão aqui ó)	4/28	14,3	0,32
Total	34/164	20,7	

Input: 0,156

Significância: 0,014

FONTE: GOLDVARB

Com relação à saliência do material fônico, dois fatores apresentam pesos relativos que indicam o favorecimento da aplicação da regra variável de não concordância do plural em verbos: o acréscimo de segmentos na forma plural e a mudança na qualidade da vogal na forma plural, ambos em oposição singular/plural não acentuada. As demais formas apresentam pesos relativos menos favorecedores à aplicação. Esse resultado também está de acordo com o estudo referente à fala adulta, já que, como afirmam Scherre e Naro (1998), a oposição acentuada favorece a concordância, e a oposição não acentuada favorece a não concordância. Em outras palavras, quanto maior for a saliência fônica, maior a tendência à aplicação da concordância. Nesta tabela, vemos que a oposição não acentuada, em dois de seus critérios, favoreceu a não concordância, com pesos relativos de 0,82 e 0,83.

Os resultados que obtivemos com a análise da não concordância verbal apresentam apenas tendências que devem ser investigadas em uma pesquisa

¹⁰ OpNA= Oposição não acentuada; OpA = Oposição acentuada (SCHERRE; NARO, 1998).

com mais sujeitos e mais dados. Como já comentamos, este estudo tem apenas a intenção de ser um exercício de pesquisa variacionista com um olhar para dados de fala infantil, com o objetivo de propor uma ilustração para a interface abordada neste estudo. O que podemos verificar é que esses resultados apontam para o fato de que os contextos linguísticos desse tipo de produção estão adquiridos aos 5;9 anos de idade. Os contextos extralinguísticos ou ainda não foram adquiridos ou se faz necessário um ajuste no instrumento de coleta para que outros achados possam emergir. Podemos dizer que a regra parece ter sido adquirida, pelo menos no que se refere à parte linguística, nas idades investigadas. Outra possibilidade interessante de estudo é utilizar dados de crianças mais novas.

Retomando as questões de Roberts (1997), podemos pensar que as crianças adquiriam as restrições internas da regra variável de concordância verbal e que realmente elas estão adquirindo essas regras, e não simplesmente copiando as formas de superfície de seus pais, já que mostram um padrão sistemático e organizado de aquisição. Além disso, evidências de outros dados de fala infantil nos fornecem pistas de que a variação da concordância é um padrão a ser adquirido, já que, em uma das etapas de aquisição da morfologia verbal e nominal, as crianças lidam com a regra de plural de diferentes formas, indicando ser uma regra a ser adquirida, tal como ilustrado nos exemplos em (4).

(4) Dados de crianças sobre o plural¹¹

- a) O galhos é duro (O., 2;1)
- a) Os patos voas (B., 1;9)

Roberts (1997) ainda questiona se as regras podem ser construídas como um reflexo de processos naturais, universais, que afetam a aquisição da linguagem, mas essa resposta exige um trabalho de pesquisa e estudo mais aprofundado e detalhado.

Conclusão

A aquisição da variação é uma área ainda pouquíssimo explorada no Brasil e que merece atenção, pois tem mostrado resultados importantes tanto para a área de aquisição da linguagem quanto para a de variação linguística, situando a criança como membro da comunidade de fala e, portanto, como informante de pesquisas que visam a uma abordagem completa da comunidade e de seu dialeto e como membro ativo nos processos de manutenção e de mudança do vernáculo. Além disso, salientam sua relevância para os estudos em aquisição da linguagem,

¹¹ Dados coletados para minha tese de doutorado (LORANDI, 2011).

pois revelam aspectos do processo de aquisição ainda pouco investigados, dada a tradição de se estudarem, no processo de aquisição, apenas aspectos de homogeneidade e de regularidade referentes ao padrão.

Para este trabalho, trouxemos alguns estudos importantes desenvolvidos no âmbito da aquisição da variação, com o objetivo de ilustrar o que tem sido feito nessa área e também apresentamos um exercício de análise sociovariacionista de dados de aquisição da linguagem, com o propósito de ilustrar uma coleta de dados que objetivou a aquisição da regra variável de concordância verbal. Os resultados encontrados, embora ilustrativos, apontam para o fato de que crianças de 5;9 já adquiriram regras internas à variação, tal como os adultos. Para fins de comparação, utilizamos os estudos de Scherre e Naro (1998) sobre a variação da concordância verbal em adultos.

Olhar para dados da criança, além de trazer informações importantes para a participação desta enquanto falante de uma comunidade linguística, contribui para os estudos de aquisição da linguagem, que têm por objetivo descrever, acompanhar e explicar o desenvolvimento da linguagem da criança. Averiguar o momento em que determinada regra variável é adquirida pela criança é, portanto, uma investigação valiosa para estudiosos de ambas as áreas desta interface.

LORANDI, A. Variation acquisition: interface between language acquisition and language variation. *Alfa*, São Paulo, v.57, n.1, p.133-162, 2013.

- *ABSTRACT: This work consists of an explanation of a rather valuable field of study that arises from an interface between language acquisition and variationist sociolinguistics – variation acquisition. From important studies conducted in this field, we approach concepts that are fundamental to the understanding of variation acquisition and children as members of the linguistic community. The aim of this work is to present a theoretical framework on variation acquisition studies, because this is a still poorly explored phenomenon in the Brazilian academic world. This work also presents a variationist research exercise, with child speech data on the verbal agreement variable phenomena (based on Scherre and Naro, 1998). For this purpose, we developed a data collection strategy, as proposed by variationist sociolinguistics, with some adaptations to children's work, as suggested by important studies, like those from Roberts (1997, 2002, 2005).*
- *KEYWORDS: Variation acquisition. Sociolinguistics. Verbal agreement.*

REFERÊNCIAS

- ANDERSEN, E. *Speaking with style: the sociolinguistic skills of children*. New York: Routledge, 1990.
- BAILEY, G. Real and apparent time. In: CHAMBERS, J. K. et al. *The Handbook of language variation and change*. Malden: Blackweel, 2004. p.312-332.

CHAMBERS, J. K. *Sociolinguistic theory*. Oxford: Blackwell, 2003.

FEAGIN, C. Entering the community: fieldwork. In: CHAMBERS, J. K.; SCHILLING-ESTES, N.; TRUDGILL, P. (Ed.). *Handbook of language variation & change*. Oxford: Blackwell, 2002. p.20-39.

FISCHER, J. Social influence in the choice of a linguistic variant. *Word*, New York, v.14, p.47-56, 1958.

FOULKES, P.; DOCHERTY, G. The social life of phonetics and phonology. *Journal of Phonetics*, London, v.34, p.409-438, 2006.

FOULKES, P.; DOCHERTY, G.; WATT, D. Phonological variation in child-directed speech. *Language*, Baltimore, v.81, p.77-206, 2005.

_____. Tracking the emergence of structured variation: realizations of (t) by Newcastle children. *Leeds working papers in linguistics and phonetics*, Leeds, v.7, p.1-25, 1999.

GUY, G. Variation in the group and the individual: the case of final stop deletion. In: LABOV, W. (Ed.). *Locating language in time and space*. New York: Academic Press, 1980. p.1-36.

GUY, G.; BOYD, S. The development of a morphological class. *Language Variation and Change*, Cambridge, v.2, p.1-18, 1990.

GUY, G.; ZILLES, A. *Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola, 2007.

KERSWILL, P. Children, adolescents and language change. *Language Variation and Change*, Cambridge, v.8, p.177-202, 1996.

KOVAC, C.; ADAMSON, H. D. Variation theory and first language acquisition. In: SANKOFF, D.; CEDERGREN, H. (Ed.). *Variation omnibus*. Edmonton: Linguistic Research, 1981. p.403-410.

LABOV, W. *Principles of linguistic change*. Oxford: Blackwell, 2001. v. 2.

_____. *Principles of linguistic change*. Oxford: Blackwell, 1994. v.1.

_____. The child as linguistic historian. *Language Variation and Change*, Cambridge, v.1, p.85-98, 1989.

_____. Contraction, deletion and inherent variability of the English copula. *Language*, Baltimore, v.45, p.715-762, 1969.

_____. Stages in the acquisition of standard English. In: SHUY, R. (Ed.). *Social dialects and language learning*. Champaign: National Council of Teachers of English, 1964. p.77-103.

LORANDI, A. *From sensitivity to awareness: the morphological knowledge of Brazilian children between 2 and 11 years old and the representational redescription model*. 2011. 201f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

NARO, A. J. The social and structural dimensions of a syntactic change. *Language*, Baltimore, v.57, n.1, p.63-98, 1981.

NARO, A. J.; SCHERRE, M. *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2007.

NEWPORT, E. L. Motherese: the speech of mothers to young children. In: CASTELLAN, N. J.; PISONI, D. B.; POTTS, G. R. (Ed.). *Cognitive theory*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1977. v.2. p.177-217.

PURCELL, A. Code shifting Hawaiian style: children's accommodation along a decreolizing continuum. *International Journal of the Sociology of Language*, Berlin, v.46, p.71-86, 1984.

ROBERTS, J. Acquisition of sociolinguistic variation. In: BALL, M. J. (Ed.). *Clinical Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell, 2005. p.153-164.

_____. Child language variation. In: CHAMBERS, J.; SCHILLING-ESTES, N.; TRUDGILL, P. (Ed.). *Handbook of language variation & change*. Oxford: Blackwell, 2002.

_____. Acquisition of variable rules: a study of (t, d) deletion in preschool children. *J. Child Language*, Cambridge, v.24, p.351-372, 1997.

ROBERTS, J.; LABOV, W. Learning to talk Philadelphian: acquisition of short a by preschool children. *Language Variation and Change*, Cambridge, v.7, p.101-112, 1995.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. In: RUFFINO, G. (Org.). *Dialettologia, geolinguística, sociolinguística*. (Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza) Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Università di Palermo. Tubingen: Max Niemeyer Verlag, 1998. v.5. p.509-523.

SMITH, J.; DURHAM, M.; FORTUNE, L. "Mam, my trousers is fa'in doon!": community, caregiver, and child in the acquisition of variation in a Scottish dialect. *Language Variation and Change*, Cambridge, v.19, p.63-99, 2007.

SNOW, C. E. Mothers' speech to children learning language. *Child Development*, Chicago, v.43, p.549-565, 1972.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2002.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. Empirical foundations for a theory of language. In: LEHMAN, W.; MALKIEL, Y. (Ed.). *Directions for Historical Linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968. p.95-188.

WEXLER, K.; CULICOVER, P. *Formal principles of language acquisition*. Cambridge: MIT Press, 1980.

Recebido em 19 de setembro de 2011

Aprovado em 24 de novembro de 2012

O TRATAMENTO DA POLISSEMIA E DA HOMONÍMIA NOS *LEARNER'S DICTIONARIES*: SUBSÍDIOS DA SEMÂNTICA COGNITIVA PARA A DISPOSIÇÃO DAS ACEPÇÕES

Ana Flávia Souto de OLIVEIRA*

Félix Bugueño MIRANDA**

Maity SIQUEIRA***

- **RESUMO:** No âmbito lexicográfico, diversas são as questões impostas pela consideração dos fenômenos da polissemia e da homonímia. Neste trabalho, abordamos dois problemas centrais: (i) a solução adotada para a estruturação dos verbetes (solução polissêmica ou solução homonímica) e (ii) os critérios empregados para a organização das acepções dentro dos verbetes. Para isso, apresentamos análises de itens lexicais presentes nos quatro principais *learner's dictionaries* – CALD (2008), COBUILD (2006), LDCE (2009) e OALD (2005)¹. Nelas constatamos que não há homogeneidade nas soluções empregadas, tanto entre as obras quanto dentro da mesma obra para o tratamento do mesmo fenômeno, e que o critério empregado pelos dicionários para a organização das acepções, a frequência, é problemático, tanto por questões anteriores a sua aplicação quanto por problemas exclusivos a esse critério. Dessa forma, buscamos na concepção de polissemia da Semântica Cognitiva um modelo de descrição que auxiliasse na disposição das acepções nos verbetes de *learner's dictionaries*. Ao final, apresentamos nossa sugestão de verbete para o item lexical *band*. Concluímos com uma avaliação das questões que nosso modelo consegue tratar de forma mais efetiva e trazemos ainda problemas para os quais continuamos sem solução.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Lexicografia. Polissemia. Semântica cognitiva. *Learner's dictionaries*. Ordenação das acepções. Solução polissêmica. Solução homonímica.

Introdução

A distinção entre os fenômenos da polissemia e da homonímia vem sendo discutida desde os primórdios da semântica lexical, com a tradição

* Bolsista CAPES. Doutoranda em Letras. UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras – Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre – RS – Brasil. 91540-000 – anaflavia10@gmail.com

** UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras – Departamento de Línguas Modernas. Porto Alegre – RS – Brasil. 91540-000 – felixv@uol.com.br

*** UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras – Departamento de Linguística, Filologia e Teoria Literária. Porto Alegre – RS – Brasil. 91540-000 – maitysiqueira@hotmail.com

¹ Seguindo a tendência da metalexigrafia europeia, os dicionários serão representados pelo uso de siglas, seguido do ano de publicação.

histórico-filológica, e até os dias atuais persiste como questão fundamental nos estudos lexicais. Grosso modo, os casos de polissemia ocorrem quando “[...] dois ou mais significados relacionados estão associados a uma mesma forma linguística.” (TAYLOR, 2003a, p.103), como o item lexical do inglês *head*, com os significados “parte superior do corpo” e “líder”, que, mesmo sendo significados claramente distintos, mantêm uma relação metonímica. Já a homonímia ocorre quando “[...] uma única forma fonológica possui significados não relacionados.” (RIEMER, 2010, p.161). Por exemplo, os significados “caso” e “bolsa” do inglês *case* advêm de origens etimológicas distintas e não apresentam qualquer relação semântica evidente, sendo, por isso, considerados dois itens lexicais distintos homônimos.

Contudo, a diferenciação entre esses dois fenômenos, muitas vezes, não é clara, pois diferentes critérios podem gerar resultados distintos. Uma visão de viés histórico, por exemplo, afirma que casos de polissemia advêm da mesma origem etimológica, enquanto itens homônimos não possuem relação quanto a esse aspecto. O critério de consciência coletiva, por sua vez, considera a percepção dos falantes quanto aos significados possuírem ou não relação entre si. A esse respeito, Crystal afirma que sempre há um conflito entre o critério histórico e o de intuição ao se diferenciar casos de polissemia e de homonímia (CRYSTAL, 1997, s.v. *polysemy and homonymy*).

Ao passarmos da esfera lexicológica ao âmbito lexicográfico, as considerações a respeito dos fenômenos da polissemia e da homonímia podem não ser diretamente aplicáveis, pois toda a organização dos dicionários é condicionada por fatores como o perfil de usuário e o tipo de obra. Desse modo, quanto a esses fenômenos, o primeiro problema que se instaura diz respeito à decisão sobre como tratar cada um desses casos nas obras, o que denominamos a adoção de uma solução polissêmica ou solução homonímica.

A seguir, surgem questões lexicográficas diretamente relacionadas à estrutura semasiológica dos itens lexicais, como (i) a delimitação do número de significados de um item lexical e o conteúdo semântico de cada um deles; (ii) a descrição do conteúdo desses significados, relacionada à problemática da definição; e (iii) a opção por uma forma de organizar esses significados, ou seja, de que modo agrupá-los e ordená-los (RAVIN; LEACOCK, 2000). Neste trabalho, focou-se no terceiro problema, dando ênfase à análise da disposição das acepções em dicionários monolíngues de inglês para aprendizes de L2: os *learner's dictionaries*².

² [dicionários de aprendizes] Pelo fato de o termo *learner's dictionary* já ser consagrado na Metalexiconografia para designar especificamente obras monolíngues para falantes não nativos, preferimos nos referir a esse genótipo lexicográfico mantendo a terminologia do inglês, em vez de utilizar sua tradução. Além disso, no português, o termo *dicionário pedagógico* ainda abarca diversos tipos de obras, desde os dicionários para aprendizes de língua materna até obras bilíngues voltadas ao público aprendiz.

Para isso, realizamos o seguinte percurso: primeiramente, apresentamos os critérios que estabelecemos, de modo a avaliar a disposição das acepções nos verbetes dos *learner's dictionaries*, e as análises decorrentes da avaliação de quatro dicionários desse tipo. Consideramos como parâmetros, por um lado, a solução adotada pelas obras para a estruturação dos verbetes (homonímica ou polissêmica) e, por outro, o critério empregado para a ordenação das acepções e seu agrupamento.

Na segunda parte do trabalho, apresentamos, num primeiro momento, a concepção de polissemia da Semântica Cognitiva e, posteriormente, discutimos sua aplicação para a estruturação dos verbetes dos dicionários, exemplificando com o verbete que redigimos para o item lexical *band*. Finalmente, concluímos o trabalho discutindo os resultados obtidos e considerando pontos que ainda necessitam de maior desenvolvimento.

Para as nossas análises, utilizamos as últimas edições dos quatro principais *learner's dictionaries* disponíveis: CALD (2008), COBUILD (2006), LDCE (2009) e OALD (2005).³

Crítérios de avaliação da organização do verbete

Em Oliveira (2010a, 2010b), postulamos que a organização das acepções nos dicionários deveria ser analisada a partir da consideração de dois critérios: (i) a solução adotada para a apresentação do verbete (solução homonímica ou solução polissêmica) e (ii) o critério empregado para a ordenação e o agrupamento das acepções. Abaixo, apresentamos cada um desses conceitos e as análises relativas a cada um deles realizadas nos *learner's dictionaries*.

Solução homonímica e polissêmica

Quanto à solução adotada, primeiramente é necessário salientar que a polissemia e a homonímia como questões lexicológicas são fatos distintos do tratamento que esses fenômenos recebem na Lexicografia. Isso porque os dicionários exigem que a representação desses fenômenos seja adaptada de acordo com o tipo e a função da obra e o perfil de usuário (OLIVEIRA, 2010c).

Para apresentar tal distinção, consideramos o item lexical *bank*. Segundo OED (1933, s.v. *bank* sb.^{1,3}), os significados “margem” e “instituição financeira” de *bank* se referem a dois itens lexicais com etimologias distintas, assim,

³ Essas eram as versões mais recentes disponíveis quando realizamos a pesquisa. Atualmente, o OALD possui outra edição (OALD, 2010).

entendido como um caso de homonímia. O primeiro, do norueguês antigo **banke*, **banki*, e o segundo, do francês *banque* e do italiano *banca*. Porém, mesmo que lexicologicamente esse seja considerado um caso de homonímia, em uma obra lexicográfica, pode-se optar por adaptar esse dado lexicológico a uma apresentação que seja apropriada às necessidades do seu usuário ou que leve em consideração o tipo de dicionário.

Abaixo, apresentamos dois verbetes de *bank* retirados de COBUILD (2006):

bank¹

1 A **bank** is an institution where people or businesses can keep their money [...]. (COBUILD, 2006, s.v. *bank*).

bank²

1 The **banks** of a river, canal, or lake are the raised areas of ground along its edge [...]. (COBUILD, 2006, s.v. *bank*).

O dicionário COBUILD (2006) traz verbetes distintos para as acepções de *bank*, o primeiro compreende o significado “instituição financeira” e o segundo, “margem”. Dessa forma, essa obra opta pelo emprego de uma solução homonímica ao apresentar as acepções de *bank*. Consideremos, agora, o verbete de OALD (2005) para o mesmo item lexical:

bank [...]

FOR MONEY **1** an organization that provides various financial services, for example keeping or lending money [...]

OF RIVER/CANAL **4** the side of a river, canal, etc. and the land near it [...]. (OALD, 2005, s.v. *bank*).

OALD (2005) opta por integrar as duas acepções, “instituição financeira” e “margem”, em um único verbete, adotando, assim, uma solução polissêmica.

Desse modo, classificamos de solução homonímica casos nos quais o dicionário separa os itens lexicais em verbetes distintos seguindo um critério etimológico (um verbete para cada item com mesma origem etimológica), morfológico (um verbete para cada classe gramatical que o item apresenta) ou semântico (um verbete para cada bloco de significados que compartilhem conteúdo semântico). Os verbetes de *bank* apresentados por COBUILD (2006) são um caso de solução homonímica por critério etimológico ou semântico.⁴

A solução polissêmica, por sua vez, ocorre quando a obra apresenta as informações relativas à forma linguística em um único verbete, desconsiderando

⁴ Aqui, é importante salientar que mesmo que às vezes o resultado da estruturação a partir desses dois critérios coincida, eles não são iguais. Porém, como alguns dicionários não explicitam o critério empregado para tal organização, não é possível asseverar qual dos critérios é utilizado.

as relações etimológicas, morfológicas ou semânticas mantidas entre os itens lexicais. No caso de *bank* no OALD (2005), mesmo que haja uma homonímia, o dicionário opta por apresentar as duas acepções no mesmo verbete.

A partir destes postulados, buscamos avaliar a forma como cada um dos quatro dicionários analisados – CALD (2008), COBUILD (2006), LDCE (2009) e OALD (2005) – representa os fenômenos da homonímia e da polissemia, ou seja, qual tipo de solução os dicionários adotam para sua estruturação, homonímica ou polissêmica. Analisamos os verbetes dos itens lexicais homonímicos homógrafos homófonos⁵ *bank*, *case* e *lie* e os verbetes dos itens *accident*, *band*, *branch*, *close*, *fresh* e *reason*.⁶ O foco das nossas análises se manteve, principalmente, nas implicações que a etimologia e as classes gramaticais apresentadas pelos itens podem trazer para a estruturação dos verbetes.⁷

Igualmente, buscamos, nas obras, subsídios que nos auxiliassem a definir se havia critérios explícitos estabelecidos para essa organização. Assim, avaliamos quais informações eram apresentadas no *front matter*⁸ de cada dicionário. Nesse viés, CALD (2008, p.X) afirma que apresenta as diferentes classes gramaticais de um item lexical dentro do mesmo verbete, porém, separadas em blocos distintos. Para tanto, o dicionário fornece como exemplo o verbete de *heap* [“pilha” (s.), “empilhar” (v.)], separado em dois blocos relativos às diferentes classes gramaticais, mas inseridos em um verbete único. Contudo, o dicionário não explicita o modo como a homonímia e a polissemia são tratadas. COBUILD (2006, p.IX) afirma que apresenta diferentes entradas para itens para os quais haja “*clear sense splits*” [divisões claras de significado], e traz, como exemplo, três verbetes de *still* [“ainda” (adv.), “parado” (adj.), “destilador” (s.)], porém, não especifica em quais casos essa divisão é empregada, nem se existe diferença no tratamento de itens homonímicos e polissêmicos.⁹ LDCE (2009, p.X) separa itens lexicais com diferentes classes gramaticais em verbetes distintos, porém

⁵ Não discutimos casos de homógrafos não homófonos, pois consideramos que eles devem sempre receber um verbete distinto, como o caso de *tear* /tɪə/ (s.) [“lágrima”] e *tear* /tɪə/ (v.) [“rasgar”].

⁶ Todos os itens foram escolhidos aleatoriamente para as análises. O único critério que empregamos ao escolher os verbetes foi a multiplicidade de significados, tanto nos casos de polissemia quanto nos de homonímia.

⁷ Na língua inglesa, a importância de considerar as classes gramaticais apresentadas pelos itens lexicais é fundamental na estruturação do dicionário. Isso porque o inglês tem como característica morfológica destacada a existência de formas idênticas para diferentes classes gramaticais. Em um dicionário para aprendizes, essa característica é fundamental para a estruturação do verbete.

⁸ O *front matter* é um dos possíveis componentes do *outside matter* dos dicionários, junto com o *middle matter* e o *back matter*. Segundo Hausmann e Wiegand (1989), o *front matter* corresponde às partes funcionais que precedem a nominata, como guia de uso e quadro de abreviaturas.

⁹ Pelo fato de a distinção entre homonímia e polissemia nem sempre ser clara, considerar diferenças de significado como critério de separação de verbetes não garante que a polissemia e a homonímia sejam evidenciadas. Além disso, considerar como critério as “divisões claras de significado” torna necessário que sejam feitas afirmações mais aprofundadas a respeito da metodologia empregada para tal.

também não faz referência à diferenciação entre homonímia e polissemia. Como exemplo, a obra cita os verbetes de *beard*, um para cada classe gramatical [“barba” (s.) e “desafiar” (v.)]. OALD (2005, p.IX) afirma que itens lexicais que apresentam diferentes classes gramaticais são estruturados em um verbete único, mas organizados em blocos distintos. Para esses casos, como exemplo, a obra traz o verbete de *blindfold* [“venda” (s.), “vendar” (v.) e “vendado” (adj., adv.)]. Já os casos de homônimos não homófonos recebem entradas distintas, como o exemplo fornecido *gill* [/gɪl/, “brânquia” (s.), e /dʒɪl/, “medida equivalente a um quarto de pints” (s.)]. Nenhum comentário é feito a respeito da distinção entre polissemia e homonímia.

As informações trazidas nos dicionários são sumarizadas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Informações contidas no *front matter* de CALD (2008), COBUILD (2006), LDCE (2009) e OALD (2005) que têm relação com o emprego da solução homonímica e de solução polissêmica

	CALD (2008)	COBUILD (2006)	LDCE (2009)	OALD (2005)
Diferenciação entre homonímia e polissemia	não explicitada	não explicitada	não explicitada	não explicitada homônimos não homófonos em verbetes distintos
Classes gramaticais	verbetes únicos, em blocos diferentes por classe gramatical	não explicitada	verbetes distintos para cada classe gramatical	verbetes únicos, em blocos diferentes por classe gramatical
Outros comentários	–	diferentes verbetes para “divisões claras de significado”	–	–

Fonte: Oliveira (2010a, p.93).

A partir desses dados contidos nas obras, buscamos avaliar (i) qual solução cada uma das obras adota para cada tipo de fenômeno, (ii) se o mesmo dicionário mantém um padrão no tratamento do mesmo tipo de fenômeno para a estruturação dos verbetes e (iii) se há homogeneidade no emprego das soluções entre as obras para casos semelhantes.

Nos dicionários, encontramos quatro configurações dessas soluções. A primeira chamamos de solução polissêmica total, na qual as acepções são todas

apresentadas no mesmo verbete. Como exemplo, temos o verbete de *reason* de COBUILD (2006), que agrupa as acepções para diferentes classes gramaticais no mesmo verbete.

reason *n* **1** The reason for something is a fact or situation which explains why it happens or what causes it to happen [...] **v** **4** If you reason that something is true, you decide that it is true after thinking carefully about all the facts [...]. (COBUILD, 2006, s.v. *reason*).

O segundo tipo, também do tipo polissêmico, chamamos de solução polissêmica parcial, pois as acepções são apresentadas dentro do mesmo verbete, mas divididas em blocos a partir das diferentes classes gramaticais que o item apresenta. Isso ocorre no verbete de *bank* de OALD (2006) apresentado abaixo:

bank [...] **• noun**
FOR MONEY **1** an organization that provides various financial services, for example keeping or lending money [...]
▪ verb
MONEY **1** [VN] to put money into a bank account [...]. (OALD, 2006, s.v. *bank*).

O dicionário traz as diferentes acepções em um verbete, mas separa as acepções em blocos relativos ao substantivo e ao verbo *bank*. O terceiro tipo de solução encontrado foi chamado de solução homonímica por critério morfológico, no qual as acepções de cada classe gramatical recebem um verbete distinto. Um exemplo dessa configuração é apresentado abaixo, extraído do LDCE (2009).

bank¹ [...] *n*
1 PLACE FOR MONEY **a)** a business that keeps or lends money and provides other financial services [...]. (LDCE, 2009, s.v. *bank*).
bank² *v*
1 MONEY **a)** [T] to put or keep money in a bank [...]. (LDCE, 2009, s.v. *bank*).

Nesse caso, o LDCE (2009) opta por separar as acepções do item lexical *bank* em verbetes que reúnam apenas as acepções referentes à mesma classe gramatical, de forma que a obra apresenta um verbete para as acepções de *bank* substantivo e um para *bank* verbo. Finalmente, o quarto tipo de solução que encontramos diz respeito ao emprego de uma solução homonímica por critério semântico ou etimológico¹⁰, no qual as acepções são apresentadas de acordo

¹⁰ Pela dificuldade citada acima para distinguir os dois casos, julgamos pertinente manter os dois critérios, semântico e etimológico, incluídos no mesmo tipo.

com suas relações etimológicas ou semânticas. Abaixo, temos um verbete de COBUILD (2006) que exemplifica esse tipo de solução:

bank¹ [...] **1 n** A bank is an institution where people or businesses can keep their money. [...] **v 3** If you bank money, you pay it into a bank [...]. (COBUILD, 2006, s.v. *bank*).

bank² n The banks of a river, canal, or lake are the raised areas of ground along its edge. (COBUILD, 2006, s.v. *bank*).

Aqui, COBUILD (2006) opta por separar as acepções em verbetes que representam dois grupos, um relativo ao significado “instituição financeira”, que abarca inclusive acepções referentes a classes gramaticais distintas,¹¹ e um relativo ao significado “margem”, adotando uma solução homonímica por critério semântico.

A partir disto, analisamos, no total, nove itens lexicais e constatamos que as obras diferem entre si, de modo significativo, no tratamento do mesmo fenômeno. Por exemplo, em nenhuma das obras a forma de trazer as acepções de *lie* é a mesma. CALD (2008) adota uma solução polissêmica parcial, ou seja, apresenta um verbete para todas as acepções, mas com divisão interna por classe gramatical. COBUILD (2006) emprega uma solução homonímica por critério semântico e mistura as acepções de diferentes classes gramaticais dentro do verbete. LDCE (2009) emprega uma solução homonímica morfológica, com um verbete para as acepções do verbo e outro para as acepções do substantivo. OALD (2005) adota uma solução homonímica, mas mantém no mesmo verbete as acepções referentes à mesma origem etimológica e divide os verbetes por blocos de acepções de mesma classe gramatical.

Finalmente, outro fato constatado é que, na mesma obra, o mesmo fenômeno é tratado de formas distintas. Por exemplo, as palavras homônimas homófonas *case* e *lie* no OALD (2005):

case n SITUATION 1 [C] a particular situation or a situation of a particular type **CONTAINER 7 [C]** a container or covering used to protect or store things; a container with its contents or the amount that it contains. (OALD, 2005, s.v. *case*).

lie¹ 1 to be or put yourself in a flat or horizontal position so that you are not standing or sitting. (OALD, 2005, s.v. *lie*).

lie² to say or write sth that you know is not true. (OALD, 2005, s.v. *lie*).

¹¹ Apesar de aqui termos também um caso de solução polissêmica, se forem considerados apenas os significados referentes à “instituição financeira”, pois as diferentes classes gramaticais, substantivo e verbo, são apresentadas no mesmo verbete.

Em ambos os casos, estamos diante de itens lexicais homônimos homófonos, sendo que não há qualquer relação etimológica ou semântica entre os significados. Contudo, no caso de *case*, OALD (2005) opta por trazer as acepções com uma solução polissêmica total, ou seja, apresenta os significados não relacionados de *case* em um verbete único. Já quanto à palavra *lie*, que também é um homônimo homófono, OALD (2005) emprega uma solução homonímica por critério semântico ou etimológico. Mesmo que sejam itens lexicais de classes gramaticais distintas, a solução utilizada pela obra para apresentar os verbetes não parece seguir critérios sistemáticos.

As soluções empregadas por cada obra em cada um dos verbetes dos itens lexicais são sintetizadas no quadro abaixo (os itens estão divididos em homônimos e polissêmicos, para evidenciar as diferenças entre um tratamento lexicológico e lexicográfico):

Quadro 2 – Análise geral da solução adotada por cada dicionário nos verbetes por item lexical

	Item lexical	CALD (2008)	COBUILD (2006)	LDCE (2009)	OALD (2005)
Itens lexicais homônimos homógrafos homófonos	<i>band</i>	solução polissêmica e não apresenta outra classe gramatical	solução polissêmica e não apresenta outra classe gramatical	solução homonímica morfológica	solução polissêmica com divisão interna do verbete por classe gramatical
	<i>bank</i>	solução polissêmica com divisão interna do verbete por classe gramatical	solução homonímica e mistura as classes gramaticais no verbete	solução homonímica morfológica	solução polissêmica com divisão interna do verbete por classe gramatical
	<i>case</i>	solução polissêmica e não apresenta outra classe gramatical	solução homonímica e não apresenta outra classe gramatical	solução homonímica morfológica	solução polissêmica com divisão interna do verbete por classe gramatical
	<i>lie</i>	solução polissêmica com divisão interna do verbete por classe gramatical	solução homonímica e mistura as classes gramaticais no verbete	solução homonímica morfológica	solução homonímica e com divisão interna do verbete por classe gramatical

	Item lexical	CALD (2008)	COBUILD (2006)	LDCE (2009)	OALD (2005)
Itens lexicais polissêmicos	<i>accident</i>	solução polissêmica	solução polissêmica	solução polissêmica	solução polissêmica
	<i>branch</i>	solução polissêmica com divisão interna do verbete por classe gramatical	solução polissêmica e não apresenta outra classe gramatical	solução homônima morfológica	solução polissêmica com divisão interna do verbete por classe gramatical
	<i>close</i>	solução polissêmica com divisão interna do verbete por classe gramatical	solução homônima morfológica e pela extensão dos verbetes	solução homônima morfológica e pela extensão dos verbetes	solução homônima morfológica e pela extensão dos verbetes
	<i>fresh</i>	solução polissêmica	solução polissêmica	solução polissêmica	solução polissêmica
	<i>reason</i>	solução polissêmica com divisão interna do verbete por classe gramatical	solução polissêmica com classes gramaticais misturadas no mesmo verbete	solução homônima morfológica	solução polissêmica com divisão interna do verbete por classe gramatical

Fonte: Oliveira (2010, p.103).

Organização das acepções

A polissemia e a homonímia impõem que haja uma escolha pela forma de organizar os significados presentes no verbete, ou seja, escolher de qual modo agrupá-los e ordená-los (RAVIN; LEACOCK, 2000). Neste trabalho, focamos nossas análises nesse tópico, que diz respeito ao emprego de um critério que permita dispor e apresentar informação sobre as acepções do item lexical ao consulente, que esteja em consonância com o perfil de usuário e a função da obra. Na Lexicografia, podem ser empregados diversos critérios para a ordenação das acepções, como o critério cronológico e o de frequência. Segundo Werner (1982), no critério cronológico, os sememas de um item lexical são listados a partir da diacronia da língua, da acepção diacronicamente mais antiga até a

diacronicamente mais recente ou com documentação mais recente. Já no critério de frequência, os sememas relativos a um significante seriam apresentados seguindo a ordem de frequência com que são utilizados na língua. Contudo, não há um critério de organização que seja considerado correto para ser empregado em determinada obra, porém, o que podemos avaliar é se um critério é ou não pertinente para ser aplicado.

Nos *learner's dictionaries*, buscamos avaliar de que forma se dava essa organização microestrutural. Buscamos informações no *front matter* das obras que pudessem ser utilizadas para determinar qual critério cada um dos dicionários empregava. Encontramos dois panoramas: o CALD (2008) e o LDCE (2009) explicitamente empregavam a frequência para a ordenação das acepções, enquanto que o COBUILD (2006) e o OALD (2005) não explicitavam o critério empregado, mas, pelas afirmações contidas nos dicionários, depreendemos que também se trata de frequência. Em Oliveira (2010a), analisamos a organização das acepções em verbetes de seis itens lexicais dessas obras – *accident, band, branch, close, fresh e reason*.

Neste trabalho, apresentamos de forma mais detalhada a análise do item lexical *band*. No quadro abaixo, são trazidas as acepções de *band* contidas nos verbetes das quatro obras analisadas (marcamos com a mesma cor as acepções que representam conteúdos semânticos equivalentes, de modo a perceber quais significados são semanticamente correspondentes):

Quadro 3 – Acepções de *band* nos dicionários analisados

CALD (2008)	COBUILD (2006)	LDCE (2009)	OALD (2005)
<p>MUSICIANS 1 [C, + sing/pl verb] a group of musicians who play modern music together</p> <p>2 boy/girl band a group of fashionable young men or women who perform popular songs together and dance as a group</p> <p>EXT.1</p>	<p>1 N-COUNT-COLL A band is a small group of musicians who play popular music such as jazz, rock, or pop.</p>	<p>1APM [also + plural verb] <i>BrE</i> a group of musicians, especially a group that plays popular music</p>	<p><u>GROUP OF MUSICIANS 1</u> [<i>C+sing./pl. v.</i>] a small group of musicians who play popular music together, often with a singer or singers</p> <p>2 [<i>C+sing./pl. v.</i>] a group of musicians who play <i>brass</i> and <i>percussion</i> instruments</p> <p>EXT.1</p>

CALD (2008)	COBUILD (2006)	LDCE (2009)	OALD (2005)
<p>STRIP 3 [C] a thin flat piece of cloth, elastic, metal or other material put around something to fasten or strengthen it,</p> <p>or a long narrow piece of colour, light, etc. that is different from what surrounds it</p>	<p>2 N-COUNT-COLL A band is a group of musicians who play brass and percussion instruments. EXT.1</p>	<p>2 a group of people formed because of a common belief or purpose</p>	<p>GROUP OF PEOPLE 3 [<i>C+sing./pl. v.</i>] a group of people who do sth together or who have the same ideas</p>
<p>RANGE 4 [C] a particular range of values, numbers, etc.</p>	<p>3 N-COUNT-COLL A band of people is a group of people who have joined together because they share an interest or belief.</p>	<p>3 a range of numbers within a system</p>	<p>STRIP OF MATERIAL / COLOUR 4 [C] a thin flat strip or circle of any material that is put around things, for example to hold them together or to make them stronger</p> <p>5 [C] a strip of colour or material on sth that is different from what is around it</p>
<p>GROUP 5 [C] a group of people who share the same interests or beliefs, or who have joined together for a special purpose</p>	<p>4 N-COUNT A band is a flat, narrow strip of cloth which you wear round your head or wrists, or which forms part of a piece of clothing.</p>	<p>4 a flat, narrow piece of something with one end joined to the other to form a circle</p>	<p>OF RADIO WAVES 6 [C] a range of radio waves</p>
	<p>5 N-COUNT A band is a strip of something such as colour, light, land, or cloth which contrasts with the areas on either side of it.</p>	<p>5 a narrow area of light, colour, land etc. that is different from the areas around it</p>	<p>RANGE 7 [C] a range of numbers, ages, prices, etc. within which people or things are counted or measured</p>

CALD (2008)	COBUILD (2006)	LDCE (2009)	OALD (2005)
	6 N-COUNT A band is a strip or loop of metal or other strong material which strengthens something, or which holds several things together.	6 technical a range of radio signals	
	7 N-COUNT A band is a range of numbers or values within a system of measurement.		

Fonte: Oliveira (2010a, p.114).

Para classificar os significados das obras, aplicamos a seguinte codificação:

Quadro 4 – Correspondência entre os significados de *band* e as acepções apresentadas pelos dicionários

Significados	Cor
“músicos”	
“bando”	
“faixa/amarra”	
“faixa/aro”	
“faixa/parte de vestimenta”	
“listra”	
“faixa de sintonização”	
“faixa de escala”	

Fonte: Oliveira (2010a, p.115).

Ao avaliar de modo geral os quatro verbetes, notamos, primeiramente, que não há uma equivalência total entre os significados trazidos pelas obras. Por exemplo, para os significados relativos a “músicos”, CALD (2008) apresenta acepções para “músicos” e para a expressão “*boy band*”, subsumidos à mesma *guideword*; COBUILD (2006) apresenta “músicos” e “músicos de metais e percussão” como duas acepções distintas, sem qualquer hierarquia entre elas; LDCE (2009) conta apenas com o significado “músicos” e OALD (2005) traz “músicos” e “músicos de metais e percussão” inseridos na mesma *guideword*. Dessa forma, além de terem acepções diferentes, as obras apresentam tais acepções de maneira também distinta. Isso pode ser esquematizado conforme o quadro a seguir:

Quadro 5 – Significados de “músicos” do item *band* apresentados pelos dicionários

CALD (2008)	COBUILD (2006)	LDCE (2009)	OALD (2005)
“músicos” “ <i>boy band</i> ”	“músicos” “músicos de metais e percussão”	“músicos”	“músicos” “músicos de metais e percussão”

Fonte: Oliveira (2010a, p.115).

Nesses significados, especificamente, estamos diante de um caso de especialização, em que “músicos” é hiperônimo dos outros dois significados (“*boy band*” e “músicos de metais e percussão”) e, caso os dicionários escolhessem incluir esses significados no verbete, deveriam estes estar atrelados hierarquicamente abaixo de “músicos”.

Outro ponto importante nesta primeira análise diz respeito às diferenças (por vezes sutis) entre os conteúdos semânticos veiculados por cada definição. Considere as acepções para o significado “faixa” trazidas pelas obras, no quadro abaixo:

Quadro 6 – Acepções do significado “faixa” nos dicionários

CALD (2008)	COBUILD (2006)	LDCE (2009)	OALD (2005)
a thin flat piece of cloth, elastic, metal or other material put around something to fasten or strengthen it, or a long narrow piece of colour, light, etc. that is different from what surrounds it ¹²	<p>A band is a strip or loop of metal or other strong material which strengthens something, or which holds several things together.</p> <p>A band is a flat, narrow strip of cloth which you wear round your head or wrists, or which forms part of a piece of clothing.</p>	a flat, narrow piece of something with one end joined to the other to form a circle	a thin flat strip or circle of any material that is put around things, for example to hold them together or to make them stronger

Fonte: Oliveira (2010a, p.116).

CALD (2008) traz acepção para o significado “faixa/amarra”. COBUILD (2006), por sua vez, apresenta duas definições relacionadas ao significado “faixa”, uma com o significado de “faixa/amarra” e outra com o significado que chamamos “faixa/parte de vestimenta”. LDCE (2009) traz uma acepção com conteúdo diferente, que abrange os significados “faixa/aro”. OALD (2005) inclui dois significados, “faixa/amarra” e “faixa/aro”, na mesma definição, utilizando-se do recurso da conjunção *or* e citando um dos possíveis usos (*for example*) de tais faixas, mas não excluindo outros. Desse modo, temos o seguinte panorama com relação às acepções vinculadas ao significado “faixa”:

Quadro 7 – Significados “faixa/amarra”, “faixa/aro” e “faixa/parte de vestimenta” nos dicionários

CALD (2008)	COBUILD (2006)	LDCE (2009)	OALD (2005)
“faixa/amarra”	<p>“faixa/amarra”</p> <p>“faixa/parte de vestimenta”</p>	“faixa/aro”	“faixa/amarra” + “faixa/aro”

Fonte: Oliveira (2010a, p.116).

¹² A segunda parte da definição contida em CALD (2008) não será considerada, por se referir a um significado distinto (que aqui chamamos de “listra”).

Mesmo desconsiderando as diferenças entre os significados contidos em cada obra, fica evidente que, caso todos os dicionários analisados utilizassem como critério de ordenação das acepções a frequência, eles deveriam apresentar as acepções correlatas na mesma ordem, mesmo que houvesse, nas obras, tais diferenças entre os significados. Contudo, notamos que mesmo as duas obras que explicitamente afirmam que ordenam as acepções por frequência (CALD, 2008; LDCE, 2009) têm acepções que vinculam o mesmo conteúdo semântico em ordens distintas. No caso, por exemplo, de compararmos a ordem em que são apresentados os significados “faixa/amarra”, “listra” e “bando”, percebemos, ainda, que ela é oposta. Esses dados são trazidos no quadro abaixo:

Quadro 8 – Significados “faixa/amarra”, “listra” e “bando” nos dicionários

CALD (2008)	LDCE (2009)
“faixa/amarra” + “listra”	“bando”
“bando”	“faixa/aro”
	“listra”

Fonte: Oliveira (2010a, p.117).

Poderíamos supor que a diferença entre a ordem das acepções “faixa/amarra” e “listra” de CALD (2008) e “faixa/aro” e “listra” de LDCE (2009) tenha sido pela junção que CALD (2008) faz desses significados. Por tal motivo em uma obra esses significados apareceriam antes de “bando” e, na outra, depois. Porém, como CALD (2008) afirma que a ordenação das acepções é feita a partir do primeiro significado subsumido a uma *guideword*, ou seja, neste caso, a partir do significado “faixa/amarra”, essa hipótese não se sustenta. Nesse caso, não estaríamos considerando a frequência de “faixa/amarra” mais a frequência de “listra”, porém apenas a do primeiro deles. Contudo, a diferença entre o conteúdo semântico das duas acepções pode ter influenciado nessa ordenação, pois, enquanto CALD (2008) representa o significado de “faixa/amarra”, LDCE (2009) apresenta o de “faixa/aro”, que tem uma aplicação muito mais restrita.

Outro exemplo dessa diferença na ordenação das acepções entre os dicionários que utilizam explicitamente a frequência é o dos significados “bando” e “faixa de escala”. CALD (2008) apresenta a ordem “bando” e “faixa de escala”, enquanto que as mesmas acepções são trazidas em ordem inversa em LDCE (2009), e tais acepções têm exatamente o mesmo conteúdo semântico nas definições das duas obras.

Apresentamos, abaixo, um quadro comparativo da ordenação dos significados apresentada por cada obra:

Quadro 9 – Correspondência entre significados de *band*, as acepções apresentadas pelos dicionários

Dicionários com critério de frequência		Dicionários sem referência explícita de critério	
CALD (2008)	LDCE (2009)	COBUILD (2006)	OALD (2005)
“músicos”	“músicos”	“músicos”	“músicos”
“faixa/amarra e listra”	“bando”	“bando”	“bando”
“faixa de escala”	“faixa de escala”	“faixa/parte de vestimenta”	“faixa/amarra”+“listra”
“bando”	“faixa/aro”	“listra”	“faixa de sintonização”
	“listra”	“faixa/amarra”	“faixa de escala”
	“faixa de sintonização”	“faixa de escala”	

Fonte: Oliveira (2010a, p.117).

Avaliamos as obras que não explicitam os critérios de organização dos verbetes – COBUILD (2006) e OALD (2005) – com o intuito de definir qual critério cada uma delas utiliza para a ordenação das acepções.¹³ Para tanto, partimos das seguintes hipóteses:

(a) Critério de prototipicidade: primeiro seriam apresentados os significados mais básicos e concretos (ou mais gerais), seguidos por significados mais abstratos que caracterizariam extensões desses núcleos mais concretos;

(b) Critério etimológico: as acepções estariam divididas de acordo com a classificação do item em polissêmico ou homônimo (ou seja, se existem diferentes formas que dão origem aos significados do item lexical) e, a partir da acepção reta, as acepções figuradas seriam introduzidas conforme seu desenvolvimento histórico;

(c) Critério de frequência: se esse fosse o critério empregado, as quatro obras não apresentariam divergências quanto à disposição das acepções (ou, pelo menos, em comparação com os outros dicionários que também utilizassem

¹³ Na verdade, com essas análises, buscamos mostrar que esses critérios não tinham sido utilizados, de modo a restar apenas o critério de frequência, para o qual já tínhamos indícios no *front matter* das obras.

a frequência como critério), visto que cada uma delas utiliza um *corpus* representativo para pesquisa e emprega critérios e metodologia sistemáticos para a delimitação dos significados dos itens lexicais e seu reconhecimento no *corpus*.

Quanto aos critérios utilizados para a ordenação das acepções, a primeira possibilidade de emprego por parte de COBUILD (2006) é a prototipicidade. Porém, ao analisar as duas primeiras acepções (“músicos” e “bando”), essa hipótese já é descartada. Isso porque, caso esse fosse o critério empregado, a acepção “bando” deveria ser apresentada antes de “músicos” e a relação existente entre esses dois significados deveria ser representada graficamente de modo distinto da especialização “músicos de metais e percussão”. A relação entre os significados “bando” e “músicos” e entre “músicos” e “músicos de metais e percussão” é de ordem distinta. No primeiro caso, temos uma extensão de significado, no segundo, uma relação de hiperonímia e hiponímia. Além disso, COBUILD (2006) traz o significado “faixa/parte de vestimenta” antes de “faixa”, o que também não é compatível com o critério de prototipicidade.

A segunda possibilidade de critério utilizada por COBUILD (2006) para o ordenamento é a etimologia. Tal estruturação seria, por um lado, impossível, pois etimologicamente o item lexical possui três origens distintas, o que tornaria sua representação inviável a partir de uma solução polissêmica. Porém, caso o dicionário optasse por apresentar as acepções a partir de uma solução polissêmica, mas com agrupamento a partir da etimologia, ainda assim a obra traria a definição de “bando” antes de “músicos” e “faixa/amarra” antes de “faixa/parte de vestimenta”, por serem etimologicamente anteriores (OED, 1933, s.v. *band*). O último critério que abordaremos para essa obra é o de frequência, que será analisado separadamente mais adiante.

Quanto ao OALD (2005), começamos pelo critério de prototipicidade. Apesar de a obra trazer as acepções “músicos” e “músicos de metais e percussão” na mesma *guideword* (organização compatível com uma estruturação prototípica), a acepção “bando” deveria anteceder a acepção “músicos”. Além disso, mesmo que os significados “faixa” e “listra” figurassem na mesma acepção, os outros significados, “faixa de sintonização” e “faixa de escala”, deveriam estar graficamente representados como extensões desses primeiros significados, hierarquicamente abaixo de “faixa” e “listra”, mas na mesma estrutura (nesse caso, na mesma *guideword*).

Quanto à utilização do critério etimológico em OALD (2005), ocorre o mesmo que em COBUILD (2006). Por um lado, deveria ter sido empregada uma solução homonímica e, por outro, a ordem na qual as acepções são apresentadas descarta a utilização desse critério.

Tendo em vista que os dois primeiros critérios analisados não foram suficientes para determinar qual o modo de organização das acepções, partimos para a análise do critério de frequência. Para tanto, utilizamos dois *corpora* disponíveis on-line,¹⁴ o *Collins Wordbanks Online English corpus* (CWB – parte do *corpus* utilizado para a confecção do COBUILD) e o *British National Corpus* (BNC – *corpus* utilizado para a redação do OALD), nos quais buscamos ocorrências do item lexical *band*.

O primeiro deles fornece dois tipos de opção de busca, uma que realiza a pesquisa em todos os sub-*corpora* integrantes do CWB e uma que permite a busca em cada um dos três sub-*corpora* que o compõem de modo individual. Os sub-*corpora* do CWB são o *British books, ephemera, radio, newspapers, magazines* (composto por 36 milhões de palavras), o *American books, ephemera and radio* (10 milhões de palavras) e o *British transcribed speech* (10 milhões de palavras). A ferramenta de busca do CWB fornece 40 ocorrências por busca e os resultados de pesquisa são dispostos por ordem de catalogação (não randômica), ou seja, o texto em que o item lexical aparece e que estiver primeiro na ordem de busca será de onde os alinhamentos serão extraídos. Desse modo, ele não permite buscas consecutivas para o mesmo item lexical que gerem resultados diferentes.

O BNC é composto por 100 milhões de palavras e compreende textos do inglês britânico do final do século XX até os dias atuais, sendo que 90% deles se referem a textos escritos. Nesse *corpus*, ao pesquisar pelos usos de um item, abre-se uma tela com 50 alinhamentos selecionados de modo randômico pela ferramenta. Acima dos alinhamentos, é informado o número total de ocorrências brutas do item pesquisado no *corpus*, que, por exemplo, para o item lexical *accident*, consistia em 6300 ocorrências. Além disso, cada um dos alinhamentos é antecedido pelo código da referência do texto do qual ele foi extraído, sendo essa informação acessível a quem faz a busca.¹⁵

Ambos os *corpora* utilizados nas análises são ferramentas gratuitas, disponíveis on-line e são disponibilizados apenas de forma parcial, não sendo possível o acesso a todos os seus recursos, o que pode ter trazido interferência aos resultados.

No BNC, o número total de ocorrências brutas do item lexical *band* foi de 6659. Realizamos duas buscas consecutivas, de modo que obtivemos 100 ocorrências para análise. No CWB, por sua vez, buscamos pelo item lexical três vezes, uma vez em cada sub-*corpus*, obtendo, no total, 120 ocorrências de uso do item.

¹⁴ Cabe lembrar que os dados apresentados aqui dizem respeito a buscas realizadas durante o início de 2010. Não descartamos a possibilidade de que os *corpora* já tenham sofrido alterações.

¹⁵ Ao buscar, por exemplo, por *accident* e ficar em dúvida com relação a qual significado estava sendo utilizado em determinado alinhamento, era possível que o título ou tipo de publicação auxiliasse a decidir qual significado melhor se encaixava no contexto de uso.

Apresentamos, no quadro abaixo, exemplos de ocorrência para cada um dos significados do item lexical *band* extraídos dos *corpora* analisados.

Quadro 10 – Significados apresentados nos quatro dicionários e exemplos de ocorrências nos *corpora*

Significado	Corpus	Exemplo de uso nos <i>corpora</i>
“músicos”	CWB	A real band playing real music with passion, irreverence [...]
“bando”	BNC	And it’s nothing more than what they deserve, for they’re a band of turncoats.
“faixa/amarra”	BNC	[...] a jam jar with a bunch of freesias still bound with a rubber band .
“faixa/aro”	CWB	[...] Claire prodded her wedding band with the tip of her thumb [...]
“faixa/parte de vestimenta”	BNC	The woman was in a white dress [...] and thin golden hair in a page-boy cut with a white band round it to match the dress [...]
“listra”	CWB	[...] Choose Natural or White with a band of color in Colonial Green, Blue, Rose [...]
“faixa de sintonização”	CWB	[...] The Arizona State Police band was transmitting a description of a truck [...].
“faixa de escala”	CWB	use the figures for pupil numbers per age band which the authority had obtained [...]

Fonte: Adaptado de Oliveira (2010a, p.120).

Um grande número de ocorrências não foi considerado para a análise, devido aos fatos de (i) não ter sido possível determinar o significado atualizado por falta de contexto; (ii) o item lexical estar inserido em um nome próprio; (iii) participar de uma expressão sintagmática; (iv) estar sendo utilizado em outra categoria gramatical e (v) ser um uso técnico.

Classificamos cada uma das ocorrências dos *corpora* com base nos significados apresentados pelos dicionários. Temos, na tabela abaixo, a classificação quantitativa dos dois *corpora*, considerando tanto os significados analisados quanto os casos que não foram utilizados para a análise de frequência.

Tabela 1 – Dados quantitativos da análise das ocorrências de *band*

Significado	BNC	Posição no BNC	CWB	Posição no CWB	Total nos dois <i>corpora</i>	Posição total
“músicos”	46	1	49	1	95	1
“bando”	9	2	11	2	20	2
“faixa/amarra”	1	6	5	3	6	5
“faixa/aro”	1	6	1	5	2	7
“faixa/parte de vestimenta”	3	4	5	3	8	3
“listra”	1	6	1	5	2	7
“faixa de sintonização”	6	3	2	4	8	3
“faixa de escala”	2	5	1	5	3	6
Não analisados	31	–	45	–	76	–
Total de ocorrências	100		120		220	

Fonte: Oliveira (2010a, p.121).

A partir dos dados, fica evidente que a consideração dos *corpora*, tanto individualmente quanto de modo conjunto, não foi totalmente compatível com a ordenação das acepções apresentada pelas obras. Se considerássemos apenas os dois significados mais frequentes obtidos nas análises dos *corpora*, perceberíamos que eles estão de acordo com a ordenação de LDCE (2009) e OALD (2005), porém, não poderíamos afirmar com precisão se realmente esse é o caso. Desse modo, não conseguimos determinar quais critérios foram realmente empregados por cada obra para a ordenação das acepções, mas podemos afirmar que nenhuma das obras empregou os critérios de prototipicidade e etimologia, e o critério de frequência como recurso objetivo não parece, tampouco, ter sido empregado.

Em uma análise sistemática, em Oliveira (2010a), avaliamos os itens lexicais *accident*, *branch*, *close*, *fresh* e *reason* nos mesmos moldes da análise apresentada acima. A partir de nossas análises, evidenciamos a existência dos seguintes problemas: (i) diferentes significados são trazidos para o mesmo item lexical pelas obras; (ii) o modo de separar as acepções é, às vezes, distinto em cada um dos dicionários e, (iii) por vezes, o conteúdo semântico vinculado pelas definições é diferente para o mesmo significado. Tais questões são anteriores à discussão da

ordenação das acepções, porém podem influenciar consideravelmente em sua disposição.

Quanto à ordenação das acepções propriamente dita, percebemos que: (i) dificilmente os significados são ordenados da mesma forma nas obras; (ii) os dicionários que explicitamente utilizam a frequência como critério de ordenação das acepções – CALD (2008) e LDCE (2009) – ordenam as acepções de forma bastante divergente; (iii) as outras duas obras – COBUILD (2006) e OALD (2005) –, que não explicitam os critérios empregados, divergem entre si e em comparação com as outras duas; (iv) se considerarmos que a ordenação nos quatro dicionários foi feita por frequência, os resultados encontrados a partir das análises dos *corpora*, na maioria dos casos, divergem da ordenação presente nas obras.

Conforme apresentado em Oliveira (2010c), imaginamos que esses problemas podem ter surgido pela própria utilização do critério de frequência para a ordenação das acepções. Isso porque, por um lado, a representatividade de um *corpus* não tem como ser objetivamente determinada, ou seja, não há como estabelecer quantitativamente a extensão de uma amostra para que ela seja considerada representativa (SARDINHA, 2004). Mesmo que sejam consideradas as três dimensões de extensão de um *corpus* (o número de palavras, o número de textos e o número de gêneros) para sua confecção, “[...] o ônus de demonstrar a representatividade da amostra e de ser cuidadoso em relação à generalização dos seus achados para uma população inteira [...] é dos usuários.” (SARDINHA, 2004, p.25).

Essa característica faz com que a utilização de *corpora* diferentes para a análise da frequência das acepções possa originar resultados também diferentes (LEW, 2009; COCK; GRANGER, 2004). Segundo Lew (2009), além do problema da composição do *corpus*, nesse tipo de ordenação ainda existe a questão da avaliação humana, pois, como não existem métodos automáticos de reconhecimento de significado, essa análise é feita manualmente e está sujeita à subjetividade. Por fim, o autor aponta que pouco se sabe ou foi demonstrado a respeito da pertinência desse tipo de ordenação para os usuários dos dicionários.

Além disso, quando se utiliza esse material para analisar a frequência com que os significados são utilizados, dificilmente todas as ocorrências seriam avaliadas, pois só o item lexical *accident*, por exemplo, apresenta 6300 ocorrências no BNC, o que tornaria humana e financeiramente inviável que, para todos os itens lexicais, houvesse a classificação de todos os contextos de ocorrência a partir dos significados delimitados. Faz-se, na verdade, um recorte dessas ocorrências de modo randômico. Desse modo, torna-se necessário que sejam feitos estudos para determinar como esse recorte (recorte do *corpus*, que já é um recorte) pode ser representativo – se é que pode – e quantas ocorrências deveriam ser julgadas para

uma análise quantitativa dos significados empregados. Essa questão quantitativa é um problema que, estruturalmente, não tem como ser resolvido, a não ser que sejam analisados os significados de todas as ocorrências de todo o *corpus*¹⁶, ou que estudos lexicométricos apontem precisamente a quantidade de ocorrências apropriadas em cada caso.

Os problemas apresentados pelo critério de frequência são resumidos no quadro abaixo:

Quadro 11 – Problemas apresentados pelo critério de frequência para a ordenação das acepções

Nível dos problemas	Problemas	Consequências
Anteriores à aplicação do critério de frequência	1 dicionários apresentam diferentes significados para o mesmo item lexical	pode tornar impossível a comparação direta entre os significados apresentados pelas obras
	2 modo de separar as acepções dos itens é distinto em cada um dos dicionários	
	3 conteúdo semântico vinculado pelas definições é diferente para o mesmo significado de um item	
Específicos à aplicação do critério de frequência	1 noção de representatividade de um <i>corpus</i>	<i>corpora</i> com conteúdos diferentes e que podem gerar resultados diferentes
	2 avaliação humana	análise feita manualmente e sujeita à subjetividade
	3 classificação de um recorte randômico das ocorrências	tenta tornar representativa uma amostra do que já busca ser representativo

Fonte: Oliveira (2010a, 2010c).

Concepção de estrutura semasiológica da Semântica Cognitiva e a organização das acepções nos *learner's dictionaries*

No panorama semântico-cognitivo, a polissemia suscita questões fundamentais, que vão desde a natureza do significado, a forma como

¹⁶ Mesmo assim, a questão da representatividade geral do *corpus* permanece.

os significados dos itens lexicais podem ser identificados, enumerados e caracterizados, até problemas relacionados à realidade psicológica dessa organização (TAYLOR, 2003b). A retomada do interesse pelo estudo da polissemia é tida como uma das maiores contribuições da Linguística Cognitiva à Lexicologia, assim como sua busca por incorporar a flexibilidade e a instabilidade do significado em seus modelos de descrição da estrutura semântica (GEERAERTS, 2010).

A polissemia pode ser definida como o fenômeno no qual dois ou mais significados relacionados são associados a uma mesma forma linguística (TAYLOR, 2003b). Nesses casos, a relação mantida entre os significados pode ser descrita com base na noção de motivação, na qual um significado dá origem a outro. A novidade dessa noção é o fato de que, para a Semântica Cognitiva, a motivação se dá por princípios cognitivos gerais, de modo que essa teoria percebe os itens lexicais individualmente “[...] como categorias de significados relacionados que são motivados por princípios cognitivos como metáfora, metonímia, generalização, especialização e transformações por esquemas de imagem.” (CUYCKENS; ZAWADA, 2001, p.XIV, tradução nossa).¹⁷

Nessa abordagem lexical, o modelo de descrição da polissemia se dá a partir da extensão da Teoria Prototípica desenvolvida na psicologia cognitiva por Eleanor Rosch (1999). Para tal modelo lexical, os significados de um item lexical estariam dispostos em agrupamentos de significados inter-relacionados, centrados em torno de um significado (mais básico), no qual efeitos de semelhança de família¹⁸ [*family resemblance*] caracterizariam a relação entre os vários significados, com o significado central geralmente combinando o máximo de características salientes (GEERAERTS, 2010).

Abaixo, apresentamos as quatro características apontadas por Geeraerts (1997, 2006a) para as categorias prototípicas:¹⁹

¹⁷ “[...] categories of related senses which are motivated by cognitive principles such as metaphor, metonymy, generalization, specialization, and image-schema transformations.”

¹⁸ Ou seja, os atributos apresentados não são compartilhados por todos os membros da categoria (significados), mas a categoria seria unida a partir de uma estrutura na qual os atributos se entrecruzam.

¹⁹ Cabe salientar que não há consenso sobre a origem desses efeitos na estrutura categorial e que, para ser considerada prototípica, uma categoria não precisa apresentar todas essas características, mas apenas uma delas, normalmente, os diferentes graus de representatividade entre os membros (GEERAERTS, 2006a).

Quadro 12 – Características das categorias prototípicas.

	EXTENSIONALMENTE (a nível referencial)	INTENSIONALMENTE (a nível dos significados)
NÃO IGUALDADE (efeitos de saliência, estrutura interna centro + periferia)	(1) graus de representatividade entre os membros de uma categoria	(2) agrupamentos de significados em “semelhanças de família” e agrupamentos radiais
NÃO DISCRICÃO (problemas de demarcação, flexibilidade)	(3) flutuações nas margens de uma categoria	(4) impossibilidade de definições em termos de “condições necessárias e suficientes”

Fonte: Adaptado de Geeraerts (2006a, p.149).

As relações existentes entre os significados de um item lexical polissêmico são divididas por Geeraerts (1995) em dois grupos: (i) as relações hierárquicas, nas quais os significados podem ser pensados a partir de uma taxonomia, como os casos de generalização e esquematização, e (ii) as relações não hierárquicas, nas quais os significados apresentam uma similaridade parcial, como os casos de metáfora e metonímia.

Geeraerts (2001) afirma que a utilização do modelo prototípico de polissemia auxilia a Metalexiconografia a lidar com alguns dos problemas que surgem com a representação da polissemia nos dicionários. Focando-se na problemática da apresentação microestrutural, Geeraerts (2001) destaca que, pela própria linearidade da escrita e conseqüente linearidade da estrutura de um dicionário, há a impossibilidade de que se represente, em uma estrutura linear de arranjo de acepções, a estrutura cognitiva multidimensional que a polissemia apresenta. Assim, a polissemia dos itens lexicais é afetada pela obrigatoriedade de linearização dos significados imposta pelos dicionários (GEERAERTS, 2001, 2006b). Desse modo, a utilização de uma teoria que perceba a estruturação radialmente agrupada da polissemia é o ponto de partida fundamental para a consideração desse fenômeno no âmbito lexicográfico (GEERAERTS, 2001, 2007). Porém, mesmo com essa dificuldade intrínseca, Geeraerts aponta que existem recursos já utilizados na Lexicografia, mesmo que de maneira não “consciente”, para lidar com os problemas levantados pela Teoria Prototípica. O autor cita o recurso a mecanismos como o agrupamento hierárquico, os marcadores semânticos e as remissões como possíveis formas de minimizar os problemas trazidos pela linearização.

A característica intensional (2) do Quadro 12, ponto central na discussão apresentada neste trabalho, se levada ao âmbito lexicográfico, reflete, por exemplo, na forma como os significados do item estariam relacionados no verbete. Na descrição da estrutura semasiológica do item, os significados estariam relacionados de forma que existiriam agrupamentos, com significados mais representativos para a estrutura semasiológica dispostos ao centro desses agrupamentos, que serviriam como uma possível base para a extensão dos outros significados. Tanto os significados considerados de forma individual quanto os agrupamentos (grupos de significados) estariam relacionados entre si por semelhanças de família (ou seja, não por um compartilhamento total de atributos), e apresentariam sobreposição semântica.

Por um lado, se a noção de polissemia da Semântica Cognitiva for adotada, é importante que a descrição dos significados dos itens lexicais seja feita levando-se em conta as relações entre os significados e a natureza da estrutura lexical. Desse modo, manter os agrupamentos de significado na estruturação do verbete de um dicionário é fundamental dentro de um modelo que se baseie nessa concepção, de modo que os significados estariam dispostos do mais básico, concreto e literal aos mais específicos e figurados. Além disso, esse tipo de ordenação acabaria com os possíveis problemas do *lumping* e *splitting*, pelo menos quanto aos significados relacionados de forma direta. Isso porque, diferentemente da frequência – que separa significados semanticamente relacionados –, uma ordenação com critério semântico-cognitivo tentaria sempre manter os grandes blocos de agrupamento unidos. De tal modo, independentemente de optar pelo *lumping* ou *splitting*, os significados apresentariam uma mesma posição, definidos por uma *catch-all definition* ou discriminados individualmente.

Entendendo que um modelo de descrição semântica não pode ser empregado diretamente no âmbito da Lexicografia, julgamos necessário que o próprio modelo prototípico de polissemia receba um tratamento condizente com o trabalho lexicográfico e que seja pensado a partir dos fatores que determinam a constituição das obras (taxonomia, perfil de usuário e função da obra). Isso posto, na seção abaixo, focamos nossa análise na estrutura semasiológica multidimensional dos itens lexicais, cuja representação deve levar em conta os diferentes tipos de dados que surgem da concepção prototípica de estrutura semântica (GEERAERTS, 1995): os efeitos de saliência entre os significados, as relações não hierárquicas entre os significados, as relações hierárquicas entre os significados e a dificuldade no estabelecimento dos limites da polissemia.

Aplicação ao verbete dos *learner's dictionaries*

Quanto à solução adotada, entendemos que, nos *learner's dictionaries*, a melhor opção a ser empregada é a solução polissêmica parcial (exceto nos

casos de homônimos não homófonos). Isso porque esse tipo de obra apresenta apenas os significados sincrônicos mais utilizados dos itens lexicais. Dessa maneira, uma solução homonímica etimológica, por exemplo, não parece apropriada, pois não estaria de acordo com os propósitos (sincrônicos) desse tipo de obra e não traria um ganho efetivo ao consulente (por exemplo, separar *band* em dois verbetes não seria útil para o consulente, mesmo que seja etimologicamente correto). Por outro lado, para verbetes não muito extensos, parece-nos não haver a necessidade de separar itens que apresentem diferentes classes gramaticais em verbetes distintos (ou seja, solução homonímica morfológica), visto que apenas sua apresentação em blocos distintos (uma solução polissêmica parcial), além de poupar espaço, é condizente com o conhecimento linguístico esperado de um aprendiz avançado, pois nesse nível ele já deve possuir habilidade linguística para procurar pela classe gramatical específica do item em questão. Além disso, as discrepâncias semânticas, quando existentes, podem ser acomodadas também com a utilização de blocos distintos dentro do mesmo verbete, antecedidos por alguma marcação, por exemplo, de numerais romanos.

Quanto ao problema da ordenação das acepções nos *learner's dictionaries*, por todas as questões inerentes à discussão em pauta, frisamos que buscamos com nossas propostas dar um primeiro passo em direção à construção de um modelo mais amplo que permita mediar as noções semântico-cognitivas, como a concepção de polissemia, com vistas a sua aplicação lexicográfica.

Mesmo que, por um lado, a utilização de uma teoria que defende uma concepção flexível de significado, como a Semântica Cognitiva, nos permita asseverar que vários modos de organização das acepções dos itens seriam possíveis, por outro, contudo, a natureza “bem-delimitada” de um dicionário traz a necessidade de que sejam estipuladas uma estruturação e uma ordenação baseadas em critérios bastante rígidos. Contudo, para fazer propostas com base na noção de polissemia da Semântica Cognitiva, devemos levar em consideração que ainda existem diversos pontos para os quais não há consenso na própria teoria. Não há, por exemplo, consenso a respeito do que seria o “significado básico” ou “prototípico” de um agrupamento, tampouco existe um modelo semântico-cognitivo que permita descrever a estrutura semasiológica dos itens lexicais de forma integral.²⁰

Partindo da característica prototípica (2), apresentada no Quadro 12, e da necessidade de representação distinta dos quatro dados que surgem dessa

²⁰ É necessário que fique claro que, em nenhum momento, buscamos uma representação para os fenômenos que caracterizamos (no significado semântico-cognitivo do termo), ou seja, uma realidade cognitiva. Tal tentativa seria ingênua e, de forma alguma, caberia neste trabalho. Nosso objetivo é aplicar noções semântico-cognitivas para auxiliar o trabalho lexicográfico.

concepção no âmbito semasiológico (os efeitos de saliência entre os significados, as relações não hierárquicas entre os significados, as relações hierárquicas entre os significados e a dificuldade no estabelecimento dos limites da polissemia), buscamos delimitar de que forma poderíamos representar essas especificidades no dicionário para a organização do verbete:

1) Determinação do significado central: efeitos de saliência entre os significados

No arcabouço da Semântica Cognitiva, alguns autores atribuem o status de “significado mais básico” ao significado do item com maior frequência de uso. Outros medem esse aspecto a partir de testes experimentais e alguns utilizam como critério a introspecção (GILQUIN, 2008). Contudo, não consideramos a frequência nem a utilização de experimentos como métodos apropriados para determinar a prototipicidade de um significado para a estrutura lexical no âmbito lexicográfico (o primeiro vai contra a ideia de significados agrupados e com sobreposições e o segundo não teria como ser efetivamente empregado para a estruturação de um dicionário, como demonstramos nas análises).

Partimos da noção de que um significado mais básico seria um significado gerador de outros significados mais periféricos. Assim, ele constituiria o centro prototípico que daria homogeneidade entre os significados do item. Esse conceito, ao ser levado ao âmbito lexicográfico, parece auxiliar o consulente no que diz respeito à estruturação da informação (indo do mais geral ao mais específico, do mais concreto ao mais abstrato) e seria um tipo de estruturação diretamente ligada à noção de corporificação. Isso porque se entende que conceitos mais concretos e diretamente relacionados ao funcionamento do corpo humano são utilizados no entendimento de noções mais abstratas, de modo que a apresentação da estrutura semasiológica do item lexical a partir de um significado mais básico auxiliaria nesse entendimento.

Nesse viés, na tentativa de estabelecer critérios que levassem à caracterização do significado mais básico, e que minimizassem os aspectos subjetivos dessa asserção, partimos dos postulados de que um significado mais básico seria (PRAGGLEJAZ GROUP, 2007):

- mais concreto (o que ele evoca é mais fácil de imaginar, ver, ouvir, sentir, cheirar e sentir o gosto);
- relacionado à ação corpórea;
- mais preciso (em oposição a vago);
- historicamente mais antigo;
- não são necessariamente os significados mais frequentes do item lexical.

Considerando que tais critérios foram originalmente desenvolvidos para delimitar se um significado é básico em comparação a um que seja metafórico, de modo a delimitar o significado básico dentre significados supostamente não metafóricos, adicionamos as seguintes características a essa lista:

- o significado mais básico possui mais atributos em comum quando todos os significados são comparados (advindo da noção original de protótipo referencial: normalmente é o que possui mais características que definem a categoria);
- o significado mais básico, por geralmente dar origem aos outros, é o que apresenta menos especificidade semântica (é mais genérico). Mesmo que esse critério esteja em aparente contradição com o terceiro critério apresentado acima (“mais preciso”), entendemos que no caso de significados que apresentam relação hierárquica ele se aplica. Desse modo, quando tratarmos de relações não hierárquicas optaremos pelo critério de que um significado mais básico é mais preciso, enquanto que quando estivermos diante de uma relação hierárquica julgaremos que o significado básico é o com menos especificidade.

Como não há necessariamente “um único” significado prototípico para um item lexical, entendemos que cada um deles deve ser definido conforme o domínio ou frame em questão. É necessário, então, que haja o seguinte passo: delimitar a qual domínio ou frame pertencem os significados. Caso seja necessária uma definição em um frame mais específico, o significado não é central.

2) Relações hierárquicas entre os significados

Serão representadas por sequências numéricas simples (por exemplo, **1.1** para um significado que constitua uma especialização de **1**) ou por meio de uma representação por esquema, quando toda estruturação do item se der por hierarquia. Quando houver uma estruturação por esquema, será apresentada uma definição no estilo *catch-all definition* no início do verbete.

3) Relações não hierárquicas entre os significados

Esses tipos de relações semânticas serão representadas de forma distinta das relações hierárquicas e, sempre que possível, estarão ligadas a um significado mais básico. Sua representação será por letras minúsculas. Dessa forma, os elementos gráficos responsáveis pela sequência do verbete servirão também para explicitar a forma como os significados estão relacionados entre si.

4) Dificuldade no estabelecimento dos limites da polissemia

Para comportar os casos nos quais a distinção entre polissemia e vagueza é problemática, serão utilizadas *catch-all definitions*.

5) Representação da sobreposição semântica e das semelhanças de família

Partiremos de uma representação gráfica dos significados para delimitar qual a ordem de apresentação dos agrupamentos e, para relacionar os diferentes grupos de significados entre si, utilizaremos recursos medioestruturais, com remissões a significados relacionados.

Abaixo, descrevemos de que forma percebemos a organização da categoria lexical *band* e, ao final, propomos um verbete no qual a teoria semântico-cognitiva, a partir das delimitações acima, tenha sido empregada para a organização dessas informações.

Em primeiro lugar, pelo fato de considerarmos esse um caso de homonímia, com diferenças semânticas bastante evidentes, a primeira divisão que propomos no verbete é a construção de um bloco relativo a pessoas e outro a coisas (que está em consonância com as diferentes origens etimológicas). Esses blocos são separados por numerais romanos, para indicar grupos semânticos contrastantes, contudo, por ser um caso de homonímia, não temos um critério para estabelecer qual bloco será apresentado antes. Temos, desse modo, os seguintes grandes blocos que abrangem os significados apresentados:

I GROUP OF PEOPLE: “bando” e “músicos”;

II STRIP: “faixa/amarra”, “faixa/aro”, “faixa/parte de uma vestimenta”, “listra”, “faixa de sintonização” e “faixa de escala”.

A partir disso, devemos determinar quais significados serão os núcleos de cada um dos blocos. Considerando o primeiro bloco, relativo a pessoas, pelos primeiros três critérios que estabelecemos, “mais concreto”, “relacionado à ação corpórea” e “mais preciso”, não conseguimos definir nenhum dos dois significados como o mais básico. Quanto ao fato de qual deles ser historicamente mais antigo, como apresentamos acima, “grupo de pessoas” foi a primeira acepção desse item, que é mais próxima do significado “bando”.

Para delimitar os atributos compartilhados, apresentamos o seguinte quadro dos atributos de cada um dos dois significados:

Quadro 13 – Atributos dos significados “bando” e “músicos” de *band*

Significados	Atributos
“bando”	+ pessoas + reunidas em um grupo + propósito específico
“músicos”	+ pessoas + reunidas em um grupo + propósito específico + tocar música

Fonte: Oliveira (2010a, p.165).

O significado “bando” é o que possui menos especificidade dentre os dois significados (podendo ser considerado o esquema desse primeiro bloco). Dessa forma, entendemos que o significado “bando” apresenta uma relação hierárquica com o significado “músicos”, que, por sua vez, é uma especialização desse esquema. Além disso, o primeiro significado pode ser definido com relação ao frame mais genérico PESSOAS, enquanto o segundo, além de PESSOAS, necessita de um frame mais específico, como TRABALHO ou LAZER, para sua definição.

Consideramos, assim, para esse primeiro bloco, o significado “bando” como mais básico que “músicos”, e, por isso, ele será o primeiro a figurar no verbete. Por manterem uma relação hierárquica, o primeiro significado recebe o número **1** e o segundo **1.1**.

Quanto ao segundo bloco, percebemos que quatro desses significados são mais concretos: “faixa/amarra”, “faixa/aro”, “faixa/parte de uma vestimenta” e “listra”. Dos três primeiros, “faixa/amarra” é o significado historicamente mais antigo desse bloco e é o que possui mais extensões (como os próprios significados “faixa/aro” e “faixa/parte de uma vestimenta”). Definimos, assim, que ele será o primeiro significado a ser apresentado no segundo bloco. Quanto às relações semânticas, os significados “faixa/amarra” e “listra” são independentes e serão apresentados no verbete de forma individual, o primeiro na acepção **2** e o segundo na **3**. Consideramos que o significado “faixa/amarra” deve figurar no verbete antes de “listra”, pois tem mais extensões e sua relação com outros significados é mais evidente.²¹

Quanto à ordem dos outros significados, julgamos que “faixa/aro” deve figurar antes de “faixa/parte de uma vestimenta”, pois pode ser definido a partir

²¹ Contudo, não desconsideramos a possível relação entre todos eles, de modo que uma separação com “faixa/amarra” servindo como núcleo de extensão dos outros significados não pode ser considerada não problemática.

do mesmo frame do núcleo desse bloco, UTENSÍLIO. Já o segundo recebe uma caracterização em um frame mais específico, de VESTUÁRIO.

Os outros dois significados, “faixa de sintonização” e “faixa de escala” são extensões figuradas, com bastante relação entre si, pois designam (i) extensão de inclusão de um espectro eletromagnético e (ii) extensão de inclusão de elementos, respectivamente. Assim, o atributo [+ para unir elementos] é compartilhado com o significado “faixa/amarra”. Desse modo, esses significados seriam os últimos a serem apresentados para o significado “faixa”, por constituírem relações não hierárquicas, recebendo as letras **a** e **b**, que caracterizam extensões.

O verbete que criamos fica da seguinte forma:

Figura 1 – Proposta de verbete para o item lexical *band*

<p>band n. [C]</p> <p>I GROUP OF PEOPLE: 1 a group of people that get together for a particular reason 1.1 a group of musicians that play a particular kind of music together</p> <p>II STRIP</p> <p>MATERIAL 2 a narrow piece of sth that is put around things to hold them together 2.1 a ring 2.2 a piece of cloth which forms part of a piece of clothing</p> <p>RANGE 2.a a range of values to measure sth 2.b a range of radio waves</p> <p>CONTRAST 3 a strip of sth that contrasts with what is around</p>
--

Fonte: Oliveira (2010a, p.166).

Considerações finais

Em nossas análises, percebemos que, quanto às soluções empregadas, não há um padrão nos dicionários analisados. Esse fato destaca (i) a dificuldade inerente em lidar com a polissemia e a homonímia nos dicionários; (ii) a falta de sistematicidade na aplicação de um tipo de metodologia por parte das obras e (iii) a possibilidade de que diferentes tipos de estruturação funcionem para a organização dos dicionários.

Quanto à organização das acepções, percebemos que a frequência, tanto por questões anteriores a sua aplicação quanto por problemas exclusivos a esse critério, não parece ser objetiva e estatisticamente aplicável, de forma que novos métodos de organização interna do verbete devam ser propostos e fundamentados teoricamente, principalmente com base em teorias semânticas.

Desse modo, o desenvolvimento de um modelo mais amplo para a estruturação dos verbetes de *learner's dictionaries* fundamentado nas concepções semântico-cognitivas de estrutura semasiológica parece ser algo promissor. Porém, faz-se necessário que haja uma validação de tal modelo com o uso de experimentos empíricos, com a comparação entre esse e os outros tipos de verbetes.

Ainda assim, é evidente a falta de uma metodologia mais objetiva de trabalho semântico-lexical por parte do arcabouço cognitivo. Contudo, percebe-se que, mesmo com falta de formalização, tal modelo possui um grande poder explanatório e descritivo, que pode fornecer subsídios bastante úteis ao trabalho lexicográfico. Finalmente, no próprio modelo que criamos, ainda há a necessidade de que sejam ampliadas as possibilidades de representação, por exemplo, das sobreposições semânticas e das semelhanças de família, como quanto ao uso de remissões e de outros recursos medioestruturais.

OLIVEIRA, A. F. S. de; MIRANDA, F. B.; SIQUEIRA, M. Polysemy and homonymy treatment in learner's dictionaries: Cognitive Semantics' insights for the provision of meaning. *Alfa*, São Paulo, v.57, n.1, p.163-197, 2013.

- *ABSTRACT: In lexicographic research, many issues are raised when considering the polysemy and homonymy phenomena. In this paper, two of them are analyzed: (i) the use of a polysemous or homonymic solution for structuring entries; and (ii) the criteria adopted for the provision of meaning within entries. To do so, analyses of lexical items found in four main dictionaries – known as learner's dictionary (CALD, 2008; COBUILD, 2006; LDCE, 2009; and OALD, 2005) are presented. We show that solutions applied by dictionaries vary – both among and within a single dictionary – when dealing with the same phenomenon. Additionally, the criterion employed for the provision of meaning – frequency – presents problems, due to issues prior to its application and related to it. Thus, we tried to apply the cognitive semantics' conception of polysemy to design the first steps of a model that could drive the provision of meaning within entries in learner's dictionaries. A suggested entry for the lexical item band is presented. Lastly, some issues our model could efficiently deal with are evaluated and those which remain without solution are discussed.*
- *KEYWORDS: Lexicography. Polysemy. Cognitive semantics. Learner's dictionaries. Provision of meaning. Polysemous solution. Homonymic solution.*

REFERÊNCIAS

- COCK, S. de; GRANGER, S. High frequency words: the bête noire of lexicographers and learners alike. In: EURALEX INTERNATIONAL CONGRESS, 11., 2004, Lorient. *Anais...* Lorient: Université de Bretagne-Sud, 2004. p.233-243.
- CRYSTAL, D. *The cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: CUP, 1997.

CUYCKENS, H.; ZAWADA, B. Introduction. In: _____. *Polysemy in cognitive linguistics: selected papers from the International Cognitive Linguistics Conference*. Amsterdam: John Benjamins, 2001. p.IX-XXVII.

GEERAERTS, D. *Theories of lexical semantics*. Oxford: OUP, 2010.

_____. Lexicography. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. *The oxford handbook of cognitive linguistics*. New York: OUP, 2007. p.1161-1174.

_____. Prospects and problems of prototype theory. In: GEERAERTS, D. (Org.). *Cognitive linguistics: basic readings*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006a. p.141-165.

_____. The lexicographical treatment of prototypical polysemy. In: GEERAERTS, D. *Words and other wonders*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006b. p.327-344.

_____. The definitional practice of dictionaries and the cognitive semantic conception of polysemy. *Lexicographica*, Tübingen, v.17, p.6-21, 2001.

_____. *Diachronic prototype semantics: a contribution to historical lexicology*. Oxford: Claredon Press, 1997.

_____. Representational formats in cognitive semantics. *Folia linguística*, Berlin, v.29, n.1, p.21-41, 1995.

GILQUIN, G. Taking a new look at lexical networks. *Lexis*, Lyon, v.1, p.23-39, 2008.

HAUSMANN, F. J.; WIEGAND, H. E. Theory of monolingual lexicography I: components and structures of dictionaries. In: HAUSMANN, F. J. et al. *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires: ein internationales handbuch zur lexikographie*. Berlin: Walter de Gruyter, 1989. p.328-360.

LEW, R. Towards variable function-dependent sense ordering in future dictionaries. In: BERGENHOLTZ, H.; NIELSEN, S.; TARP, S. (Org.). *Lexicography at a crossroad*. Bern: Peter Lang, 2009. p.1-18. Disponível em: <http://www.staff.amu.edu.pl/~rlew/pub/Lew_Towards_variable_function-dependent_sense_ordering_in_future_dictionaries.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2010.

OLIVEIRA, A. F. S. *Subsídios da semântica cognitiva para a disposição das acepções nos learner's dictionaries*. 2010. 231f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010a.

_____. Taxonomia de dicionários monolíngues de inglês para falantes não-nativos. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v.35, n.59, p.224-241, jul.-dez. 2010b. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/1429/1307>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

_____. Questões acerca da adoção da frequência como critério de ordenação das acepções em *learner's dictionaries*. In: SEMANA DE LETRAS DA PUC-RS, 10., 2010, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUC-RS, 2010c. p.1-27.

PRAGGLEJAZ GROUP. MIP: a method for identifying metaphorically used words in discourse. *Metaphor and symbol*, Londres, v.22, n.1, p.1-39, 2007.

RAVIN, Y.; LEACOCK, C. Polysemy: an overview. In: _____. *Polysemy: theoretical and computational approaches*. Oxford: OUP, 2000. p.1-29.

RIEMER, N. *Introducing semantics*. Cambridge: CUP, 2010.

ROSCH, E. Principles of categorization. In: MARGOLIS, E.; LAURENCE, S. (Org.). *Concepts: core readings*. Cambridge: MIT Press, 1999. p.189-206.

SARDINHA, T. B. *Linguística de corpus*. São Paulo: Manole, 2004.

TAYLOR, J. *Linguistic categorization*. Oxford: Oxford University Press, 2003a.

_____. Polysemy's paradoxes. *Language sciences*, Oxford, v.25, p.637-655, 2003b.

WERNER, R. La definición lexicográfica. In: HAENSCH, G. et al. *La lexicografía: de la lexicografía teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, 1982. p.259-328.

REFERÊNCIAS LEXICOGRÁFICAS

[CALD]. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

[COBUILD]. *Collins COBUILD Advanced Learner's Dictionary*. Glasgow: Harper Collins Publishers, 2006.

[LDCE]. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Essex: Pearson Education Limited, 2009.

[OALD]. HORNBY, A. S. (Ed.). *Oxford advanced learner's dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

[OALD]. HORNBY, A. S. (Ed.). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

[OED]. *The Oxford English Dictionary*. Oxford: Clarendon Press, 1933.

Recebido em 30 de setembro de 2011.

Aprovado em 24 de novembro de 2012.

O DESENCONTRO SINTÁTICO-SEMÂNTICO EM UMA CONSTRUÇÃO DE TÓPICO: A CONSTRUÇÃO DE ARGUMENTO CINDIDO COM SN-ARTEFATO

Thais Fernandes SAMPAIO*

- RESUMO: Assumindo a perspectiva da Gramática das Construções Baseada no Uso (GOLDBERG, 1995, 2006; TOMASELLO, 2006), este artigo apresenta e discute um caso de desencontro sintático-semântico em uma Construção de Tópico do Português do Brasil. A Construção de Argumento Cindido com SN-Artefato (*Meu tênis descolou o solado; O computador queimou o HD*) foi inicialmente descrita e analisada em pesquisa que identificou uma Família de Construção de Argumento Cindido no PB (SAMPAIO, 2010). Em uma breve apresentação de nossos pressupostos teóricos, discutimos, especialmente, o conceito de Construção e de Construção de Estrutura Argumental (GOLDBERG, 1995, 2003) e o conceito de desencontro (ou *mismatch*, nos termos de Francis e Michaelis (2000), Michaelis (2004) e Traugott (2007)). A partir da análise de dados de uso, o estudo procura oferecer um tratamento abrangente ao fenômeno, considerando aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos da Construção. A análise identifica, nas instanciações dessa Construção, um desencontro no número de argumentos (um argumento semântico e dois argumentos sintáticos), e confirma a motivação pragmática desta, caracterizando-a como uma Construção de Tópico.
- PALAVRAS-CHAVE: Gramática das construções. Tópico. Argumento cindido. Desencontro sintático-semântico.

Introdução

As propostas para tratamento das relações entre as propriedades semânticas do verbo e a expressão de seus argumentos e predicados, via de regra, não dão o devido valor ao papel das **construções**, das **informações lexicais** e dos **fatores discursivos**. Esta constatação é, inclusive, uma das motivações do trabalho de linguistas como Goldberg (2005), que parte do pressuposto de que, se tais elementos fossem devidamente levados em conta, tanto as **exceções** quanto as tendências gerais dessas relações poderiam ser tratadas naturalmente, sem a necessidade de estipular condições gramaticais adicionais.

* UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Letras. Juiz de Fora – MG – Brasil. 36036-900 – thais.fernandes@ufjf.edu.br

Essa proposta de uma abordagem mais abrangente dos fenômenos linguísticos possibilita, por exemplo, a verificação e o tratamento de uma questão extremamente interessante – embora normalmente subfocalizada –, que é a questão do **desencontro** (*mismatch*, no inglês) **entre estruturas sintáticas e semânticas**. De fato, os casos de desencontro são relativamente comuns nos diferentes níveis de análise linguística e acreditamos que a investigação a respeito do tema pode contribuir para um melhor entendimento dos princípios que orientam a relação entre construções e informações lexicais.

Tendo em vista o exposto, e assumindo a perspectiva da Gramática das Construções Baseada no Uso, este trabalho tem o objetivo de oferecer uma análise da construção que licencia sentenças do tipo:

- (1) **Minha moto fundiu o motor** com 10000 mil quilômetros rodados.
(Reclame Aqui)
- (2) gente eu tenho um pavillion dv6220BR...**e ele queimou a placa de video**
(Reclame Aqui)
- (3) *ganhei um sapato de presente em janeiro e* **ele arrebentou a correia** 4 vezes
(Reclame Aqui)
- (4) *socorro* **minha bota derreteu o salto** em plena rua
(Reclame Aqui)
- (5) **O chinelo descolou toda a parte da frente**, o couro soltou-se.
(Reclame Aqui)

Segundo nossa análise, a construção que licencia as ocorrências acima – a CAC-artefato – é um dos membros de uma família de Construções que, em trabalho anterior (SAMPAIO, 2010), foi denominada Família de Construções de Argumento Cindido (CAC). O mencionado trabalho, que procurou aliar o recurso à introspecção à análise criteriosa de dados de uso, possibilitou a identificação de uma Construção de Estrutura Argumental do Português do Brasil, a CAC, e a postulação de uma Família de Construções de Argumento Cindido, cujos membros foram assim rotulados: **CAC-artefato** (1-5); **CAC-parte do corpo** (6); **CAC-posse alienável** (7); **CAC-entidade atributo** (8).

- (6) Em 1988, **Zetti quebrou a perna** em uma partida contra o Flamengo.
(Folha de São Paulo)
- (7) **Rubinho quebrou o carro**. Que novidade!
<<http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20071021105905AAbOpCX&cp=6>>
- (8) **o visor diminui a luminosidade** do nada e de forma constante...
<www.reclameaqui.com.br/.../n-73-nao-vou-ser-enganado-mais-uma-vez/>

Esses subtipos da CAC partilham importantes propriedades, mas apresentam especificidades relevantes e diferem, por exemplo, no seu grau de produtividade. A mencionada proposta de descrição e análise dessa família de Construções (SAMPAIO, 2010) assumiu como pressuposto básico a ideia de que a interpretação geral de uma sentença decorre da integração da Construção de Estrutura Argumental (CEA) com o verbo principal e seus vários argumentos, tendo em vista determinadas condições de uso. Desse modo, foram estudados diferentes aspectos da construção em foco, buscando integrar suas características semânticas, sintáticas e discursivas, observadas nos dados de uso.

Como afirmado anteriormente, este artigo foca na construção rotulada CAC-artefato; subtipo da CAC que reúne todos os traços característicos dessa família de Construções, de modo que sua descrição e análise permitem uma visão geral da Construção de Estrutura Argumental que licencia toda a família de construções. Antes, porém, de tratarmos das instanciações da CAC-artefato no Português do Brasil (doravante, PB), discutiremos brevemente alguns dos pressupostos teóricos do estudo ora apresentado: (i) as noções de construção e de construção de estrutura argumental; (ii) a fusão entre os argumentos dos verbos e os argumentos da construção; (iii) o conceito de desencontro (*mismatch*). Ademais, explicitaremos em uma breve seção o processo de busca e organização dos dados analisados.

A noção de construção

Na história dos estudos linguísticos, a existência de construções na gramática aparece, via de regra, como um fato autoevidente, não merecedor de qualquer atenção especial. Na perspectiva da Gramática Gerativa, por exemplo, as construções sintáticas são vistas como um epifenômeno, um produto da interação de princípios gerais, estes sim capazes de capturar generalizações entre padrões gramaticais.

Assim, a abordagem construcionista não introduz a noção de construção na Linguística, mas promove uma revisão desse objeto teórico, oferecendo-lhe um novo status na gramática. De elemento acidental a elemento essencial, os construcionistas reconhecem na Construção a unidade básica do conhecimento linguístico e, conseqüentemente, a unidade básica da gramática. Isso porque, nessa abordagem, as construções são definidas como **pares armazenados de forma e sentido**, incluindo morfemas, palavras, expressões idiomáticas, padrões sintáticos com especificação parcial e padrões sintáticos gerais. Nessa perspectiva, qualquer padrão linguístico é reconhecido como construção, desde que algum aspecto de sua forma ou de seu sentido não seja totalmente previsível a partir das partes que o compõem ou de outras construções já postuladas (GOLDBERG, 1995, 2003).

De fato, ao atribuir significado a padrões sintáticos, a Gramática das Construções se distancia de outras teorias de gramática, tendo em vista que, na visão padrão de sintaxe, os sintagmas têm significado, mas as regras que os criam não têm. Na abordagem construcionista que subscrevemos, entretanto, os padrões sintáticos não só possuem significado como têm a capacidade de mudar o significado das palavras que agrupam. E mesmo os padrões sintáticos básicos são descritos em termos de construções.

As construções de estrutura argumental

O tratamento das sentenças básicas de uma língua em termos de Construções de Estrutura Argumental (CEA) é uma inovação teórica que remete ao trabalho de Goldberg (1995). Tais construções são definidas por Goldberg (1995, p.3) como “[...] a special subclass of constructions that provide the basic means of clausal expression in a language.” Assim, Goldberg trabalha com a hipótese de que as Construções de Estrutura Argumental estão diretamente associadas às estruturas semânticas que refletem as cenas básicas da experiência humana (alguém se movendo; alguém causando o movimento de algo; alguém transferindo algo para outra pessoa, etc.). Nessa perspectiva, são exemplos de Construções de Estrutura Argumental do Português:

1. Construção de Movimento Causado

X causa Y mover-se (em direção a) Z – ex. *Ronaldo chutou a bola para a arquibancada.*

2. Construção Resultativa

X causa Y tornar-se Z – ex. *Felipe deixou a mãe preocupada.*

3. Construção de Transferência de Posse

X causa Y ter Z – ex. *Carlos deu o ingresso para o filho.*

Atualmente, inúmeros trabalhos na linha construcionista assumem a noção de Construção de Estrutura Argumental como proposta por Goldberg (1995) e a utilizam como ponto de partida para a análise dos padrões sintáticos básicos de uma dada língua e para a discussão de relevantes aspectos teóricos e metodológicos do estudo da linguagem. É o caso, por exemplo, das discussões acerca da distinção argumento/adjunto (KAY, 2005; GOLDBERG, 2005); da análise de dados de *corpus* no âmbito da Gramática das Construções (GRIES, 2011; STEFANOWITSCH; GRIES, 2003); do tratamento de fenômenos de coerção e mudança de tipo (MICHAELIS, 2004, 2005; TRAUOGOTT, 2007); da noção de produtividade das construções (BARDDAL, 2006), entre outros. Todos esses trabalhos empregam essa inovação teórica, de modo que as Construções

de Estrutura Argumental vêm assumindo um papel central nos estudos sobre a linguagem desenvolvidos pelas diferentes versões da Gramática das Construções.

A fusão dos argumentos do verbo com os argumentos da construção

No modelo construcionista da estrutura argumental, a interpretação geral de uma sentença é atribuída à integração da Construção de Estrutura Argumental (CEA) com o verbo principal e seus vários argumentos, à luz do contexto pragmático no qual a sentença é proferida (GOLDBERG, 2006). Goldberg (1995, 2006) se refere às lacunas nas CEA como “papéis argumentais” (*argument roles*). Segundo ela, os papéis argumentais associados às CEA correspondem, em linhas gerais, aos papéis temáticos tradicionais como **agente, paciente, instrumento, origem, tema**, etc. Entretanto, como nessa perspectiva tais papéis são definidos a partir das exigências semânticas de construções particulares, eles tendem a ser mais específicos e numerosos que os papéis temáticos tradicionais.

Os papéis argumentais de uma construção são estabelecidos por meio de generalizações feitas a partir dos papéis semânticos de verbos particulares que ocorrem naquela construção. Assumindo a perspectiva da Semântica de Frames (FILLMORE, 1977; PETRUCK, 1996), cada sentido de um verbo é convencionalmente associado a um frame, que especifica o número e o tipo de lacunas associadas àquele determinado sentido do verbo em questão – na literatura da FrameNet (projeto lexicográfico computacional, coordenado por Charles Fillmore e Colin Baker), essas lacunas serão ocupadas pelos chamados Elementos de Frame (EFs). Desse conjunto de EFs, alguns são lexicalmente **perfilados**, no sentido de que são obrigatoriamente expressos ou, quando não expressos, devem receber uma interpretação definida.

Consideremos, para fins de ilustração, as seguintes realizações da Construção Causativa Agentiva no Português:

- (9) *Victor quebrou o copo.*
- (10) *Letícia arrebentou a corda.*
- (11) *Tiago descascou a parede.*
- (12) *Neide cozinhou as batatas.*

Na Semântica de Frames os papéis dos verbos são altamente específicos (papéis microtemáticos) e, muitas vezes, exclusivos a um determinado sentido do verbo. Assim, no que diz respeito aos papéis dos verbos das sentenças acima, poderíamos ter algo como:

- *quebrar* (quebrador, quebrado)
- *arrebentar* (arrebentador, arrebentado)
- *descascar* (descascador, descascado)
- *cozinhar* (cozinheiro, cozido)

Tendo em vista o exposto, os papéis argumentais da Construção Causativa Agentiva seriam definidos por meio de uma generalização a partir dos papéis semânticos dos verbos que, prototipicamente, ocorrem como verbos principais de construções transitivas. Assim, os papéis argumentais da CEA Causativa Agentiva do Português seriam **agente** e **paciente**, tendo em vista que os verbos prototípicos dessa construção selecionam dois argumentos: (i) um do tipo *quebrador*, *arrebentador*, *descascador*, *cozinheiro*, que pode ser genericamente rotulado de **agente**; (ii) outro do tipo *quebrado*, *arrebentado*, *descascado*, *cozido*, que pode ser generalizado como **paciente**. Desse modo, a interpretação de qualquer instanciação dessa construção no Português seria alcançada, entre outras coisas, por meio da combinação dos papéis semânticos específicos do verbo da sentença em questão com os papéis argumentais dessa CEA, nesse caso, agente e paciente.

Goldberg (1995, 2006) entende que essa combinação entre os papéis semânticos dos verbos e os papéis argumentais da construção é orientada por dois princípios gerais: o **Princípio da Coerência Semântica** e o **Princípio da Correspondência**.

O primeiro desses princípios estabelece que apenas papéis semanticamente compatíveis podem ser fundidos. Por exemplo, o participante **vendedor** do frame de **vender** poderia ser fundido com o papel argumental de agente da Construção Causativa Agentiva, tendo em vista que **vendedor** pode ser construído como um tipo de **agente**. O mesmo não se daria, por exemplo, com o participante **mercadoria**, que, por suas características semânticas, não pode ser construído como um tipo de agente.

Já o Princípio da Correspondência prevê que um argumento lexicalmente **perfilado** do verbo será fundido com um argumento construcionalmente **perfilado**. Ou seja, de acordo com esse princípio, a semântica lexical e a pragmática discursiva estão, em geral, alinhadas. Desse modo, os participantes que são altamente relevantes para o sentido do verbo (*the profiled participant roles*) são provavelmente os mesmos que são relevantes ou importantes para o discurso, tendo em vista que aquele verbo particular foi escolhido dentre outras alternativas lexicais. Mais especificamente, este princípio exige que papéis semanticamente salientes sejam codificados por relações gramaticais que garantam um grau suficiente de proeminência discursiva, ou seja, pelos papéis argumentais **perfilados** da construção.

Ao assumir que o verbo tem seus próprios papéis **perfilados** que devem ser associados aos papéis **perfilados** da construção, Goldberg (2006) prevê quatro possíveis situações na combinação entre eles.

A situação prototípica é aquela em que os participantes **perfilados** do verbo alinham-se perfeitamente com os papéis argumentais de uma CEA. É o que verificamos, por exemplo, na associação do verbo **dar** com a Construção de Transferência de Propriedade (SALOMÃO, 2008). Nesse caso, em uma sentença como **Maria deu o livro pro filho**, os papéis do verbo (possuidor, recurso, recipiente) alinham-se totalmente com os papéis argumentais da construção (agente, tema, alvo), realizando-se, respectivamente, como sujeito, objeto e complemento oblíquo.

Uma outra possibilidade bastante comum é aquela em que um papel semântico que não é do tipo obrigatoriamente expresso (que, na literatura da FrameNet, corresponderá a um elemento de frame periférico) e que também não corresponde a um papel argumental da construção aparece na sentença como um adjunto. É o caso da expressão **com as unhas** no enunciado **Tiago descascou a parede com as unhas**. Como vimos, o verbo **descascar** tem apenas dois EFs centrais (descascador, descascado) e a construção transitiva, dois papéis argumentais (agente, paciente). Por isso, o instrumento – ou qualquer outro EF periférico –, quando expresso, será realizado como um adjunto.

Uma terceira situação envolve a realização de papéis **perfilados** do verbo em estruturas normalmente classificadas como adjuntos. Por exemplo, o verbo **carregar** – no sentido de pôr algo no interior de um contêiner com o objetivo de que seja transportado – tem três EFs centrais: o carregador, o recipiente e a carga. Contudo, em uma sentença do tipo **Eles carregaram o caminhão com soja**, o EF carga é expresso em um sintagma que tradicionalmente seria classificado como um adjunto (**com soja**). Na verdade, essa possibilidade está prevista no Princípio da Correspondência, que estabelece que “[...] *if a verb has three profiled participant roles, then one of them may be fused with a nonprofiled argument role of a construction.*” (GOLDBERG, 1995, p.50).

Finalmente, a quarta situação está relacionada a um dos pressupostos construcionistas, qual seja, o de que **as construções licenciam argumentos e complementos**. Segundo esse pressuposto – que pode ser visto como a solução construcionista para a variabilidade da valência verbal –, a lista de papéis semânticos do verbo pode ser aumentada para igualar-se à lista licenciada pela construção. Por exemplo, o verbo **correr** no PB é um verbo inergativo, que, prototipicamente, seleciona um argumento externo, com papel semântico de **agente**, como em (13). Mas quando combinado com uma Construção Causativa Agentiva, como em (14), sua valência é aumentada e seu significado passa a ter uma interpretação causativa.

(13) **O homem mais rápido do Mundo correu** na Jamaica.

<www.noticias.esquillo.com/2009/03/14/>

(14) **A velha** quebrou um galho de cuieira e **correu os cachorros**, ralhando.

<www.archive.org/stream/.../3476240_djvu.txt>

Assim, em (14), o sujeito não é simplesmente **aquele que corre**, mas **aquele que faz correr**. E essa mudança não é uma particularidade do verbo **correr**. O mesmo fenômeno ocorre, por exemplo, com o verbo **casar**, em um enunciado do tipo **Ele casou a filha na igreja**. Nesse caso, o sujeito é reinterpretado como **aquele(a) que faz casar**, por força da construção causativa à qual o verbo foi associado.

De fato, o modelo construcionista de variabilidade verbal é mais econômico do que o baseado no léxico: usando um pequeno número de construções de estrutura argumental, ele limita o número de entradas lexicais necessárias para cada verbo (MICHAELIS, 2009). Contrastivamente, numa visão tradicional, o significado é visto como algo exclusivamente da esfera das palavras, e as regras sintáticas não fazem mais que determinar qual sequência de símbolos funciona como unidade para determinado propósito sintático. Assim, enquanto regras sintáticas reuniriam palavras e seus elementos dependentes em sintagmas, e os sintagmas denotariam conceitos complexos como predicados e proposições, as regras não poderiam acrescentar qualquer conteúdo conceptual àquele que veio das palavras; e também não poderiam alterar propriedades combinatórias destas (KAY; MICHAELIS, 2012). Na perspectiva da Gramática das Construções, elas não só podem como fazem: acrescentam conteúdo conceptual e alteram propriedades combinatórias das unidades lexicais.

O fenômeno do desencontro

Uma hipótese tradicionalmente aceita sobre a linguagem, que justificou muitas das análises derivacionais propostas pelo gerativismo, é a que Culicover e Jackendoff (2005) chamam de *Interface Uniformity*. Tal hipótese é resumida por esses autores nos seguintes termos: “*The syntax-semantics interface is maximally simple, in that meaning maps transparently into syntactic structure; and it is maximally uniform, so that the same meaning always maps onto the same syntactic structure.*”

Contudo, muitos fenômenos linguísticos contrariam essa hipótese e, para sustentá-la, o empreendimento gerativista precisou recorrer a estruturas profundas e a transformações para dar conta de incongruências sintático-semânticas nas estruturas de superfície. A questão que se coloca, entretanto,

é: se, na observação dos fatos, tal hipótese não se sustenta, por que defendê-la a qualquer custo? Não seria mais correto adotá-la como tendência geral e analisar as “exceções”, ao invés de tentar adequá-las a um suposto padrão natural?

É nesse sentido que o termo *mismatch* – que estamos traduzindo como **desencontro** – tem sido usado para descrever um conjunto de fenômenos linguísticos que envolvem um mapeamento entre elementos ou estruturas incongruentes, sendo esta incongruência definida em relação a uma condição típica ou *default* (FRANCIS; MICHAELIS, 2000). Traugott (2007) ilustra a diferença entre harmonia e desencontro com as construções de modificação de grau. Entre os modificadores de grau, é possível fazer uma distinção entre intensificadores e maximizadores. Os intensificadores localizam seu núcleo para cima (**muito**) ou para baixo (**pouco**) em uma escala, em relação a um ponto estabelecido. Já os maximizadores (**completamente**) colocam seu núcleo no topo de uma escala. Tipicamente, os intensificadores combinam-se harmoniosamente com núcleos graduáveis ou ilimitados, conforme exemplifica (15), e os maximizadores com núcleos não graduáveis ou delimitados, como se vê em (16). Assim, em (17), verificamos, no mesmo enunciado, dois exemplos de uma relação harmoniosa – **muito confortável, muito bonita** – e um exemplo de desencontro – **completamente bonita**. Já em (18), outra possibilidade de desencontro nas construções de modificação de grau, que é a combinação de um intensificador com um núcleo não graduável – **muito grátis**.

(15) **Muito bonito**, mesmo. Um pouco triste, mas bonito.

<www.overmundo.com.br/.../um-anjo-triste-chorou-no-meu-ombro>

(16) **Totalmente Grátis** é um guia de sites selecionados e divididos por categorias. É a melhor forma de encontrar o que procura.

<www.totalmentegratis.com.br/>

(17) A moda fitness ganhou espaço porque ela é uma moda **muito confortável**, é **muito barata** também... e **completamente bonita!**

<revistapegn.globo.com >

(18) Ahh, passagens na TAM daqui da bahia para POA, saiu R\$ 390,00 .. **muito grátis** vei.

<<http://listas.softwarelivre.org/>>

Michaelis (2005) argumenta que os casos de desencontro são uma evidência de que o sentido de uma sentença não vem de uma única fonte e de que a interpretação de um desencontro demanda um procedimento inferencial chamado **mudança de tipo implícita** (*implicit type-shifting*). Nos casos de desencontro em que uma construção gramatical denota um tipo diferente

de entidade ou evento daquele denotado pela expressão lexical com a qual é combinada, tal procedimento alteraria a designação convencionalizada do preenchedor lexical.

A gramática das construções baseada no uso

Seguindo um movimento que alcançou os principais modelos de análise linguística, a Gramática das Construções Baseada no Uso propõe analisar a linguagem a partir de dados reais de uso, utilizando métodos da Linguística de *Corpus*. E, embora seu surgimento possa ser associado a um movimento geral caracterizado pela reivindicação de métodos empíricos mais rigorosos nos estudos linguísticos, entendemos que essa versão da Gramática das Construções é uma etapa natural do seu amadurecimento e não uma simples resposta às pressões de um movimento externo. Nos termos de Goldberg (1995), se assumirmos que uma gramática baseada no uso será aquela que entende que fatos sobre o uso efetivo de expressões linguísticas – como frequência e padrões específicos absolutamente composicionais – são armazenados da mesma forma que generalizações linguísticas, concluiremos que a maioria das abordagens construcionistas é baseada no uso. Além disso, como enfatiza Tomasello (2006), no que diz respeito aos processos de aquisição, a Gramática das Construções se alia muito naturalmente a perspectivas baseadas no uso, nas quais a estrutura linguística emerge do uso, por meio de processos cognitivos gerais, tanto histórica como ontogeneticamente.

Tradicionalmente, o léxico e a gramática de uma língua são vistos como dois fenômenos completamente distintos: um conjunto de itens lexicais específicos e um conjunto de regras abstratas. Daí, a pretensa necessidade de oferecer tratamentos diferentes para léxico e gramática: fenômenos qualitativamente distintos demandariam métodos investigativos igualmente distintos. Contudo, teorias linguísticas mais recentes, dentre as quais destacamos a Gramática das Construções, têm defendido a ideia de que léxico e gramática não são essencialmente diferentes (para discussão a respeito, ver, por exemplo, Stefanowitsch e Gries (2003)). E essa nova visão de linguagem aproxima o estudo da gramática do estudo do léxico, inclusive no que diz respeito à metodologia adotada.

De modo geral, nas abordagens baseadas no uso, a competência do falante é entendida como o manuseio eficiente de todos os seus itens e estruturas, o que constitui um conjunto de representações linguísticas muito mais complexo e diversificado do que a *core grammar* das abordagens formais. Nesse sentido, um modo plausível de entender a competência linguística madura seria mesmo em termos de um inventário estruturado de construções.

Tomasello (2003), por exemplo, em sua Teoria de Aquisição da Linguagem Baseada no Uso, sugere que a criança chega a construções linguísticas abstratas partindo de construções baseadas em itens, usando habilidades cognitivas gerais, habilidades sociocognitivas e habilidades gerais de aprendizagem.

De modo geral, os modelos baseados no uso costumam operar com duas propriedades fundamentais: a **frequência de ocorrência** e a **frequência de tipo**. Em relação à frequência de ocorrência, a hipótese é que, cada vez que uma construção é usada, ela ativa conexões ou padrões de conexões na mente. E a frequência dessa ativação afeta o armazenamento daquela informação, fazendo com que esta seja armazenada como uma unidade gramatical convencionalizada. Nesse modelo, portanto, a frequência de ocorrência é correlacionada à **convencionalização** da construção. Assim, quanto maior o número de ocorrências, maior o grau de convencionalização.

Já a **frequência de tipo** diz respeito ao número de diferentes formas linguísticas que são consideradas instanciações de uma construção particular. Nesse sentido, a frequência de tipo está correlacionada à **produtividade** da construção (para discussão sobre o conceito de produtividade, ver Barddal (2006)). Isso equivale a dizer que quanto maior for o número de tipos – formas linguísticas –, maior a produtividade da construção.

Os estudos de viés construcionista que trabalham com evidências de uso real da linguagem vêm aumentando substancialmente, mas alguns fatores ainda seguram o ritmo desse crescimento. Entre tais fatores, destacamos: (i) a limitação dos *corpora* disponíveis; (ii) o fato de que os pressupostos e a metodologia da Linguística de *Corpus* são muitas vezes mal compreendidos e/ou sub-utilizados; (iii) o fato de que a formação tradicional do linguista não contempla os conhecimentos estatísticos exigidos pela Linguística de *Corpus* (GRIES; DIVJAK, 2012).

Na análise de fenômenos linguísticos do PB, particularmente, quando optamos por uma abordagem baseada no uso, o problema da disponibilidade de *corpus* é o primeiro a aparecer e, muitas vezes, é uma barreira muito difícil de superar. Em seu breve panorama da Linguística de *Corpus* no Brasil, Tony Sardinha (2004) elenca vinte e um *corpora* eletrônicos do português – brasileiro e europeu. Contudo, pelo menos no que diz respeito ao PB, não há um movimento das instituições que constituíram seus respectivos *corpora* no sentido de criar um banco de dados comum, com livre acesso para os pesquisadores interessados. Pelo contrário, algumas instituições dificultam esse acesso, de modo que o *corpus* acaba só sendo usado por pesquisadores daquela instituição. Sem dúvida, essa dificuldade desestimula análises baseadas no uso, pois coloca diante de cada pesquisador o desafio – muitas vezes, insuperável – de constituir um *corpus* para realizar sua pesquisa.

A dificuldade de acesso a *corpora* devidamente tratados e de dimensões minimamente satisfatórias torna-se um problema ainda mais urgente para estudos como o nosso, que propõem análises abrangentes, integrando informações lexicais, construções e fatores discursivos. Contudo, o reconhecimento dessa dificuldade não pode configurar um impedimento para a realização da pesquisa. Se não podemos contar com condições ideais, precisamos nos adaptar às condições reais. A próxima seção apresenta o percurso metodológico resultante dessa adaptação.

Os dados analisados

Os dados para a análise da Família de Construções de Argumento Cindido no PB foram coletados, principalmente, em três fontes: (i) o *Corpus* do Português (DAVIES; FERREIRA, 2006); (ii) o *corpus* da *Folha de São Paulo*, através do VISL; (iii) o site Reclame Aqui.

O *Corpus* do Português¹ é constituído por quase 57.000 textos em português do século XIV ao século XX, somando mais de 45 milhões de palavras, e é resultado do trabalho de Mark Davies (Brighan Young University) e Michael J. Ferreira (Georgetown University). O *corpus* reúne textos de diversas fontes e apresenta uma interface de pesquisa bastante simples. O grande diferencial desse *corpus* é o fato de que uma pesquisa em seu banco de dados recobre sete séculos de uso do Português. A possibilidade de reunir informações que nos permitissem investigar o desenvolvimento diacrônico da CAC motivou o uso dessa fonte.

O CETENFolha é um *corpus* de cerca de 24 milhões de palavras em português brasileiro, criado pelo projeto Processamento Computacional do Português (projeto que deu origem à Linguateca) com base nos textos do jornal *Folha de São Paulo*.

O site Reclame Aqui se apresenta como “o espaço do consumidor na internet”. A página possui um sistema de reclamações disponível para qualquer usuário que se cadastre no site. Ali, o usuário pode expressar sua reclamação quanto a atendimento, compra, venda, produtos e serviços. Essa reclamação é então publicada e um aviso é encaminhado, via e-mail, à parte reclamada. A resposta da parte reclamada, quando há, também é publicada no site.

A princípio, optamos por usá-lo como uma fonte de dados porque observamos, nas buscas livres no Google, que vários exemplos vinham desse site. Em um segundo momento, percebemos que a estrutura de seus textos – mensagens normalmente curtas, em uma linguagem escrita, mas muito próxima da oral – poderia oferecer um rico material de análise.

¹ <<http://www.corpusdoportugues.org/x.asp>>

Definidas as fontes, passamos à delimitação dos itens de busca. Como, ainda na fase inicial da pesquisa, percebemos que a grande maioria das ocorrências da CAC estava vinculada à evocação do *frame* de “dano sofrido”, nossa lista de verbos incluiu os seguintes itens:

- verbos que expressam dano principalmente em seres humanos: **deslocar; destroncar; fraturar; lesionar; machucar; torcer.**
- verbos que expressam dano principalmente em artefatos: **arrebentar; derreter; descascar; descolar; descosturar; entortar; fundir; rasgar.**
- verbos que podem expressar dano em seres humanos ou em artefatos: **furar; queimar; quebrar.**

Mais tarde, com a inclusão da CAC entidade/atributo no estudo, os verbos **aumentar, diminuir, subir, baixar, melhorar e piorar** foram incluídos. Para cada um dos vinte e três verbos, o processo de pesquisa seguiu as seguintes etapas:

- (i) busca de todas as ocorrências daquele item lexical em cada uma das fontes de pesquisa previamente definidas;
- (ii) seleção das ocorrências do item em questão em construções de interesse da pesquisa;
- (iii) busca específica da construção identificada em seu contexto de origem.

Em relação à etapa (i), no *Corpus* do Português e no da *Folha de São Paulo*, que possuem mecanismos de busca especialmente desenvolvidos para pesquisa linguística, basta inserir a forma infinitiva do verbo para ter acesso a todas as suas ocorrências nos textos ali compilados. Já a busca no site Reclame Aqui não pôde ser realizada da mesma forma. Desse modo, optamos por utilizar a sistema de busca avançada do Google e usar a opção de restringir a varredura ao domínio “<www.reclameaqui.com.br>”, inserindo na janela “uma das expressões” diversas possibilidades de realização do verbo em questão (por exemplo, quebro OR quebra OR quebramos OR quebram OR quebrava OR quebrávamos OR quebravam OR quebre OR quebrem OR quebrar OR quebrei OR quebrou OR quebraram OR quebrasse OR quebrassem OR quebrássemos). Utilizando tal estratégia, conseguimos realizar em um site específico da internet uma busca bastante semelhante à realizada em um *corpus*, como o da *Folha de São Paulo*.

Diante do resultado da busca – muitas vezes milhares de ocorrências – iniciamos o trabalho de seleção dos dados, em um processo lento que já configurava uma pré-análise. Considerando os objetivos da pesquisa, o conjunto de construções de nosso interesse incluiu não apenas toda a família da CAC, mas também as Ergativas Canônicas com SN complexos, do tipo suscetível à

cisão verificada na CAC. Consideramos Ergativas Canônicas as ocorrências compostas por um SN sujeito-paciente e um SV, como (19). No caso específico da pesquisa realizada, foram considerados apenas os casos em que esse SN é composto por um núcleo e um adjunto, entre os quais se verifica uma relação semântica de possuidor/possuído ou parte/todo, como se observa em (20a). Tal recorte se justifica pelo fato de que apenas nesses casos pode-se assumir uma alternância entre a Ergativa Canônica e a CAC-artefato, possibilidade ilustrada em (20b). Além disso, também foram coletadas Ergativas Invertidas com o mesmo tipo de SN. Chamamos de Ergativas Invertidas aquelas ocorrências em que se percebe uma inversão da ordem dos constituintes na comparação com a Ergativa Canônica, como em (21).

(19) O cadarço arrebentou.

(20) a. *a parte interna da garrafa derreteu*

(Reclame Aqui)

b. *a garrafa derreteu a parte interna*

(21) *No 2º mês, queimou uma lâmpada do farol*

(Reclame Aqui)

A terceira etapa, que finalizava o processo de coleta de dados, justificava-se pelo fato de que, como pretendemos dar conta de aspectos relativos à estrutura informacional da família da CAC, os fragmentos de texto que resultam do processo de busca, principalmente no Google, são, muitas vezes, insuficientes. Por essa razão, cada construção identificada foi localizada em sua fonte original e armazenada em um contexto ampliado (de modo geral, tal procedimento limitou-se aos dados obtidos por meio do Google). No caso específico do site Reclame Aqui, coletamos a reclamação inteira, o que nos permitiu analisar (22), ao invés de apenas (23).

(22) *Há um ano e meio comprei um aparelho Nokia (modelo N76). Após alguns meses de uso, **ele começou a descascar a parte cromada**. Li vários casos iguais na internet, ou seja, o problema não foi gerado por mau uso. Fui até uma assistência técnica autorizada (no bairro Buritis – BH – MG) e eles me disseram que a carcaça ficava em R\$175 (que é um terço do que o aparelho vale hoje). Enviei a mensagem acima para a Nokia e me responderam solicitando que entrasse em contato com a mesma pelo telefone. Porém, já havia ligado e nada foi resolvido. Já que a carcaça vai sempre descascar, poderiam fazer uma que não fosse cromada, de um material melhor. Infelizmente não tenho condições de pagar este valor. E como é difícil encontrar para comprar, os vendedores colocam os preços lá em cima.*

(Reclame Aqui)

(23) 3 Jul 2009 ... Após alguns meses de uso, **ele começou a descascar a parte cromada**. ... Já que a carcaça vai sempre descascar, poderiam fazer uma que não...

Em casos como esses, só a ampliação do contexto permite a identificação do referente do pronome **ele**, que ocupa a posição de sujeito dessa instanciação da CAC. Uma análise adequada da construção, que leve em consideração sua estrutura informacional, não poderia abrir mão dessa identificação.

A CAC-artefato

O uso da CAC-artefato é normalmente atestado em estudos sobre construções de tópico no PB (PONTES, 1987; KATO, 1989), principalmente com dados de língua falada. Esta pesquisa, entretanto, revela que também é possível encontrá-la, com significativa frequência, em registros escritos.

Em nossos dados, a quase totalidade de ocorrências da CAC-artefato foi encontrada no site Reclame Aqui. Na verdade, as próprias características do site favorecem a ocorrência desse tipo de construção. Diferentemente dos dados da *Folha*, por exemplo – que fala principalmente sobre pessoas e eventos –, os temas principais do Reclame Aqui são produtos e serviços. Daí a grande ocorrência de sentenças com artefatos.

Inicialmente, chegamos a pensar que o fato de a CAC-artefato não ser encontrada no *Corpus* do Português ou no da *Folha de São Paulo* seria um indício de que tal construção estaria restrita a um domínio discursivo bastante específico. Outra hipótese aventada foi a de que essa não ocorrência seria explicada por uma suposta juventude da construção. Contudo, a constituição do grupo de controle (o conjunto de dados compostos pelas ergativas canônica e invertida) demonstrou que não é apenas a CAC que não aparece; nenhuma das três construções com artefato ocorre com frequência nos dados dessas fontes. Essa constatação nos impede, pois, de estabelecer qualquer relação entre a ocorrência da CAC-artefato e o tipo de texto; e também nos impede de fazer conjecturas a respeito da emergência dessa construção no Português do Brasil. Aliás, a ocorrência mais antiga da CAC-artefato é a ilustrada em (24), encontrada no *Corpus* do Português, onde foram encontradas apenas outras três instanciações das construções com artefato do tipo aqui analisadas. Essa ocorrência, com o verbo **partir**, é da obra *Vida Urbana*, de Lima Barreto, datando, portanto, de 1953.

(24) Na entrada da Estrada Real, no canto da Rua José Bonifácio, graças a um buraco que a Light deixa entre os seus trilhos, **uma caleça partiu o eixo**.
(Corpus do Português)

Apesar dessa limitação dos dados em relação às fontes – o que só será de fato resolvido quando for constituído um grande *corpus* do Português do Brasil, com uma distribuição equilibrada de tipos textuais –, os dados coletados no site Reclame Aqui constituem um rico material para descrição e análise da CAC-artefato.

Em relação aos tipos verbais, sua instanciação parece ser possível com qualquer verbo que expresse um dano, um prejuízo a um artefato, sem a expressão de um agente responsável pelo dano. Mais especificamente, ela é usada sempre que o dano é conceptualizado pelo usuário como uma espécie de evento espontâneo, e não como resultado da ação de um agente.

Além dos verbos usados nas buscas sistemáticas (**arrebentar, derreter, descascar, descolar, descosturar, entortar, fundir, furar, quebrar, queimar, rasgar**), verificamos a ocorrência da CAC com vários outros verbos, como **soltar, trincar, partir, descarregar, acabar, romper**, etc.

(25) **reebok soltou a lingua em menos de 3 meses de uso.**

(Reclame Aqui)

(26) **OLÁ, meu celular trincou o vidro, mas ele funcional tudo só ñ dá p ver nada...**
gostaria de saber se o q devo trocar é o vidro mesmo

<<http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-91401853-vidro-touch-mp7-midi-377-midi-399-foston>>

(27) **o Smart da minha namorada partiu a correia do AC**

(Reclame Aqui)

(28) **Meu ipod descarregou a bateria**

<www.ipodclub.com.br/forum/index.php?>

(29) **a barragem “Júlio Marinho” rompeu a lateral, com isso a água passa com maior intensidade fazendo com que a lagoa baixe seu nível**

<idopa.blogspot.com/2008_04_01_archive.html>

Tomados em conjunto, esses verbos constituem um grupo bastante definido de verbos que evocam o frame de dano. No caso específico da CAC, esses verbos são usados em uma construção ergativa, com sujeito-paciente, evocando, portanto, **o frame de dano sofrido**. Contudo, a CAC não é a única possibilidade de ocorrência desses verbos, com o sentido de dano sofrido. De fato, esses verbos ocorrem, prototipicamente, em Construções Ergativas Canônicas (30-33):

(30) Ele foi pular de bungee jump, mas **a corda arrebentou.**

<www.dihitt.com.br/.../corda-arrebenta-em-salto-de-bungee-jump-veja>

- (31) **O copo quebrou** e não foi preciso mais nada além da voz de Yma Sumac
<www.lowcura.blogspot.com/.../o-copo-quebrou-e-no-foi-preciso-mais.html>
- (32) *Então, de repente, a janela trincou.*
<www.iasdemfoco.net/mat/.../abrejanela.asp?Id=222>
- (33) **Uma adutora rompeu** nesta quinta-feira e criou um enorme buraco em Cuiabá (MT).
<<http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias/0,,OI4059198-EI8139,00>>

Segundo os princípios da Semântica de Frames, se temos as mesmas unidades lexicais e o mesmo sentido, podemos concluir que o mesmo frame será evocado. E isso é o que de fato ocorre. Cada um desses verbos, tanto na CAC como na Ergativa Canônica, evoca o frame de dano sofrido. Esse frame, por sua vez, como comprovam os exemplos em (26-29), possui apenas um Elemento de Frame (EF) obrigatoriamente expresso: a entidade afetada.

Tomemos, por exemplo, o verbo **quebrar**, que, em seu sentido incoativo, tem um único EF central: a entidade afetada – o **quebrado**. Este é, como demonstram as sentenças abaixo, o único participante obrigatoriamente expresso. No Português, o SN que corresponde a esse argumento semântico pode ocorrer na posição de sujeito (30) e (32) ou de objeto (31) e (33), sendo preferida a primeira opção.

- (34) *O brinquedo quebrou.*
- (35) *Quebrou o brinquedo.*
- (36) *A xícara quebrou.*
- (37) *Quebrou a xícara.*

Em alguns casos, por conta da intenção comunicativa do falante, ou mesmo da necessidade de detalhamento da informação a ser veiculada – ou, como veremos, de especificidades da própria entidade afetada – esse SN-paciente ocorre na forma de um SN complexo, do tipo ilustrado a seguir.

- (38) **O brinquedo da Isabela** quebrou.
- (39) *Quebrou o brinquedo da Isabela.*
- (40) **A asa da xícara** quebrou.
- (41) *Quebrou a asa da xícara.*

Nessa situação, observa-se, entre os elementos que compõem esse SN, uma relação de PARTE/TODO (40) e (41) e/ou POSSUIDOR/POSSUÍDO (38) e (39).

Esses dois tipos de relação vão gerar situações distintas. As construções aqui chamadas CAC-artefato serão uma opção para o falante, quando a relação for do tipo PARTE/TODO. Em pesquisa anterior (SAMPAIO, 2010), os casos em que há uma relação do tipo POSSUIDOR/POSSUÍDO foram incluídos no grupo da CAC-posses alienável. Consideramos tal subdivisão necessária porque a relação do tipo PARTE/TODO configura uma relação de posse inalienável, que caracteriza os três principais subtipos da CAC e, nesse aspecto, a CAC-posses alienável se revelará um subtipo especial da CAC, com restrições específicas e padrões de uso não verificados nos outros subtipos.

Focando então na CAC-artefato, entendemos que ela será uma opção em todos os casos em que se deseje expressar um dano sofrido por um artefato, que possa ser realizado como um SN complexo, no qual se verifique uma relação de PARTE/TODO. A CAC-artefato pode, portanto, ser caracterizada como uma Construção de Argumento Cindido, com verbo que evoca o frame de dano sofrido. Seu sujeito é um artefato e seu objeto uma parte específica desse artefato, configurando uma relação de posse inalienável.

(42) **A xícara quebrou a asa.**

(43) **a escova nº 21(pequena) entortou as cerdas** (Reclame Aqui)

(44) Só que alegria de pobre dura pouco, **(bolsa rasgou a alça)** (Reclame Aqui)

(45) **O produto grill derreteu a base plastica.** (Reclame Aqui)

(46) **Modelo Melissa Hello II descascou todo o salto.** (Reclame Aqui)

Um aspecto que chama a atenção nesse subtipo da CAC é a variabilidade das formas gramaticais/lexicais na realização linguística do seu sujeito. Comparadas com as dos outros membros da família da CAC, as estratégias de retomada do SN-TODO na CAC-artefato são bastante variadas, como ilustra os termos destacados em (47-52):

(47) *Comprei um mouse na Kabum número de pedido: 26098 e após 8 dias de uso **o mesmo quebrou os botões.*** (Reclame Aqui)

(48) *Comprei duas bonecas “miracle baby” **ambas** quebraram o pescoço. Minha filha (06 anos) adora a boneca e não sei o que fazer para consertá-la.*

(49) *Uso as sandálias havaianas há muito tempo, porém em cerca de 7 ou 8 meses **três pares arrebentaram as tiras**, coisa que a empresa alega que não acontece.* (Reclame Aqui)

(50) *Comprei um aparador de grama Tramontina de 800W, e com duas *utilizações* **o equipamento** derreteu as parte de plastico.* (Reclame Aqui)

- (51) boa tarde! __eu comprei um tamanco, em canasvieras, santa catarina no momento em que passeava por la,e agora com pouco mais de trinta dias **ele** arrebentou a tira da frente (Reclame Aqui)
- (52) *venho através deste e-mail reclamar que comprei dois óculos de natação (segue modelo abaixo) na qual **o primeiro arrebentou a tira** em menos de 2 meses de uso, e **o segundo saiu a vedação*** (Reclame Aqui)

Essa característica pode ser relacionada ao tipo de linguagem da fonte dos dados. Como é possível observar pelos exemplos, os textos são escritos em uma linguagem com muitas marcas de oralidade e razoável grau de informalidade. Por outro lado, é interessante notar que muitos dos recursos utilizados indicam, por parte do usuário, uma tentativa de dar um caráter mais formal ao texto. O resultado disso é um texto bastante peculiar: uma escrita que apresenta muitas marcas de oralidade (com hesitações, repetições, reduções), com pequenos toques de recursos típicos da língua escrita mais formal. Por exemplo, na fala cotidiana raramente são feitas retomadas com expressões como “o mesmo” ou “ambos”, principalmente quando o referente é um objeto, mas o número de ocorrências dessas formas na CAC-artefato é significativo.

- (53) *Comprei uma bicicleta no Carrefou semana passada e **a mesma quando sai da loja arrebentou o guidom** a 30 metros que eu andava sobre ela.* (Reclame Aqui)
- (54) *Pois é adiquiri um soutien tamanho G da marca citada acima nas Lojasa Renner do Shopping Praiamar da Cidade de Santos – SP e na primeira lavagem (menos de uma semana de uso) **o mesmo arrebenta a alça** (rasga o tecido no local de encaixe da alça)* (Reclame Aqui)
- (55) *uma vez que comprei uma sandália a +/- 08 meses,e **esta** por sua vez quebrou o salto de um pé.* (Reclame Aqui)
- (56) *fiz uma reclamação junto ao sac da candide em dezembro e a te hj nao fui atendida...comprei 2 carrinhos da xuxa e **ambos** quebraram algumas peças... agora, se o jipe se chama rally deveria ter uma certa resistencia e nao quebrar com uma batidinha de nada* (Reclame Aqui)

Outra característica marcante da CAC-artefato é o fato de que suas instanciações apresentam, normalmente, uma estrutura mais complexa do que a observada nos outros subtipos da CAC. Provavelmente, isso também pode ser relacionado ao tipo de linguagem utilizada nesses textos ou à própria função pragmática do texto. Os usuários que escrevem no site têm necessidade de disponibilizar um grande número de informações sobre o artefato que, normalmente, é tópico do discurso, já que, no final das contas, eles procuram solução para um problema específico com um determinado produto adquirido. Por isso, usam e abusam do recurso de especificação e subespecificação dos SNs

TODO e/ou PARTE, anexando informações temporais e/ou circunstanciais, que dão origem a sentenças longas e bastante complexas.

- (57) *infelizmente pela terceira vez venho aqui deixar minha insatisfação pela fralda pampers basica pois de 2 pacotes **uma fralda de cada pacote mais uma vez arrebentou a fita adesiva*** (Reclame Aqui)
- (58) *novamente ficar sem o carro, já que **o mesmo andou menos de 10 km após sair da oficina, e arrebentou a correia dentada.*** (Reclame Aqui)
- (59) *Comprei uma cadeira para usar com o computador produto " cad office c/gas pt" data da compra 05/06/08 nota fiscal n° 4470830 e aconteceu que **esta cadeira final de dezembro quebrou um dos pés,** e ao reclamar na loja com um vendedor ele me disse que realmente esta cadeira havia tido muita reclamação do mesmo problema, no caso o pé que quebra, (...)*
- (60) *Acontece que, com menos de um mês de uso, **o tênis começou a descosturar uma das alças que seguram o cadarço.*** (Reclame Aqui)
- (61) *Comprei um Samsung Omnia i900 na Claro! Bom, depois que terminei de pagar a teceira parcela de seu astronomico valor, notei que **o mesmo iniciou a descascar a moldura prateada ao redor da tela.*** (Reclame Aqui)

Finalmente, ao confrontar tais ocorrências com os dados do grupo de controle (as ocorrências de ergativas canônicas e invertidas encontradas, que também foram analisadas), identificamos um aspecto semântico dos núcleos dos SNs da construção que parece ser levado em conta pelo usuário na hora de optar entre a CAC e a Ergativa Canônica. Verificamos um número muito maior da Construção Ergativa Canônica quando a relação PARTE/TODO é, mais especificamente, uma relação entre PARTE/SUBPARTE, como nos exemplos a seguir:

- (62) *Comprei um tenis da marca Bull Terrier, usei duas vezes, e **a presilia do cadarço arrebentou.*** (Reclame Aqui)
- (63) *Tenho um scenic 2005, e esta com 100.000 km fui fazer uma manobra para estacionar e escutei um click dentro do volante fui informado que **a "fita" do air bag arrebentou.** Não acho quem conserto a não ser trocar todo o equipamento que custa algo por volta de 300,00 reais.* (Reclame Aqui)
- (64) *Possuo uma Ford Escort SW 1997. **Meu cabo de embreagem arrebentou** próximo da alavanca da caixa de câmbio a 60 Km/h.* (Reclame Aqui)

- (65) **o flexível (mangueira q passa fluido de freio para a roda) da roda esquerda dianteira arrebentou**, *me deixando assim, sem freios.*

Isso também ocorre na CAC, mas em número bem menor. E o contraste entre as duas formas fica claramente evidenciado na comparação dos pares (66) – (67) e (68) – (69).

- (66) **Tira da fita arrebenta**

Quero deixar resgitrado a minha reclamação em relação a tira da fita das fraldas... em quase todo os pacotes sempre tem uma ou duas com defeito (Reclame Aqui)

- (67) **Fralda pampers básica arrebenta fita adesiva**

infelizmente pela terceira vez venho aqui deixar minha insatisfação pela fralda pampers (Reclame Aqui)

- (68) *Comprei um fogão DAKO 5 queimadores no Bompreço, quando fomos utilizar o queimador central (o maior), pasmem **a base do queimador derreteu** manchando o inox e deformando a tubulação* (Reclame Aqui)

- (69) **fogão Brastemp Unique Protege derrete as trempes**

Ocorre que minha mãe no mês de fevereiro deste mesmo ano comprou um fogão de quatro bocas da marca Brastemp, modelo Unique Protege (Reclame Aqui)

Em nossa proposta, este é um aspecto que favorece a análise da CAC como sendo essencialmente uma construção de tópico. Se nenhum dos dois SNs envolvidos na cena a ser descrita é um forte candidato a tópico, a Ergativa Canônica parece a opção mais adequada. Tanto em (66) como em (67), o objeto da reclamação (e, portanto, o assunto da proposição) é *a fralda*. Isso parece influenciar a opção pela CAC em (67) e o uso da Ergativa Canônica em (66). Se em (66) a opção fosse pela CAC (*Fita arrebenta tira*), o usuário promoveria à posição de tópico um SN que, nesse contexto, não tem estatuto comunicativo para tal. Da mesma forma, uma opção pela Ergativa Canônica em (67) (*fitas adesivas da fralda pampers básica arrebenta*), abriria mão de marcar sintaticamente o papel do SN *fralda* na estrutura informacional da sentença em questão, a saber, o de **tópico**.

Em relação aos aspectos gerais de seu uso, nossos dados demonstram uma equilibrada alternância entre a CAC-artefato e a Ergativa Canônica correspondente. Tal alternância ocorre com todos os verbos pesquisados, como demonstra a tabela a seguir.

Tabela 1 – Distribuição das ocorrências do site Reclame Aqui, em relação aos verbos de dano em artefato

	CAC-artefato	Ergativa Canônica-artefato	Ergativa Invertida-artefato
Arrebentar	26	17	5
Derreter	10	8	0
Descascar	60	35	0
Descolar	113	50	1
Descosturar	7	8	0
Entortar	5	5	0
Fundir	14	2	0
Furar	6	7	3
Quebrar	49	50	8
Queimar	42	19	5
Rasgar	31	14	0

Fonte: Elaboração própria.

O desencontro sintático-semântico e o estatuto de construção de tópico

No início deste artigo, afirmamos que, no modelo construcionista da estrutura argumental, a interpretação geral de uma sentença é atribuída à integração da Construção de Estrutura Argumental (CEA) com o verbo principal e seus vários argumentos, à luz do contexto pragmático no qual a sentença é proferida (GOLDBERG, 2006). Afirmamos também que são previstas quatro possíveis situações nesse processo de integração: (i) a combinação perfeita entre os argumentos da construção e os argumentos do verbo; (ii) a expressão, na forma de adjunto, de um elemento que não é argumento da construção e nem argumento perfilado do verbo; (iii) a expressão, na forma de adjunto, de um argumento perfilado do verbo; (iv) o aumento da valência verbal para se adequar à estrutura argumental da construção.

Nossa análise da CAC-artefato concluiu que ela é um subtipo de uma CEA do Português que associa o padrão sintático SNV SN ao sentido de uma entidade, sem controle sobre o evento, sendo afetada – na maior parte das vezes, negativamente – em uma parte específica. Concluímos, ainda, que essa Construção de Estrutura Argumental do Português licencia dois papéis argumentais: o TODO-afetado e a PARTE-afetada. Além disso, podemos perceber que os verbos que normalmente ocorrem na CAC-artefato (no sentido evocado nessa Construção) são verbos ergativos, ocorrendo prototipicamente em estruturas intransitivas. Esses verbos

selecionam um único argumento sintático – o sujeito – e um único argumento semântico – o paciente.

Desse modo, o que observamos na CAC-artefato (e em todos os outros membros dessa família) é um caso de desencontro sintático-semântico, tendo em vista que o único argumento semântico do verbo é cindido, de modo que a construção apresenta dois argumentos sintáticos. Na verdade, essa situação corresponde à quarta possibilidade prevista por Goldberg (2006) na integração das Construções de Estrutura Argumental com seus verbos principais: a valência verbal é aumentada para se adequar à estrutura argumental da construção.

Diante disso, a questão que pode ser colocada é: se a língua já dispõe da Construção Ergativa Canônica para expressar o mesmo conteúdo semântico, o que motiva o uso da CAC?

Acabamos de afirmar que os verbos que ocorrem nessa construção são verbos que, usados com sujeito-paciente – como são na CAC –, possuem apenas um elemento de frame obrigatoriamente expresso: a **Entidade Afetada**. Ocorre que, quando esta entidade afetada é instanciada por um SN complexo no qual se observa uma relação do tipo PARTE/TODO, cria-se uma situação interessante. A alternativa que a língua oferece de imediato para a construção de SNs desse tipo é a expressão do TODO na forma de um adjunto adnominal: *a sola do sapato*; *o pneu do carro*; *a asa da xícara*; *a bateria do celular*, etc.

Assim, quando SNs desse tipo ocupam a posição de sujeito de verbos ergativos, são construídas Ergativas Canônicas como as das sentenças abaixo:

(70) *A sola do sapato furou.*

(71) *O pneu do carro furou.*

(72) *A asa da xícara quebrou.*

(73) *A bateria do celular acabou.*

Contudo, considerando o Princípio de Correspondência, como proposto por Goldberg (1995, 2006), essa opção pode, dependendo de aspectos pragmático-discursivos, gerar uma espécie de *mismatch* semântico-discursivo. Isso porque a intuição por trás do Princípio de Correspondência é que a semântica lexical e a pragmática discursiva estão, em geral, alinhadas. Ou seja, os participantes que são altamente relevantes para o sentido do verbo (*the profiled participant roles*) são provavelmente os mesmos que são relevantes ou importantes para o discurso, tendo em vista que aquele verbo particular foi escolhido dentre outras alternativas lexicais. Ocorre que aos papéis realizados como sujeito e objeto é atribuído um alto grau de proeminência discursiva, de modo que eles, normalmente, serão ou tópico ou foco no discurso. Mas isso não acontece em (66-69), onde o núcleo

do SN-sujeito (**sola; pneu; asa; bateria**) não corresponde, via de regra, ao elemento discursivo principal, que, nesses casos, tende a ser o TODO: **sapato; carro; xícara; celular**.

É aí que, segundo nossa análise, entra a motivação da CAC. A CAC se apresenta para o usuário como uma possibilidade de expressar um dano que afeta diretamente uma entidade e, indiretamente, o TODO ao qual essa entidade está intrinsecamente ligada. Com isso, diante da estrutura argumental da CAC – que apresenta duas lacunas –, o falante desmembra o SN complexo que realiza o EF Entidade Afetada, de modo a preencher essas duas lacunas da construção. Essa configuração da CAC atende ao Princípio da Correspondência, alinhando a semântica lexical e a pragmática discursiva: o SN-TODO ocupa a posição de sujeito da construção, exercendo a função de tópico sentencial.

Adotamos neste trabalho a definição de tópico apresentada em Lambrecht (1994, p.118): “[...] *the topic of a sentence is the thing which the proposition expressed by the sentence is about.*” Lambrecht reconhece a relação dessa definição com a noção de sujeito, mas enfatiza que o tópico de uma sentença não será necessariamente seu sujeito gramatical, e que os sujeitos gramaticais das sentenças não serão necessariamente tópicos.

A proposta de Lambrecht é que, para saber se um SN-sujeito é tópico, é preciso saber se a proposição expressa pela sentença pode ser interpretada como sendo SOBRE esse SN; em outras palavras, se a proposição pode ser considerada **informação relevante** sobre tal SN. Assim, uma das estratégias sugeridas por Lambrecht é verificar se a sentença responde adequadamente à questão: “*o que aconteceu com __^{SN}?*”. Para fins de ilustração, consideremos a adequação da CAC para responder à questão estipulada em (74).

(74) (*O que aconteceu com o relógio?*) Após um ano e um mês de uso **o relógio arrebentou a pulseira** e começou a dar um defeito no display de cristal liquido.
(Reclame Aqui)

Como vemos, a CAC parece responder adequadamente à pergunta formulada em (74). Inclusive, parece ser uma resposta melhor do que a Ergativa Canônica:

(75) (*O que aconteceu com o relógio?*) Após um ano e um mês de uso a pulseira do relógio arrebentou e (ele) começou a dar um defeito no display de cristal liquido.
(Reclame Aqui)

Assim, assumindo que a estrutura informacional é um componente da gramática que atua de modo determinante na estruturação formal das sentenças, acreditamos que a Construção de Argumento Cindido, neste artigo representada por seu subtipo CAC-artefato, é uma construção pragmaticamente motivada. Em

outras palavras, entendemos que a diferença formal entre (74) e (75) deve-se à necessidade pragmática de evidenciar a função discursiva de tópico do SN-TODO, nesse caso, **o relógio**.

Essa proposta de análise é condizente com a equilibrada alternância observada em relação à CAC-artefato (ver tabela 1). O sujeito dessa construção é um objeto, um artefato, que não exerce tão marcadamente o papel discursivo de tópico. É muito comum que um enunciado envolvendo um dano em um artefato tenha a intenção comunicativa de simplesmente reportar um evento, e não a de oferecer informação relevante sobre um sapato ou uma cadeira, por exemplo. Por isso, nesses casos, a Ergativa Canônica é uma opção de fato. E é exatamente o fato de o usuário ter essa opção que torna mais rica e reveladora a análise da CAC-artefato; isso porque, como há alternância, podemos fazer comparações e identificar condições de uso impossíveis de serem verificadas nos outros membros dessa família de construções. De fato, a alternância entre Ergativa Canônica e CAC-artefato (76) é muito mais frequente e natural do que, por exemplo, a alternância entre a CAC-parte do corpo e a Ergativa Canônica (77), como ilustrado abaixo.

- (76) a. **a correia de borracha do patinete arrebentou.** (Reclame Aqui)
b. **o patinete arrebentou a correia de borracha**

- (77) a. **a atriz quebrou o braço esquerdo em briga com Camargo.** (Folha de São Paulo)
b. **o braço esquerdo da atriz quebrou em briga com Camargo.**

Comparando os dois usos, podemos, por exemplo, verificar que a realização anafórica do SN-TODO é muito mais comum na CAC do que na Ergativa Canônica. Isso reforça a interpretação de tópico desse SN. Como observa Lambrecht (1994), é muito comum que um referente que é tópico no nível do discurso apareça primeiramente em uma expressão de foco para, em uma sentença subsequente, aparecer como tópico sentencial. Nossos dados confirmam: esse é um padrão de ocorrência muito frequente com a CAC-artefato.

- (78) *Comprei **um tênis DMX 10** exatamente no dia 05/05/2004, achando que estava fazendo aquisição de um excelente produto para satisfazer minhas expectativas. Não o utilizo para atividades físicas de alto desempenho, mas **este** começou a rasgar o revestimento interno no local do calcanhar.* (Reclame Aqui)
- (79) *Comprei **um aparelho Motorola i850** ha alguns meses atras e **o mesmo** quebrou o flexcable.* (Reclame Aqui)
- (80) *Comprei **uma bicicleta** no Carrefour semana passada e **a mesma** quando sai da loja arrebentou o guidom a 30 metros que eu andava sobre ela.* (Reclame Aqui)

- (81) *ganhei **um sapato** de presente em janeiro e **ele** arrebitou a correia 4 vezes*
(Reclame Aqui)

Outra evidência a favor da análise aqui proposta é a maior ocorrência da Ergativa Canônica para descrever eventos que envolvem **parte** e **subparte** de artefatos, de modo que a CAC é preferida quando a relação é entre **parte** e **todo**. Tal condição é facilmente explicada pelo fato de que **carro, ventilador e geladeira**, por exemplo, são melhores candidatos a tópico do que **farol, pá e gaveta**, respectivamente.

- (82) *Com a pancada **o suporte do farol de milha quebrou**. O farol ficou intacto, apenas o suporte quebrou.* (Reclame Aqui)

- (83) *Prezados amigos, adquiri um ventilador Spirit e **a pá da hélice quebrou**, ja tentei em diversas assistências técnicas e nenhuma tem a pá da hélice.* (Reclame Aqui)

- (84) ***A tampa da gaveta de verduras já quebrou** duas vezes. E eu garanto que não colocamos Mas ela quebrou novamente e nao tive paciência.* (Reclame Aqui)

Assim, o levantamento e análise dos aspectos formais, semânticos e pragmáticos da CAC-artefato feitos até aqui fundamentam a conclusão de que esta é uma construção de tópico, específica do Português do Brasil, com uma estrutura sintática e semântica bem definida.

Considerações finais

A construção aqui rotulada CAC-artefato é citada em vários estudos (PONTES, 1987; CANÇADO, 2009; CIRÍACO, 2007; PERINI, 2008) – normalmente com o exemplo “**O carro furou o pneu**” – como uma construção que mereceria uma análise específica e uma descrição rigorosa, dado seu uso profuso e sua curiosa estrutura sintático-semântica, evidente já ao primeiro olhar mais atento. Esta é, de fato, a lacuna que nosso estudo pretendeu preencher.

Os constructos teóricos da Gramática das Construções permitiram-nos abordar esse fenômeno linguístico de um modo, ao mesmo tempo, abrangente e coeso. Com o olhar filtrado pelas lentes de tais constructos teóricos logramos reconhecer nesse par forma-sentido – bastante regular no Português do Brasil – uma Construção de Estrutura Argumental, pragmaticamente motivada, na qual é possível identificar um desencontro sintático-semântico.

Um aspecto relevante da abordagem aqui proposta é o fato de termos voltado nosso olhar para a materialização do fenômeno linguístico. Em um momento em que as grandes vertentes de estudos da linguagem parecem convergir para o

reconhecimento de que análises de fenômenos linguísticos devem considerar fatos sobre o uso linguístico efetivo, apresentamos uma análise construída a partir de dados reais de uso do Português do Brasil.

SAMPAIO, T. F. The split argument construction with device-NP: The syntactic-semantic mismatch in a topic construction. *Alfa*, São Paulo, v.57, n.1, p.199-227, 2013.

- *ABSTRACT: Adopting the Usage-Based Construction Grammar perspective (GOLDBERG, 1995 and 2006; TOMASELLO, 2006), this paper presents and discusses a syntactic-semantic mismatch case in a Brazilian Portuguese Topic Construction. The Split Argument Construction with Device-NP (“Meutênis descolou o solado”, “O computador queimou o HD”) was first described and analyzed in a study that identified a family of Split Argument Construction (SAMPAIO, 2010). In a brief presentation of the theoretical assumptions, the Construction and Argument Structure Construction concepts (GOLDBERG, 1995 and 2003), and the concept of mismatch (FRANCIS; MICHAELIS, 2000; MICHAELIS, 2004; TRAUGOTT, 2007) are especially discussed. Analyzing usage data, the study tries to provide a comprehensive treatment of the phenomenon, considering the construction’s syntactic, semantic and pragmatic aspects. The analysis identifies – in the instantiations of this construction – a mismatch in the number of arguments (one semantic and two syntactic arguments), and confirms its pragmatic motivation, characterizing it as a Brazilian Portuguese topic construction.*
- *KEYWORDS: Construction grammar. Topic. Split argument. Syntactic-semantic mismatch.*

REFERÊNCIAS

BARDDAL, J. Predicting the productivity of argument structure constructions. In: ANNUAL MEETING OF BERKELEY LINGUISTICS SOCIETY, 32., 2006, Berkeley. *Proceedings*. Berkeley: Berkeley Linguistics Society, 2006. p.467-478.

CANÇADO, M. *Talking about agents and beneficiaries*. Disponível em: <<http://www.letas.ufmg.br/marciacancado/Talking%20about%20Agents%20and%20Beneficiaries%20in%20Brazilian%20Portug%20E2%80%A6.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2009.

CIRÍACO, L. *A alternância causativo-ergativa no PB: restrições e propriedades semânticas*. 2007. 112f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2007.

CULICOVER, P.; JACKENDOFF, R. *Simpler Syntax*. New York: Oxford University Press, 2005.

DAVIES, M.; FERREIRA, M. *Corpus do Português: 45 milhões de palavras, 1300-1900*. National Endowment for the humanities, 2006. Disponível em: <<http://www.corpusdoportugues.org>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

FILLMORE, C. J. Topics in lexical semantics. In: COLE, R. W. (Org.). *Current issues in linguistic theory*. New York: Rinehart and Winston, 1977. p.76-138.

FRANCIS, E. J.; MICHAELIS, L. Approaches to mismatch: introduction. In: BUTT, M.; KING, T. H. (Ed.). *Proceedings of the BFG00 conference workshops*. Stanford: CSLI Publications, 2000. Disponível em: <<http://csli-publications.stanford.edu/LFG/5/bfg00/bfg00francis-michaelis.html>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

GOLDBERG, A. E. *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

_____. Argument realization: the role of constructions, lexical semantics and discourse factors. In: OSTMAN, J.-O.; FRIED, M. (Ed.). *Construction grammars: cognitive grounding and theoretical extensions*. Amsterdam: John Benjamins, 2005. p.17-44.

_____. Constructions: a new theoretical approach to language. *Trends in Cognitive Science*, Oxford, v.7, n.5, p.219-224, 2003.

_____. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

GRIES, S. Corpus data in usage-based linguistics: what's the right degree of granularity for the analysis of argument structure constructions? In: MARIO, B.; FUCHS, M. Ž.; GRIES, S. T. (Ed.). *Expanding cognitive linguistic horizons*. Amsterdam: John Benjamins, 2011. p.237-256.

GRIES, S.; DIVJAK, D. S. Quantitative approaches in usage-based cognitive semantics: myths, erroneous assumptions, and a proposal. In: DYLAN, G.; FISCHER, K. (Ed.). *Quantitative methods in cognitive semantics: corpus-driven approaches*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2012. p.333-354.

KATO, M. A. Sujeito e tópico: duas categorias em sintaxe? *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, v.17, p.109-132, 1989.

KAY, P. Argument structure constructions and the argument-adjunct distinction. In: FRIED, M.; BOAS, H. (Ed.). *Grammatical constructions: back to the roots*. Amsterdam: John Benjamins, 2005. p.71-98.

KAY, P.; MICHAELIS, L. Constructional meaning and compositionality. In: HEUSINGER, C.; VON MAIENBORN, K.; PORTNER, P. (Ed.). *Semantics: an international handbook of natural language meaning*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2012. p.2271-2296.

LAMBRECHT, K. *Information structure and sentence form: topic, focus, and the mental representations of discourse referents*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

MICHAELIS, L. A. Sign-based construction grammar. In: HEINE, B.; NARROG, H. (Ed.). *The oxford handbook of linguistic analysis*. Oxford: Oxford University Press, 2009. p.155-176.

_____. Entity and event coercion in a symbolic theory of syntax. In: OESTMAN, J. O.; FRIED, M. (Ed.). *Construction grammar(s): cognitive grounding and theoretical extensions: constructional approaches to language*. Amsterdam: Benjamins, 2005. v.3. p.45-87.

_____. A type shifting in construction grammar: an integrated approach to aspectual coercion. *Cognitive Linguistics*, Berlin, v.15, p.1-67, 2004.

PERINI, M. A. *Estudos de gramática descritiva: as valências verbais*. São Paulo: Parábola, 2008.

PETRUCK, M. R. L. Frame Semantics. In: VERSCHUEREN, J. et al. (Ed.). *Handbook of pragmatics*. Philadelphia: John Benjamins, 1996. Acesso em: <http://www.princeton.edu/~adele/LIN_106:_UCB_files/Miriam-Petruck-frames.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2010.

PONTES, E. *O tópico no português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1987.

SALOMÃO, M. M. M. A construção modal com dar no português do Brasil: metáfora, uso e gramática. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v.16, p.83-115, 2008.

SAMPAIO, T. F. *A família de construções de argumento cindido no português do Brasil*. 2010. 152f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

SARDINHA, T. B. *Linguística de corpus*. São Paulo: Manole, 2004.

STEFANOWITSCH, A.; GRIES, S. Collostructions: investigating the interaction between words and constructions. *International Journal of Corpus Linguistics*, Nottingham, v.8, p.209-243, 2003.

TOMASELLO, M. Construction grammar for kids. *Constructions Online.de*, volume especial 1, 2006. Disponível em: <<http://elanguage.net/journals/constructions/article/view/26>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

_____. *Constructing a language: a usage based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

TRAUGOTT, E. The concepts of constructional mismatch and type-shifting from the perspective of grammaticalization. *Cognitive Linguistics*, Berlin, v.18, p.523-557, 2007.

Recebido em 30 de setembro de 2011

Aprovado em 01 de dezembro de 2012

INTEGRAÇÃO CONCEPTUAL NA DESCRIÇÃO DE FENÔMENOS GRAMATICAIS DO PORTUGUÊS

Antônio Suárez ABREU*

- RESUMO: A Gramática funcional tem atualmente grande aceitação nos meios linguísticos, principalmente por ser capaz de esclarecer a motivação de fatos gramaticais na construção de um texto. A partir dela, deixa-se a tradição de estudar a gramática pela gramática. Pronomes demonstrativos, por exemplo, passam a ser vistos como ferramentas eficazes de coesão textual, retomando anaforicamente termos de orações anteriores. Essa tarefa, contudo, acaba deixando pelo caminho um rastro infindável de “caixas pretas”. Como explicar a origem do funcionamento anafórico dos demonstrativos, se eles servem originalmente, na língua falada, para apontar coisas ou pessoas em relação à posição espacial dos interlocutores? O objetivo deste trabalho é mostrar que a Linguística Cognitiva surge justamente como uma opção de abertura dessas caixas pretas. No presente artigo, escolhi um de seus tópicos, a teoria da integração conceptual (*blending*) para defender essa possibilidade. Nessa tarefa, achei necessário, em primeiro lugar, integrar o modelo cognitivista dentro da Teoria da Complexidade, de acordo com Bybee (2010) e Castilho (2009), que defendem a linguagem humana como um sistema adaptativo complexo. Depois disso, faço uma breve descrição atualizada da teoria da integração conceptual e proponho sua aplicação a alguns fatos gramaticais da língua portuguesa, no nível morfológico e sintático.
- PALAVRAS-CHAVES: Integração conceptual. *Blending*. Complexidade. Gramática do português.

Introdução

Ao propor esse tema como colaboração para o “Projeto de Pesquisa Gramática do Português”¹, tinha por objetivo demonstrar como o modelo da integração conceptual ou *blending*, desenvolvido inicialmente por Fauconnier e Turner (2002) e revisto por Bache (2005) e Hougaard (2005), pode ser utilizado para descrever fenômenos do português em seus vários níveis de análise e, além disso, ser utilizado também como recurso didático para o ensino dessa língua. Mas, tendo entrado em contato com inúmeros trabalhos sobre complexidade e sistemas complexos, tanto na área teórica geral, como os de Mitchell (2009) e Johnson (2009), quanto na área mais específica dos estudos da linguagem, como os realizados na Universidade de

* UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Linguística. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – tom_abreu@uol.com.br

¹ O projeto de pesquisa “Gramática do Português” é desenvolvido no Ibilce, da UNESP de São José do Rio Preto, sob a direção do Prof. Dr. Roberto Camacho.

Santa fé, nos EUA, por Ellis e Larsen-Freeman (2009), o de Bybee (2010) e alguns outros pioneiros em português, como os de Castilho (2009) e Paiva e Nascimento (2009), cheguei à conclusão de que se impunha, primeiramente, a tarefa de mostrar a relação entre alguns temas cognitivistas (entre eles o da integração conceptual) e a visão da linguagem como um sistema adaptativo complexo, tarefa que, segundo Bybee (2010), oferece a vantagem de se poder trabalhar tanto em descrições sincrônicas quanto em diacrônicas:

Uma vantagem da abordagem dos sistemas adaptativos complexos é que os processos cognitivos propostos para uso no processamento da linguagem são os mesmos processos que conduzem à mudança. Consequentemente, as explicações sobre as dimensões sincrônica e diacrônica ficam unidas. (BYBEE, 2010, p.32).²

Algumas palavras sobre complexidade e sistemas complexos

Eventos complexos são fenômenos que emergem produzindo desordem, sem necessidade de nenhuma “mão invisível” para isso e, em seguida, voltam a uma nova ordem. Um exemplo clássico é um engarrafamento de trânsito por excesso de veículos. Surge do nada e também do nada deixa de existir. Essa característica ordem → desordem → ordem é, portanto, característica básica da complexidade. Sistemas complexos obedecem ao mesmo princípio. A bolsa de valores, o tráfego aéreo e o corpo humano são sistemas complexos. Uma de suas características básicas é a adaptabilidade. No caso do corpo humano, nossas mãos foram feitas para pegar coisas, mas podemos adaptá-las para tocar piano; nossos pés foram feitos para caminhar, mas podemos adaptá-los para jogar futebol.

Complexidade e teoria do caos

Um olhar mais detalhado para o que chamamos de desordem nos levará a rebatizá-la de caos. Embora, dentro do senso comum, ambos esses conceitos sejam equivalentes, em sua origem grega e também em seu emprego atual dentro das ciências exatas, o caos possui características bem diferentes de uma pura desordem. Desordem, em sentido estrito, é aquilo que acontece, por exemplo, quando acumulamos a louça do almoço àquela usada no café da manhã sobre a pia da cozinha. Em nenhum momento, por si própria, essa louça suja vai transformar-se em limpa e guardar-se no armário. A menos que estejamos assistindo a um filme da série Harry Potter, em que um personagem utiliza, para isso, sua varinha mágica.

² No original: “One advantage of the complex adaptive systems approach is that the cognitive processes proposed for use in processing language are the same processes that lead to change. Thus explanation on the synchronic and diachronic dimensions is united.”

O conceito de caos assemelha-se mais a uma mesa de carpinteiro. Temos lá pedaços de madeira, serra, lixas, pregos, martelo, esquadro, tudo numa aparente desordem. Mas o carpinteiro, ao fazer uma cadeira, sabe que instrumentos vai usar e em que sequência vai usá-los para trabalhar a madeira e fazer surgir o móvel que ele projetou. Caos seria, nessa nova maneira de pensar, uma coleção de “prompts” à espera de instruções de mudança. Mas de onde vêm essas instruções? No caso da mesa de carpinteiro, vêm da ideia, do projeto de cadeira que ele tem na cabeça. Vamos chamar essas instruções, esses apelos à mudança de **atratores**, termo cunhado por Edward Lorenz, na década de 60 do século passado, para referir-se a motivações em direção às quais um sistema dinâmico evolui, como ocorre, por exemplo, com as condições meteorológicas. Um outro exemplo comparativo, sugerido por Fleischer (2009), são os movimentos de uma bandeira agitada pelo vento. Não se trata, segundo ele, de um movimento desordenado, mas caótico, induzido por dois atratores: a gravidade, que é constante, e o vento, que varia em intensidade e direção. Como observadores, sabemos que não é possível determinar exatamente como acontecerão as alterações de posição da bandeira, mas sabemos, com toda a certeza, que ela não se moverá contra o vento ou que, cessado o vento, ela não se moverá para o alto, em direção contrária à atração da gravidade.

Atratores linguísticos

Bybee (2010) compara a estrutura das línguas humanas a dunas que, embora apresentem uma regularidade aparente em suas formas, estão em constante mudança (ordem → caos → ordem → caos...). Logo em seguida, vê a conveniência da aplicação dessa imagem a partir da ideia de adaptabilidade e variação gradual:

A primeira razão para ver a linguagem como um sistema adaptativo complexo, ou seja, como algo mais parecido com dunas de areia do que com uma estrutura planejada, como um edifício, é que a linguagem exibe uma grande quantidade de variação e de mudança gradativa. (BYBEE, 2010, p.69).³

No último capítulo, depois de definir o termo **atrator** (“Na literatura a respeito dos sistemas adaptativos complexos, atrator é o nome dado ao caminho seguido por um sistema dinâmico” (BYBEE, 2010, p.198, tradução nossa⁴)⁵ faz um esforço para elencar quais seriam os atratores da linguagem humana. Entre eles, relaciona

³ No original: “*The primary reason for viewing language as a complex adaptive system, that is, as being more like sand dunes than like a planned structure, such as a building, is that language exhibits a great deal of variation and gradience.*”

⁴ A tradução deste texto e de todos os demais são de minha autoria.

⁵ No original: “*In the literature on complex adaptive systems, ‘attractor’ is the name given to the path that a dynamic system takes.*”

alguns bem gerais como: fatores sociais e culturais, inferência pragmática e outros mais específicos, como a lei da contiguidade, *chunking*⁶ e categorização.

A meu ver, podemos dividir, de modo aproximado, os atratores em gerais e específicos. Entre os gerais, podemos relacionar:

- Sentido;
- Economia;
- Tipologia da língua;
- Fatores culturais e sociais;
- Contiguidade;
- Contexto e inferência pragmática.

Entre os específicos:

- Corporificação;
- Esquemas de imagem;
- Integração conceptual ou *blending*;

Sentido e economia

O sentido é o principal atrator. Afinal, a função básica da linguagem humana é a comunicação, e isso não se faz na ausência de sentido. Em tensão dialética com o sentido, encontra-se o atrator geral da economia, também chamado de lei de Zipf, segundo a qual, em todas as línguas do mundo, as palavras de uso mais frequente serão sempre as menores. Exemplos disso são os pronomes pessoais e as preposições. É esse princípio atrator que explica reduções como as de **fotografia** para **foto**, de **motocicleta** para **moto** e de **você** para **cê**. Contudo, em uma casa em que exista uma **Luciana** e uma **Lucimar**, ambas não podem ser chamadas de **Lu**, uma vez que essa solução entraria em conflito com o primeiro e mais importante atrator, o sentido. Uma possibilidade é que uma seja chamada de **Ana** e a outra de **Mar**. De acordo com Bybee (2010), existe sempre uma espécie de competição entre falante e ouvinte em termos de economia e manutenção do sentido. O primeiro quer fazer o menor esforço possível e, por isso, tende a reduzir o que diz; o segundo deseja que as reduções do seu interlocutor não o prejudiquem em identificar itens lexicais e construções. Diz a autora que:

⁶ *Chunking*, de acordo com Bybee (2010, p.7), é “[...] o processo pelo qual sequências de unidades que são usadas juntas coerem para formar unidades mais complexas.” No original: “*Chunking is the process by which sequences of units that are used together cohere to form more complex units.*”

Se o falante julga as unidades de uma sequência acessíveis ao interlocutor, então pode ser permitida a ocorrência de uma redução e coarticulação; mas se essas unidades são menos acessíveis, no julgamento do falante, então elas são articuladas com mais cuidado. (BYBEE, 2010, p.36).⁷

Alterações fonéticas, muitas vezes, dependem da manutenção do sentido. É comum, por exemplo, políticos e economistas pronunciarem, em entrevistas na televisão, a palavra **subsídio** com som de **z (subzídio)**, mas ninguém pronuncia **subsolo** ou **subseção** como **subzolo** ou **subzeção**. O motivo é a barreira do sentido. Como não existe a palavra **sídio**, pode-se pronunciar **subzídio** sem problemas, mas, como existem as palavras **solo** e **seção**, a sonorização do **s** é sustada.

Vejamos outro exemplo da relação da fonética e sentido nas seguintes derivações:

pedra + inha = pedrinha

bola + inha = bolinha

porta + inha = portinha

Em todos esses casos, as palavras derivadas⁸ conservam abertas as vogais que eram tônicas nas palavras primitivas: pedra / pedrinha; bola / bolinha; / porta / porinha. O mesmo não acontece, porém, nas seguintes derivações:

pedra + ada = pedrada

bola + ada = bolada

porta + ão = portão

Em todos esses casos, nas palavras derivadas, as vogais que eram tônicas na palavra primitiva sofrem um levantamento: pedra / pedrada; bola / bolada; porta / porção.

Essa diferença se explica porque a vogal tônica marca a identidade significativa de uma palavra (**corte** é diferente de **corte**, por exemplo) e, nos casos de derivação com sufixo **inha**, essa identificação é mantida. Afinal de contas, uma **pedrinha** ainda é uma **pedra**, uma **bolinha** ainda é uma **bola** e uma **portinha** ainda é uma **porta**. O contrário acontece com as outras derivações: uma **pedrada**

⁷ No original: "If the speaker judges the units of the utterance to be highly accessible to the listener, then articulatory reduction and co-articulation are allowed to occur; but if the units are less accessible in the speaker's judgement, then they are articulated more carefully."

⁸ Pelo menos no dialeto paulista.

não é mais uma **pedra**, uma **bolada** não é mais uma **bola** e um **portão** não é mais uma **porta**. Tanto é verdade que podemos utilizar essa última palavra no diminutivo: **portãozinho**.

Tipologia da língua

Outro atrator geral é a própria tipologia da língua. Um exemplo: como nos grupos consonantais em português, a segunda consoante tende sempre a ser um *r* ou um *l*, como em *sem-pre* e *cla-ro*, quando surge uma segunda consoante diferente, esse grupo é desfeito, como acontece com a palavra *pneu*, que, embora seja escrita dessa maneira, é pronunciada **peneu** independente do nível social do falante. Castilho (2010, p.51, grifo do autor) nos fala que:

Observa-se desde o latim vulgar uma tendência à abertura das sílabas. O português deu continuidade a essa tendência, tendo adotado duas soluções: (i) o PB omite a consoante travadora; cf. *os menino* por *os meninos*, *fala* por *falar*; (ii) o PE agrega uma vogal paragógica: cf. *falári* por *falar*, *comêri* por *comer* etc.

De fato, mesmo num registro social alto, em conversa informal, tanto o *r* do infinitivo quanto outros erres finais desaparecem no português do Brasil, dando origem a frases, como:

Você qué viajá e i na Disney?

Em vez de:

Você quer viajar e ir na Disney?

Um fato interessante é que, com o verbo **vir**, essa forma de destravar a sílaba, além de eliminar o **r**, nasaliza a vogal **i**, produzindo **vim**(= **vĩ**) como em:

Elas querem **vim** em casa ainda este mês.

Ora, de onde vem essa forma **vim**, representando o infinitivo? Bem, ao eliminar o **r** do infinitivo do verbo **vir**, o resultado é **vi**, que é homônimo da primeira pessoa do perfeito do indicativo do verbo **ver**. Mas, como o verbo pretendido é **vir** e não **ver**, os falantes do português brasileiro “adaptam”, imediatamente, em situação de uso, a forma *vi* à forma do verbo **vir** nessa mesma primeira pessoa do perfeito do indicativo, que é **vim** (eu vim, tu vieste, ele veio). Resolvido o problema! Afinal, na pronúncia, a sílaba fica destravada, ou seja, não é mais travada por consoante, pois termina por uma vogal, uma vogal nasal: [vĩ].

Fatores culturais e sociais

A cultura da comunidade que fala uma determinada língua é um forte atrator linguístico. É preciso levar em conta também o aspecto histórico e até mesmo diacrônico dessa língua. É comum, mesmo no momento presente, utilizar metáforas vinculadas a uma época em que o transporte, em terra, era feito por tração animal e, no mar, por navegação à vela ou a vapor:

O castigo vem a cavalo.

Pode tirar o cavalo da chuva.

Aquele seu amigo é uma mula.

Esse seu projeto vai indo de vento em popa.

O novo shopping vai indo a todo vapor.

Em inglês, para dizer que alguém está empenhando todo o esforço possível em realizar uma tarefa, é possível dizer algo como:

He is pulling out all the stops in his new job.

A expressão *to pull out all the stops* está ligada ao uso do órgão das igrejas inglesas e americanas. *Stops*, como substantivo, significa também os registros do órgão, aqueles botões que, uma vez puxados, liberam o sopro do ar para aumentar o volume do instrumento. Ora, se puxarmos todos os registros (*stops*), o volume do órgão atinge seu grau máximo. Daí a metáfora do esforço máximo contido na expressão idiomática *to pull out all the stops*.

Outro caso interessante provém do fato que, na Idade Média, pequenos animais, como coelhos e leitões, eram vendidos vivos nas feiras itinerantes que corriam de cidade em cidade e eram acondicionados em sacos de pano amarrados com um cordel. Consta que, de vez em quando, diante de um comprador distraído, um feirante de má fé punha, em vez do animal adquirido, um dos muitos gatos que perambulavam pela feira, em busca de alimento. Desse fato, resultou, em português, a expressão **comprar gato por lebre**, que significa ser enganado e, em inglês, *let the cat out of the bag*, que significa revelar um segredo.

Outro fato cultural interessante está na categorização das coisas como contáveis e não contáveis. Em português, por exemplo, informação e móvel são vistos como contáveis e podemos, portanto, dizer:

Preciso de duas informações.

Preciso vender esses móveis.

Em inglês, não são contáveis e, por isso, temos de usar um classificador partitivo antes dessas palavras:

I need two pieces of information.

I need to sell those pieces of furniture.

Quanto aos fatores sociais, basta que nos lembremos de que há variantes prestigiadas e estigmatizadas em uma língua. Dizer, numa conversa informal, como vimos há pouco: **Quero comprá um carro novo até o fim do ano**, destravando a sílaba **ar** de **comprar** com eliminação do **r**, é bastante aceitável. Dizer, contudo: **Os menino já foram deitá**, omitindo o **s** de **meninos**, é altamente estigmatizado, uma vez que o **s** (ao contrário do **r**) veicula uma marca morfológica, a marca morfológica de plural. Deixar de pronunciar o **r** em **deitar** tem apenas consequência fonética, mas deixar de pronunciar o **s** em **meninos** tem consequência morfológica e indica que o falante “não sabe fazer concordância”.

Contiguidade

A contiguidade está relacionada aos princípios da associação de sensações e ideias, cuja origem recua até Platão e Aristóteles. Segundo a chamada lei da contiguidade, postulada por Aristóteles,⁹ coisas ou eventos que ocorrem próximos uns dos outros, tanto no espaço quanto no tempo, tendem a ligar-se dentro da mente do observador. Se você pensa em café, certamente pensará também em xícara. Se você pensa em casamento, pensará também em vestido de noiva e em lua-de-mel. Por meio da contiguidade, associada à lei da frequência, segundo a qual a quantidade de vezes em que dois objetos ou eventos se encontram ligados influi na força dessa associação, é que somos capazes de decorar poemas, orações e partituras musicais.

Um exemplo clássico do efeito da contiguidade é a origem da palavra **piano**, instrumento criado em 1711, na Itália, por Bartolomeo Cristofori, com o nome de **pianoforte**. Esse nome original referia-se ao avanço do novo instrumento em relação ao cravo, que tinha suas cordas “beliscadas” por palhetas acionadas por teclas e, por isso, não tinha variação de intensidade. Os sons, embora variassem quanto à altura das notas, mantinham sempre o mesmo volume. Como no pianoforte as cordas eram percutidas por meio de martelos acionados pelas teclas, o instrumentista podia controlar também a intensidade, tocando as notas com menor força ou volume (piano) ou com maior força ou volume (forte). Com o tempo, dada a contiguidade entre **piano** e **forte** em **pianoforte**, por razões de economia, o nome do novo instrumento foi reduzido simplesmente para **piano**,

⁹ Para mais informações, consulte Boeree em <<http://webspaceship.edu/egboer/psychbeginnings.html>>.

perdendo essa palavra o sentido original de oposição fraco / forte. É esse mesmo processo que está na origem de várias palavras do português como **pêssego**, por exemplo. **Pêssego**, em sua origem, é o adjetivo **pérsico**. O nome primitivo dessa fruta era *fructu persicu* (= fruto da Pérsia). Em função da contiguidade e da economia, o nome composto ficou reduzido apenas ao adjetivo que, sujeito às leis fonéticas da assimilação do *r* ao *s* e da sonorização da consoante intervocálica **c** em **g**, resultou na forma atual **pêssego**. É a contiguidade que explica também reduções sincrônicas feitas por economia, como: fotografia → foto; motocicleta → moto; telefone celular → celular.

Fazendo uso da sugestão de Bybee (2010) de aplicação da complexidade à diacronia, podemos dizer que foi também o atrator contiguidade, dentro do paradigma do português, que fez aparecer a nasalidade no advérbio **sim**. Essa palavra vem do latim *sic* e, portanto, não haveria ambiente fonético para o surgimento de nasalidade, mas **não**, o seu oposto paradigmático apresenta nasalidade, e isso funcionou como atrator de contiguidade, por contraste, para o surgimento da nasalidade em **sim**.

Contexto e inferência pragmática

Outro importante atrator linguístico é o contexto, que propicia inferências pragmáticas, diferentes sentidos atribuídos por um interlocutor a um texto. Se alguém entra em um bar e pede um **copo de leite** esse substantivo terá um sentido bem diferente de uma outra situação em que um indivíduo entra em uma floricultura e faz o mesmo pedido. A interpretação de um aviso que diz **cuidado, cães bravos** difere, pelo contexto, de outro que diz **cuidado, crianças**.

Contexto e inferência pragmática dependem também da cultura. Coulson (2001) nos revela um caso curioso a esse respeito. A Gerber Products Company, empresa especializada em alimentação infantil, costuma dispor nas gôndolas dos supermercados norte-americanos recipientes de comida infantil pronta para o uso, com a figura sorridente de uma criança de oito meses estampada nos rótulos, sob o qual se encontra a expressão *baby food*. Quando esse tipo de alimento começou a ser exportado para países africanos com altas taxas de mortalidade infantil e com a maioria de população analfabeta, o efeito foi catastrófico, pois os habitantes dessas localidades tinham por costume associar o conteúdo do recipiente à figura exposta no rótulo e, em consequência, inferiam pragmaticamente que “os americanos capitalistas estariam reprocessando suas crianças mortas como alimento”. Para evitar o problema, a Gerber mudou o rótulo dos vidrinhos por outro, em que aparecia a figura de uma mãe alimentando uma criança com uma colher.

Corporificação e esquemas de imagem

Contrariamente à tradição cartesiana, a moderna neurociência nega haver uma dicotomia corpo/mente. Segundo Gibbs Jr. (2005, p.9):

A linguagem humana e o pensamento emergem de modelos recorrentes de atividades corporificadas que influenciam o desenvolvimento do comportamento inteligente. Não devemos assumir a cognição como algo puramente interno, simbólico, computacional e fora do corpo, mas procurar os meios completos e detalhados pelos quais a linguagem e pensamento estão inextricavelmente formatados pela ação corporificada.¹⁰

De fato, basta pensar nas expressões diárias em que usamos partes do nosso corpo como: **Em que pé está aquele nosso acordo?** Ou **Ele errou a mão naquele castigo que impôs ao filho.** Ou ainda em expressões em que usamos sentidos e ações do nosso corpo, como em: **A ausência de uma autoridade responsável não está me cheirando bem.** Ou **O piloto teve de abortar a decolagem da aeronave.**

Outro importante aspecto ligado a esse atrator é o movimento. Como diz também Gibbs Jr. (2005, p.27):

Movimento é fundamental em termos de como nós concebemos a relação entre nós mesmos e nossos corpos. Nós não sentimos experiências subjetivas como estados mentais específicos, mas sensações de nossos corpos em ação.¹¹

Foi a partir da ideia de movimento que a linguística cognitiva começou a trabalhar com os chamados esquemas de imagem. Segundo Lakoff e Johnson (1999), esses esquemas são padrões estruturais recorrentes em nossa experiência sensório-motora, que, quase sempre, servem para estruturar conceitos complexos.

Do fato de que, para andar, temos de manter nossa posição ortostática, surge o esquema de EQUILÍBRIO¹² (*BALANCE*, em inglês). Do fato de que nos movemos, nasce o esquema de PERCURSO, composto por três elementos: ORIGEM, TRAJETO e META (*SOURCE-PATH-GOAL*, em inglês). Quando, em

¹⁰ No original: "Human language and thought emerge from recurring patterns of embodied activity that constrain ongoing intelligent behavior. We must not assume cognition to be purely internal, symbolic, computational, and disembodied, but seek out the gross and detailed waist ha language and thought are inextricably shaped by embodied action."

¹¹ No original: "Movement is central to how we conceive of the relation between ourselves and our bodies. We do not feel subjective experiences to be specific brain states, but sensations of our bodies in action."

¹² Por convenção, os nomes dos esquemas de imagem são sempre transcritos em letras maiúsculas.

percurso, podemos nos encontrar com alguém ou com algo, temos, então, o esquema de CONTATO (*CONTACT*, em inglês). Podemos enfrentar obstáculos como uma porta fechada, o que configura o esquema de BLOQUEIO (*BLOCKAGE*, em inglês). Podemos aplicar a força do nosso braço e abrir a porta. Temos, então, o esquema de DINÂMICA DE FORÇAS (*FORCE-DYNAMICS*), por meio do qual exercemos controle sobre o obstáculo. Podemos entrar em um edifício ou em um automóvel; podemos pôr alguma coisa dentro dos nossos bolsos. Temos, então, o esquema de CONTAINER. Todos esses esquemas são usados costumeiramente para metaforizar eventos abstratos. Exemplos:

Agora sim, estou no caminho certo nesta pesquisa.

Nosso relacionamento chegou a uma encruzilhada.

Vamos pôr de lado, por enquanto, esse problema.

Não vou bater de frente contra essa ideia.

Isso não consegue entrar na minha cabeça!

Integração conceitual ou *blending*

Finalmente, o atrator objeto deste trabalho. Proposto por Fauconnier e Turner (2002), esse tema tem sido objeto de variados estudos teóricos e práticos, críticas e aperfeiçoamentos. Segundo seus autores, o escopo desse atrator não se limita à linguagem. É parte essencial do sistema cognitivo dos seres humanos, atuando nas mais diversas situações. Dizem eles que:

Blending não é alguma coisa que fazemos em acréscimo a viver no mundo; é a nossa maneira de viver no mundo. Viver no universo humano é “viver dentro do blend”, ou melhor, viver em muitos blends coordenados. Até mesmo lembrando o mundo e nossa atividade dentro dele parece depender da existência do tipo de blends que desenvolvemos a partir dos três anos de idade. Nós conservamos apenas lembranças desorganizadas e fragmentadas da época antes dessa etapa.

A história não é diferente em relação a aprender números, escrever, história, modelos sociais, e qualquer outra integração, exceto que depois de três anos de idade nós conseguimos lembrar o esforço pelo qual nós passamos para adquirir o blend. Nós sabemos quando nos vemos escrevendo que nós estamos vivendo diretamente dentro blend e não podemos escapar dele, mas muitos de nós podemos também nos lembrar da época quando a escrita eram apenas marcas em uma página. [...] Tocar piano, entender sacramentos, interpretar ações sociais adultas,

e utilizar números complexos tudo mostra esse modelo. É o modelo universal do aprendizado cultural humano. (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p.390-391).¹³

As integrações conceituais mais comuns e primitivas da natureza humana são as que a moderna neurociência chama de *binding*, termo utilizado para descrever a natureza combinatória da percepção holística ou representação mental unificada.¹⁴ Quando vemos um objeto qualquer, uma xícara, por exemplo, diversas regiões do nosso cérebro são ativadas, cada uma de suas regiões processando uma parte do objeto, como formato, cor, textura etc. Nosso próprio cérebro, portanto, integra conceitualmente essas várias características e no-las apresenta à consciência numa única janela. Como diz Bache (2005, p.1.619): “*Binding*, portanto, refere-se à unificação de inputs sensoriais parciais e separados processados em diferentes regiões do cérebro.”¹⁵ Isso nos permite, inclusive, a capacidade de categorização, pois, ao vermos uma outra xícara qualquer, mesmo que tenha dimensões e cores diferentes, nosso cérebro a integra, holisticamente, dentro da mesma categoria de xícara.

Causa e efeito e metonímia estão entre outras integrações conceituais primitivas dentro do cérebro humano. Ambas se articulam com o atrator contiguidade. Causa e efeito, com contiguidade no tempo (dois momentos próximos) e metonímia, com contiguidade no espaço (parte e todo). Qualquer um de nós é capaz de integrar nuvens escuras no céu, ruído de trovões e o aumento da força do vento à proximidade de uma tempestade. Integração causa e efeito! Qualquer um de nós, sentado à frente de outra pessoa em uma mesa de bar, vendo apenas parte de seu tronco e braços por sobre a mesa, é capaz de inferir, por integração conceptual, que ela se acha inteira do outro lado. Integração metonímica parte-todo! Bache (2005) batiza esse primeiro nível de integração conceptual de *Blending de primeira ordem* (*first-order blending*) e afirma que compartilhamos esse primeiro nível com outros primatas e que ele acontece numa etapa ainda pré-linguística:

¹³ No original: “*Blending is not something we do in addition to living in the world; it is our means of living in the world. Living in the human world is “living in the blend”, or rather, living in many coordinated blends. Even remembering the world and our activity in it seems to depend upon the existence of the kind of blends three-year-old as have developed. We retain only fragmentary and an unorganized conscious memories from before that stage.*”

The story is no different for the learning of numbers, writing, history, social patterns, of any other integration, except that after about three years of age we can remember the work we went through to acquire the blend. We know when we look at writing that we are living directly in the blend and cannot escape it, but most of us can also remember the time when writing was only marks on a page. [...] Playing the piano, understanding sacraments, interpreting adult social action, and using complex numbers all show this pattern. It is the pattern of human cultural learning worldwide.”

¹⁴ Para mais informações, veja Bache (2005).

¹⁵ No original: “*Binding thus refers to the unification of the separate and partial sensory input processed in different brain regions.*”

O *blending* de primeira ordem é automático, inconsciente e inevitável em um cérebro humano normal. Trata-se de uma habilidade básica que humanos obviamente compartilham com outros primatas (julgando a partir das observações feitas por Tomasello, 1999: 7, 10, 16ff), embora tenha provavelmente se desenvolvido diferentemente em diferentes espécies favorecendo a diferentes propósitos específicos dessas espécies. (BACHE, 2005, p.1.621).¹⁶

É importante salientar que o *blending* de primeira ordem é, ao menos em princípio, *independente da linguagem*. Mesmo que não tivéssemos linguagem, nós ainda assim seríamos capazes do *blending* de primeira ordem, tal quais outros mamíferos e primatas. (BACHE, 2005, p.1.621, grifo do autor).¹⁷

O *blending* de segunda ordem, por outro lado, configura operações de integração conceptual em operações tipicamente humanas fundamentadas nos resultados do *blending* de primeira ordem. A primeira delas consiste na referenciação, ou seja, a integração conceptual de determinadas sequências sonoras (palavras) às nossas percepções e conceptualizações do mundo, o que permite à espécie humana a capacidade única de poder referenciar “em ausência”. De fato, ao contrário dos chimpanzés e das abelhas, podemos falar de coisas e de lugares que não estão presentes no contexto físico de uma interação comunicativa. Estando na cidade de São Paulo, por exemplo, posso dizer coisas como **No ano passado, em Paris, vi a Vênus de Milo no Museu do Louvre**. Ainda dentro do *blending* de segunda ordem, fazemos a integração de histórias abstratas com estruturas gramaticais produzindo construções gramaticais. Da narrativa abstrata de um agente que provoca o movimento de um objeto em uma determinada direção, criamos estruturas gramaticais do tipo: SN V SN Sprep, como em:

Rodrigo jogou o guardanapo no cesto de papel.

SN V SN Sprep

A partir desse tipo de projeção, podemos criar também *metáforas gramaticais* como:

Rodrigo jogou toda a culpa no coitado do jardineiro.

SN V SN Sprep

¹⁶ No original: “First-order blending is automatic, unconscious and inevitably in a normal human brain. It is a basic skill which humans obviously share with other primates (judging from the observations made by Tomasello, 1999: 7, 10, 16ff), though it has probably developed differently in different species to suit different species-specific purposes.”

¹⁷ No original: “It is important to note that first-order blending is, at least in principle, independent of language. Even if we did not have language, we would still be able to first-order blend, just like other mammals and primates.”

Como diz Bache (2005, p.1.622),

O que é importante notar nesse ponto é a combinação da cognição com a linguagem, i. e., nossa habilidade em associar estruturas narrativas particulares de histórias abstratas básicas, por um lado, com estruturas gramaticais abstratas particulares por outro (e vice-versa), o que resulta em exemplos de fato de causa-movimento.¹⁸

E, concluindo:

O *blending* de segunda ordem diz respeito crucialmente à própria relação entre a estrutura da linguagem e a mente humana e, enquanto tal, reflete diretamente a função significativa básica da linguagem. (BACHE, 2005, p.1.624).¹⁹

Finalmente, o *blending* de terceira ordem é responsável, além das metáforas gramaticais do dia a dia, por outras projeções criativas de várias ordens, tanto metafóricas como metonímicas. É por meio dessa ordem de *blending* que podemos construir frases como:

O 11 de setembro jogou um balde de água fria nas previsões de paz para o século XXI.

As revoltas populares nos países árabes atropelaram os setores de inteligência do Pentágono.

Segundo Bache (2005, p.1.624), “[...] nossa habilidade para usar tais *blends* construtivamente e criativamente faz do *blending* de terceira ordem uma poderosa e dinâmica habilidade, muito provavelmente não compartilhada por nenhuma outra espécie.”²⁰

Desvendando o mecanismo da integração conceptual ou *blending*

Não pretendo, neste artigo, percorrer todo o caminho realizado por Fauconnier e Turner (2002), na distinção dos vários tipos de integração conceptual por eles denominados de *simplex network*, *mirror networks*, *simple-scope networks* e

¹⁸ No original: “What is important to note at this point is the direct matching of cognition with language, i.e., our ability to associate particular narrative structures of basic abstract stories on the one hand with particular abstract grammatical structures on the other (an vice versa), which results in actual specific caused-motion examples.”

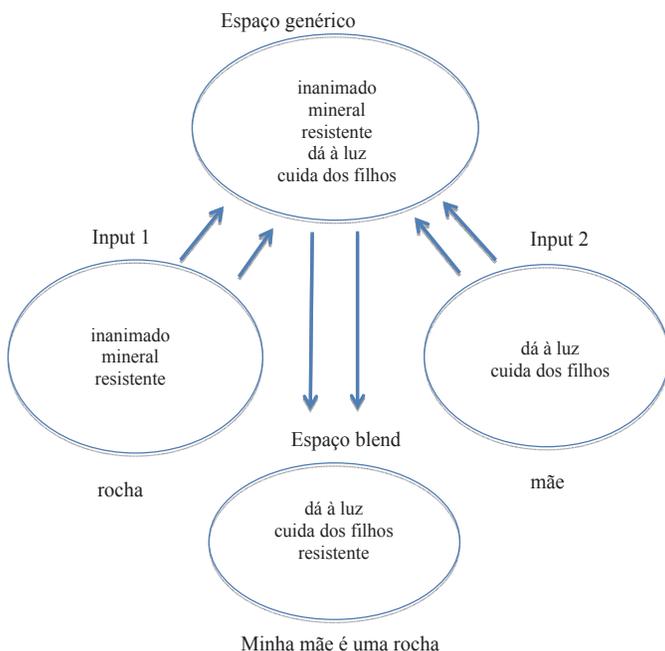
¹⁹ No original: “second-order blending crucially concerns the very relationship between language structure and the human mind, and as such is directly reflects the basic semiological function of language.”

²⁰ No original: “Our ability to use such blends constructively and creatively makes third-order blending a dynamics and powerful cognitive skill, mostprobably not shared by any other species.”

double-scope networks. Caso necessário, explicarei alguns desses conceitos, quando da análise de dados do português. O que é relevante, neste momento, é explicitar como se dá, em nossa mente, o processo de integração conceptual, em termos gerais, para que possamos entender sua aplicação aos fatos que pretendo analisar.

Examinemos a seguinte frase: **Minha mãe é uma rocha**. Trata-se, é claro, de uma metáfora em que se projeta a ideia de rocha em minha mãe, para enfatizar que ela é forte, resistente. De acordo com a teoria clássica de Fauconnier e Turner (2002), temos dois *inputs*, um espaço genérico e um espaço *blend*, como mostra o desenho:

Imagem 1 – Esquema *blend*.



Fonte: Elaboração própria.

Para produzir essa frase, o falante integra conceptualmente a ideia de rocha à ideia de mãe. Mas, nem todos os elementos do frame²¹ de rocha são projetados no espaço *blend*. Elementos como **inanimado** e **mineral** são “desintegrados” nesse processo, de acordo com a proposta de Bache (2005) e Hougaard (2005).

²¹ Frame é o domínio semântico de uma palavra que contém elementos vinculados a ela. O frame de Natal, por exemplo, contém elementos como: Papai Noel, árvore de Natal, presentes, fraternidade etc. (ABREU, 2010).

De fato, quando dizemos **Minha mãe é uma rocha**, não queremos dizer que ela é inanimada ou que tem natureza mineral, mas apenas que ela é uma mulher forte. Esse conceito de “desintegração”, que prefiro chamar de “desabilitação”, é crucial para entender a maioria dos processos de integração conceptual. Vejamos, a título de exemplo, as seguintes frases:

Meu carro *anda* gastando muito combustível.

Meu carro *vive* esquentando sem motivo aparente.

Temos dois tipos de adaptação por meio de integração conceptual. O frame do verbo **andar** contém elementos como **locomoção a pé** e **duração continuada breve**. O do verbo **viver** contém elementos como **atividade vital** e **duração continuada longa**. Para que o verbo **andar** possa funcionar como verbo auxiliar de aspecto, foi mantido apenas o elemento **duração continuada breve**, tendo sido o elemento **locomoção a pé** “desintegrado” ou desabilitado. Para que o verbo **viver** possa funcionar como auxiliar de aspecto, foi mantido apenas o elemento **duração continuada longa**, e foi desativado o elemento **atividade vital**. O mesmo acontece com os pronomes demonstrativos de que falo no resumo deste trabalho. Sua adaptação de indicador espacial para a função anafórica substitui a referência dêitica pela metalinguística (o termo da oração anterior) e desabilita o traço espacial do frame. No caso de **aquele** em função anafórica, o traço **espaço** é substituído pelo **tempo**, em frases como: *Quando tinha cinco anos, viajei pela primeira vez ao exterior. Naquela idade não pude aproveitar muita coisa.*

Essa característica de pôr em foco um elemento de um frame, desabilitando outros, faz parte do nosso dia a dia como seres humanos. Trata-se de um processo chamado *Gestalt*, por meio do qual elegemos, nas diversas situações por que passamos, um elemento como figura, deixando os outros como fundo. O exemplo clássico de Perls (1988) nos mostra um cidadão que foi a uma festa apenas com o objetivo de beber de graça. Entrando no recinto, onde há várias pessoas, móveis finos, quadros na parede, música ambiente, ele divisa, no fundo da sala, um garçom servindo uísque. Põe, então, em segundo plano todos os elementos da festa e para lá se dirige, recebe um copo de uísque com gelo que começa a degustá-lo. Pronto, ele fechou sua *Gestalt!* O que move a decisão de eleger um elemento como figura e desconsiderar os outros é, segundo o autor, o interesse. No exemplo dado, o interesse do convidado em beber. Podemos, de maneira “mais moderna”, chamar esse interesse de **atrator**. Schmid (2011) resume muito bem esse ponto de vista, quando diz que:

O processo do blending conceptual projeta material conceptual selecionado de dois ou mais espaços mentais em um novo espaço blending (mesclado) e combina-o, reduzindo, desse modo, a

complexidade conceptual do input e direcionando-o em uma Gestalt conceptual holisticamente experienciada. (SCHMID, 2011, p.219).²²

Voltando aos exemplos linguísticos anteriores, podemos nos perguntar qual foi o atrator que levou os falantes do português a adaptarem os verbos **andar** e **viver** como auxiliares de aspecto? Podemos dizer que foi a necessidade de modular a duração de **gastar combustível** ou de **esquentar**. Outras vezes, o atrator pode ser a emoção, como acontece, por exemplo, com a formação do futuro na maioria das línguas do mundo. Diferentemente do presente ou do passado, que representam instâncias reais de tempo, o futuro é desconhecido, o que nos leva sempre a tentar fazer referência a ele de maneira emocional, envolvendo o desejo de que nos aconteçam apenas coisas boas e não más. Bybee (2010,) nos diz que, na maioria das línguas do mundo, o tempo futuro é gramaticalizado com marcadores que indicam:

- a) Movimento em direção a uma meta;
- b) Desejo, volição;
- c) Dever, obrigação.

Em inglês, podemos considerar formas de referenciar o futuro, como:

I am going to buy a new car.

I will win that girl.

I ought to have been there.

Em português:

Eu vou comprar um carro novo.

Eu conquistarei aquela garota.

Eu quero conquistar aquela garota.

Eu preciso estar lá. / Eu tenho de estar lá.

Mesmo a ideia de movimento, contida em *ir* em português ou em *I am going to* em inglês, tem ligação com emoção. Segundo Gibbs Jr. (2005, p.243-244),

A relação fundamental entre ação corporificada e emoção é captada pela ideia de que ser movido refere-se a sentir-se como estar em uma

²² No original: "The process of conceptual blending projects selected conceptual material from two or more mental spaces into a new blended space and merges it, thus reducing the conceptual complexity of the input and turning it into one holistically experienced conceptual Gestalt."

posição diferente em relação a uma dada situação. A palavra emoção é derivada do latim “e” (fora) e “movere” (mover). A ênfase do movimento em emoção é um tema recorrente na literatura psicológica.²³

Em **Eu vou comprar um carro novo**, o frame de **ir** contém, em seu núcleo duro, os elementos: **locomoção** e também **subsequência**. Afinal, o resultado de ir a algum lugar é subsequente à ação de ir. No processo de integração conceptual entre esse verbo e a categoria de tempo futuro, permanece apenas **subsequência**, sendo desabilitado o elemento **locomoção**. O mesmo ocorre em inglês com a expressão *I am going to*.

Alguns exemplos da aplicação da teoria da integração conceptual como procedimento de adaptação em português

A integração conceptual aliada à contiguidade é responsável por uma série de fenômenos gramaticais em português, em seus vários níveis: fonético, morfológico e sintático. Cumpre lembrar, inicialmente, que, no modelo da gramática cognitiva, não se faz a nítida distinção clássica entre esses níveis de análise. De acordo com Taylor (2003, p.30):

A Gramática Cognitiva não leva em conta muitas das distinções feitas tradicionalmente pela teoria linguística. Por exemplo, a sintaxe (que estuda a estrutura interna dos sintagmas) e a morfologia (que estuda a estrutura interna das palavras) são tradicionalmente tratadas em componentes separados, ou módulos, de uma gramática. A distinção entre palavra e sintagma é certamente válida, em termos gerais. Apesar disso, os mesmos tipos de operação estão essencialmente envolvidos na união de pequenos componentes no interior de expressões complexas, sejam essas expressões complexas palavras ou sintagmas.²⁴

No nível fonético / fonológico, uma palavra como **você** pode ser reduzida a **cê**, uma vez que, por contiguidade, o significado da palavra **você** fica integrado em **cê**. Funciona, também, nesse caso, o atrator economia, que leva o falante, com a conviência do seu interlocutor, a abreviar tanto quanto possível tudo

²³ No original: “*The fundamental relation between embodied action and emotion is captured by the idea that to “bee moved” refers to feeling as if one is in a different position in regard to one’s situation. The word “emotion” is derived from the Latin “e” (out) and “movere” (to move). The emphasis on movement in emotion is a recurrent theme in the psychological literature.*”

²⁴ No original: “*Cognitive Grammar blurs many of the distinctions traditionally made in linguistic theory. For example, syntax (which studies the internal structure of phrases) and morphology (which studies the internal structure of words) are traditionally handled by separate components, or modules, of a grammar. The distinction between word and phrase is certainly a valid one, in general. Nevertheless, essentially the same kinds of operations are involved in the assembly of smaller components into internally complex expressions, whether the complex expression be words or phrases.*”

aquilo que diz. O mesmo fenômeno acontece em relação a outras reduções de palavras como **para / pra**; **quer / qué** e ainda no uso de siglas, como USP, ONU, GPS etc.

No nível morfológico, são comuns, como vimos em seção anterior, reduções como:

telefone celular → celular

arremesso lateral → lateral

filme de curta metragem → curta

Dois atratores criam condições para essa integração conceptual: economia e contiguidade. O sentido da expressão inteira fica integrado em uma só palavra, o que permite frases como:

Meu *celular* está sem sinal.

O jogador cobrou mal o *lateral*.

Aquele cineasta fez dois *curtas* e um *longa* no ano passado.

É importante ressaltar que, no processo de integração conceptual, o sentido da palavra ou das palavras resultantes tem apenas o significado do todo de que provieram, sendo desabilitado ou “desintegrado” seu significado individual original. **Celular**, por exemplo, significa originalmente **relativo à célula**, uma vez que **telefone celular** quer dizer, literalmente, um telefone cuja fonte de transmissão de voz são células ligadas a grandes antenas. Mas, em uma frase como **Esqueci meu celular**, **celular** significa apenas o todo de que essa palavra provém, por integração conceptual: **telefone celular**. Podemos entender melhor esse processo, analisando duas expressões comuns em nosso dia a dia: **risco de vida** e **pois não**.

Risco de vida é uma redução da expressão **risco de perder a vida**, criada por um atrator social vinculado ao uso de eufemismos para tratar do tema da morte. Ora, reduzida essa expressão a **risco de vida**, o significado total é o único mantido, sendo desabilitado o sentido original da palavra **vida** (como é desabilitado o sentido de **locomoção a pé** em *Meu carro anda dando problemas*). Infelizmente, muitos jornalistas, por um absurdo excesso de zelo, acabam substituindo essa genuína expressão portuguesa por **risco de morte**.

Pois não, resposta comumente empregada em português com sentido positivo, está ligado ao hábito de o falante procurar atenuar o que diz, para preservar a sua face, em frases como: *Você vai me ajudar nessa tarefa, não é verdade?* Essa expressão acabou reduzida a *não é* e a *né*: *Você vai me ajudar*

nessa tarefa, **não é?** / **né?** Trata-se de um atrator social. Antigamente, sobretudo em Portugal, era comum acrescentar a palavra **pois** antes do **não**, como nos exemplos:

*Todo patriota deveria apostar pelo cavalo do visconde. **Pois não é verdade**, Sr. Afonso Maia?* (Eça de Queirós)

*Se virá o bispo à mais antiga e respeitável festividade de nossa igreja? **Pois não há de vir heim?*** (Almeida Garret)²⁵

Esse procedimento era empregado também em respostas como em:

— *Você me faz esse favor?*

— **Pois não** *haverei de fazer?*

Ora, todos esses grupos podiam ser reduzidos à expressão *pois não*:

*Todo patriota deveria apostar pelo cavalo do visconde, **pois não?***

*Se virá o bispo à mais antiga e respeitável festividade de nossa igreja, **pois não?***

— *Você me faz esse favor?*

— **Pois não.**

No caso da resposta, o sentido pragmático afirmativo do todo (**pois não haverei de fazer?**), por integração conceptual, acaba incorporado a **pois não** e o sentido negativo de **não** é desabilitado. **Pois não**, como resposta afirmativa a uma solicitação é, pois, o resultado da integração conceptual do significado de uma expressão mais longa, que significava afirmação por uma espécie de metáfora de polidez, e da desabilitação do sentido original de negação do **não**.

No nível sintático, o fato mais comum de integração conceptual, análogo ao que acabamos de ver no nível morfológico, é o da omissão de termos em uma oração que podem ser recuperados de uma oração anterior, como em:

Eu comprei dois quilos de açúcar. Minha irmã, três.

Em **Minha irmã, três**, acham-se integrados um verbo (**comprar**) e um pedaço de sintagma nominal (**quilos de açúcar**): *Minha irmã **comprou** três quilos de açúcar.*

²⁵ Exemplos retirados do livro *Corpus de Português*, de Mark Davies e Michael Ferreira (2006).

A palavra **sim** ou a simples repetição do verbo de uma oração anterior ou o uso do verbo **ser** são usados, em situação de discurso, para integrar conceptualmente (movidos pelo atrator economia) todo o conteúdo de uma frase anterior. Exemplo:

- Você levou três dias para fazer esse relatório?
- *Sim / Levei / Foi.*

Vejamos mais alguns casos de integração conceptual no nível sintático, envolvendo agora orações complexas, em frases como:

Ele agiu como se fosse o dono da casa.

Os americanos invadiram o Iraque, mas havia suspeitas de armas de destruição em massa.

Se você está com fome, tem presunto e queijo na geladeira.

Na primeira frase, houve a integração de um sentido condicional na oração comparativa que “compactou a condicional”, provocando a gramaticalização de **como se** como uma locução conjuntiva de comparação. A forma reconstruída dessa frase seria algo como:

Ele agiu como [*agiria*] se fosse o dono da casa.

Na segunda frase, entra em ação o atrator inferência pragmática. A oração adversativa ganha um sentido causal, herdado de uma construção mais complexa, como:

Os americanos invadiram o Iraque, mas [*invadiram porque*] havia suspeitas de armas de destruição em massa.

Na terceira, a oração principal tem o valor pragmático de causa, pois integra o sentido de outra oração principal que fica implícita:

Se você está com fome, [*pode matar sua fome / comer / alimentar-se, porque*] tem presunto e queijo na geladeira.

Integração conceptual e o caso das metáforas temporais

É amplamente conhecido e divulgado em gramáticas e livros escolares que os tempos verbais podem ser empregados de forma “não literal”. Nos anos 70, Weinrich (1973), em seu livro *Le temps: le récit e le commentaire*,²⁶ fez uma

²⁶ Tradução do alemão: *Tempus – Besprochene und erzählte Welt*.

interessante análise funcionalista a respeito daquilo que ele chamou de metáforas temporais, o uso dos tempos do chamado mundo narrado (passado) no mundo comentado (presente e futuro), e o uso dos tempos do mundo comentado no mundo narrado. Segundo ele, o uso dos tempos do passado para referir-se a fatos presentes serviria para manifestar polidez ou incluir uma perspectiva hipotética ao que é dito; e o uso do presente e do futuro para referir-se a fatos passados, para dar mais visibilidade a um evento, tornando-o mais concreto. Exemplos do primeiro tipo de metáfora podem ser vistos no uso metafórico do futuro do pretérito em frases como:

Eu *gostaria* de ver aquela blusa da vitrine.

Eu *poderia* chegar mais tarde amanhã?

Petrobrás *aumentaria* a gasolina nos próximos meses.

Ministério Público *teria apresentado* denúncia ao Supremo já em 2006.

Nas duas primeiras, é nítida a intenção do falante em manifestar um desejo de forma polida, atenuada. Nas outras duas, a intenção de não se comprometer com o que diz. Um exemplo do segundo tipo de metáfora pode ser visto no trecho a seguir, comentando a necessidade de os franceses fabricarem mais munição, no início da Primeira Guerra Mundial, em 1914:

Logo se percebe que todas as previsões *são* ultrapassadas. Pouco mais de um mês após o início das hostilidades, o ministro francês da Guerra, Alexandre Millerand, *convoca* os principais industriais e lhes *comunica* que, dentro de dois meses, *faltar*á munição para os canhões franceses. *É* necessário, pois, conseguir produzir 100 000 projéteis por dia. Só a fábrica da Citroën *recebe* uma encomenda de um milhão de unidades. O Estado *oferece* financiamentos para aumentar o poderio das fábricas existentes e originar outras novas. Durante o verão de 1915 o objetivo previsto *é* atingido, com um aumento vertiginoso no ritmo de trabalho, na produtividade e nos lucros. Em Toulouse, uma fábrica de pólvora para canhões que antes da guerra tinha cem operários *passa* a 4 000 em junho de 1914, *sobe* para 20 000 um ano mais tarde, e no momento do armistício, em 1918, *atinge* 30 000 operários. (ISNENGHI, 1995, p.42-43, grifo nosso).

Para relatar fatos ocorridos cem anos atrás, o autor utiliza tanto o presente (**são, comunica, recebe**) quanto o futuro do presente (**faltar**á).

Até aqui, o modelo funcionalista explica, de modo competente, a função desses empregos metafóricos: polidez, atenuação, mais dramaticidade a eventos passados. Mas falta ainda explicar o que leva o falante ao uso figurado desses

tempos verbais e não ao emprego de outras estratégias. É aqui que entra, a meu ver, o modelo cognitivista da integração conceptual.

O emprego canônico do futuro do pretérito é narrar um fato passado, mas futuro em relação a outro fato passado, como em:

O presidente americano *chegou* ontem às 8h a Paris. Ao meio dia *almoçaria* com o presidente francês.

Veja que ambos os eventos já aconteceram no passado. O almoço com o presidente francês, contudo, é futuro em relação ao fato de o presidente americano ter chegado às 8h. A metáfora temporal que ocorre por motivos de polidez exemplifica-se, como já visto, em frases como:

Eu *gostaria* de ver aquela blusa da vitrine.

Eu *poderia* chegar mais tarde amanhã?

Minha tese é que esse emprego decorre de uma adaptação surgida por integração conceptual em construções condicionais como:

Se eu ganhasse na loteria, *compraria* um carro importado.

Nesse contexto, temos ainda um futuro do pretérito canônico, pois é preciso, primeiro, ganhar na loteria, para depois comprar o carro importado. Mas, por contiguidade, em relação à oração condicional, esse futuro do pretérito assume também os sentidos de condição e de hipótese, sentidos que são adaptados nas orações usadas como metáfora temporal. Querendo, podemos até mesmo “repor” orações condicionais junto a essas orações, dizendo:

Eu *gostaria* de ver aquela blusa da vitrine, *se você quiser / puder mostrá-la*.

Eu *poderia* chegar mais tarde amanhã? *Se você permitir / concordar*.

Dado esse caráter hipotético adquirido pelo futuro do pretérito na integração conceptual com orações condicionais, esse tempo pode, também, ser adaptado em outras orações em que o foco não é mais a polidez, mas a indicação de um baixo nível de evidencialidade, com objetivo de preservar a face do enunciador:

COPOM *umentaria* amanhã a taxa de juros.

Nessa outra adaptação, apenas o traço de hipótese é integrado. O sentido condicional é desabilitado ou “desintegrado”. Prova disso é que não podemos “repor”, num caso desses, uma oração condicional:

COPOM *aumentaria* amanhã a taxa de juros. *se.....?????*

Esse tipo de emprego apenas hipotético pode ainda ser adaptado a situações passadas, como:

Ladrão *teria* atirado no rio a arma do crime.

Como o imperfeito do indicativo pode também ser empregado em construções condicionais (*Se eu ganhasse na loteria, **comprava** um carro importado*), pode também ser adaptado a construções de polidez:

Eu *queria* ver aquela blusa da vitrine.

Em todos esses casos, o principal atrator é a sociabilidade, ou seja, a intenção do falante em preservar a face diante de seu interlocutor.

Vejamos agora o emprego dos tempos do mundo comentado (presente e futuro do presente) no mundo narrado.

Esse emprego, chamado pelas gramáticas do português de presente histórico, tem o objetivo de destacar eventos passados e é o resultado de uma integração conceptual entre o tempo passado e presente por compressão. Compressão é um tipo de integração conceptual presente no nosso dia a dia. Quando dizemos, por exemplo, algo como — **A cada mês que passa, esta conta de telefone está mais alta!**, estamos integrando, por compressão, todas as contas de telefone anteriores em uma só, a que temos nas mãos. Dizer, como no texto citado há pouco, que — *o ministro francês da Guerra, Alexandre Millerand, **convoca** os principais industriais e lhes **comunica** que, dentro de dois meses, **faltará** munição para os canhões franceses.* — traz, de maneira dramática aos nossos dias, um evento acontecido na França em 1914, comprimindo o tempo passado no tempo presente.

Esse processo é muito utilizado na mídia em títulos de matéria e em citações. Exemplos:

Hugo Chavez *manifesta* apoio a Khadaffi.

Tempestade de granizo *destrói* telhados em Florianópolis.

Montaigne *diz* que a morte nos livra de todas as nossas obrigações.

No último exemplo, apesar de o filósofo francês ter escrito essa frase em 1887, em seus *Ensaio*s, utilizamos o presente histórico para tornar essa afirmação mais vívida. Esse processo de compressão temporal acontece até mesmo em nossa conversação diária, em frases como:

Eu estava pensando em ficar em casa no Carnaval. Aí, meu primo *aparece* e me *convida* para descer para a praia.

No caso dessa metáfora temporal, o atrator é aquilo que Perelman e Olbrechts-Tyteca (1988) chamam de **presença**, como função retórica. Segundo eles:

A presença age de uma maneira direta sobre nossa sensibilidade. É um dado psicológico que, como mostra Piaget, exerce uma ação desde o nível da percepção [...]. Assim, o que está presente à consciência adquire uma importância que a prática e a teoria da argumentação devem levar em conta. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1988, p.156).²⁷

Dizem, mais à frente:

Também uma das preocupações do orador será a de tornar presente, apenas pela magia de seu verbo, o que está efetivamente ausente e que ele considera como importante para sua argumentação, ou de valorizar, tornando-os mais presentes, elementos efetivamente oferecidos à consciência. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1988, p.156).²⁸

Conclusão

Meu objetivo, neste artigo, foi oferecer ao leitor algumas aplicações da teoria da integração conceptual (*blending theory*) a dados da língua portuguesa, trabalhando com a perspectiva da linguagem vista como um sistema adaptativo complexo. Acredito que essa escolha poderá render frutos também no ensino da língua, especialmente no ensino médio. Embora o modelo da integração conceptual tenha sofrido, em seu início, a partir dos trabalhos de Turner (1996) e Fauconnier e Turner (2002), críticas por aparentar ser, na avaliação de alguns linguistas, uma espécie de *silver bullet*²⁹ capaz de resolver qualquer problema; nos

²⁷ No original: "*La présence agit d'une manière directe sur notre sensibilité. C'est un donné psychologique qui, comme le montre Piaget, exerce une action dès le niveau de la perception [...]. Ainsi, ce que est présent à la conscience acquiert une importance dont la pratique e la théorie de l'argumentation doivent tenir em compte.*"

²⁸ No original: "*Aussi l'une des préoccupations de l'orateur sera-t-elle de rendre présent, par la seule magie de son verbe, ce qui est effectivement absent, et qu'il considère comme important pour son argumentation, ou de valoriser, em les rendant plus présents, certains de éléments effectivement offerts à la conscience.*"

²⁹ Bala de prata. Termo utilizado por Bache (2005), ao comentar algumas reações iniciais à teoria do *blending* conceptual. É uma metáfora que significa uma solução eficaz capaz de resolver todo e qualquer problema.

dias atuais, depois de sucessivos aperfeiçoamentos, notadamente os realizados por Bache (2005) e Hougaarg (2005), vem ganhando notável respeito e confiabilidade. Como diz Schmid (2011, p.219):

No presente momento, a teoria do blending conceptual está suficientemente detalhada para permitir predições confiáveis o bastante sobre como humanos lidarão com situações compelindo-os a combinar conceitos familiares, mas não previamente relacionados em um novo conceito.³⁰

ABREU, A. S. Conceptual integration in the description of grammatical phenomena in Brazilian Portuguese. *Alfa*, São Paulo, v.57, n.1, p.229-256, 2013.

- **ABSTRACT:** *Functional grammar currently has a great acceptance in linguistics, mainly because it can enlighten grammatical facts' motivation in the structure of a text. From its emergence, the tradition of studying grammar by grammar has come to an end. Demonstrative pronouns, for instance, have begun to be viewed as efficient tools of text cohesion, used to resume terms from previous clauses. This task, however, ends up leaving an endless trail of "black boxes." How is it possible to explain the origin of demonstratives' anaphoric functioning if they are originally used to indicate things or people relative to the interlocutors' spatial position? This work aims at showing that Cognitive Linguistics arises just as an option for opening those "black boxes." This article focuses on one of its themes – the conceptual blending theory – to support this possibility. Firstly, it was necessary to integrate the cognitive model into the complexity theory, according to Bybee (2010) and Castilho (2009), who understand language as a complex adaptive system. After that, a brief updated description on the conceptual blending theory is made and its application in some grammatical facts of the Brazilian Portuguese language is suggested under the morphological and syntactic levels.*
- **KEYWORDS:** *Conceptual integration. Blending. Complexity. Portuguese grammar*

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. *Linguística cognitiva: uma visão geral e aplicada*. São Paulo: Ateliê, 2010.

BACHE, C. Constraining conceptual integration theory: levels of blending and disintegration. *Journal of Pragmatics*, Amsterdam, v.37, p.1615-1635, 2005.

BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

Sua origem vem do mito de que apenas uma bala de prata é capaz de matar um lobisomem e outros monstros semelhantes.

³⁰ No original: "In its present state conceptual blending theory is sufficiently detailed to allow for fairly reliable prediction of how humans will deal with situations forcing them to combine familiar but previously unrelated concepts in one novel concept."

- CASTILHO, A. T. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- _____. Análise multissistêmica da sentença matriz. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. do. (Org.). *Sistemas adaptativos complexos*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p.35-72.
- COULSON, S. *Semantic leaps: frame-shifting and conceptual blending in meaning construction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- DAVIES, M.; FERREIRA, M. *Corpus do Português: 45 milhões de palavras, 1300-1900*. National Endowment for the humanities, 2006. Disponível em: <<http://www.corpusdoportugues.org>>. Acesso em: 20 jan. 2011.
- ELLIS, N. C.; LARSEN-FREEMAN, D. (Ed.). *Language as a complex adaptive system*. London: John Wiley & Sons, 2009.
- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.
- FLEISCHER, E. Caos/complexidade na interação humana. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. do. (Org.). *Sistemas adaptativos complexos*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p.73-92.
- GIBBS JUNIOR, R. W. *Embodiment and cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- HOUGAARD, A. Conceptual disintegration and blending in interactional sequences: a discussion of new phenomena, processes vs. products, and methodology. *Journal of Pragmatics*, Amsterdam, v.27, p.1653-1685, 2005.
- ISNENGGHI, M. *História da primeira guerra mundial*. Tradução de Mauro Lando e Isa Mara Lando. São Paulo: Ática, 1995.
- JOHNSON, N. *Simply complexity: a clear guide to complexity theory*. Oxford: Oneworld Publications, 2009.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books, 1999.
- MITCHELL, M. *Complexity a guided tour*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. do. (Org.). *Sistemas adaptativos complexos*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique*. 5.ed. Bruxelles: Editions de L'Université de Bruxelles, 1988.
- PERLS, F. *A abordagem gestáltica e testemunha ocular da terapia*. 2.ed. Tradução de José Sanz. Rio de Janeiro: Psyche, 1988.

SCHMID, H. Conceptual blending, relevance and novel N + N compounds. In: SCHMID, H.; HANDL, S. (Ed.). *Windows to the mind: metaphor, metonymy and conceptual blending*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2011. p.218-220.

TAYLOR, R. J. *Cognitive grammar*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

TURNER, M. *The literary mind: the origins of thought and language*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

WEINRICH, H. *Le temps: le récit e le commentaire*. Paris: Seuil, 1973.

Recebido em 29 de setembro de 2011

Aprovado em 24 de novembro de 2012

OPTIMALITY THEORY AND HISTORICAL PHONOLOGY: AN EXAMPLE FROM NASAL HARMONY IN MUNDURUKÚ

Gessiane PICANÇO*

- **ABSTRACT:** This paper offers an account of diachronic changes in nasal harmony in Mundurukú, a Tupian language from Brazil. It attempts to show that the Optimality Theory provides new ways of accounting for sound change, other than constraint re-ranking. A comparison of Mundurukú and Kuruaya's modern systems points out that the source system, Proto-Mundurukú, had similar properties to those currently observed in Kuruaya. In particular, nasal spread targets were voiced stops and sonorants, whereas voiceless obstruents were transparent. This system was developed into another in Pre-Mundurukú, because new contrasts were introduced in the language, turning obstruents into opaque segments, thus blocking nasalization. Formal OT account of both cases relies on restricting harmony constraints, as shown by the relative chronology that gave rise to Mundurukú's modern system. In addition, this study discusses the consequences of this change to synchronic grammar, and how it explains the process' irregularities.
- **KEYWORDS:** Sound change. Nasal harmony. Optimality theory. Historical phonology. Mundurukú.

Introduction

Generative phonology has dealt with sound change in terms of rule addition, simplification, reordering and loss (KIPARSKY, 1982). With the advent of constraint-based theories, such as the Optimality Theory (PRINCE; SMOLENSKY, 1993; MCCARTHY; PRINCE, 1993), historical phonology has gained a new angle. The Optimality Theory (hereafter OT) usually explains sound change as the result of constraint re-ranking. However, this paper shows that re-ranking is not the only way to account for sound change; constraints may also become more restrictive, forcing further adaptations of the phonological system, leading to changes. This will be illustrated by an example of sound change in Mundurukú's (Tupi) historical phonology, namely, nasal harmony.¹

* UFPA – Universidade Federal do Pará. Faculdade de Letras. Belém – Pará – Brasil. 66093-005 – picanco.g@hotmail.com

¹ This article is adapted from my doctoral dissertation, "Mundurukú: Phonetics, Phonology, Synchrony, Diachrony" (PICANÇO, 2005), from the University of British Columbia.

The paper is organized as follows. First, I provide an OT analysis of Mundurukú and Kuruaya's synchronic patterns, arguing for an approach in terms of the OCP-subsidary feature effects (PADGETT, 1995), in which two features are critical to nasal harmony phenomena: [sonorant] and [voice]. Second, it is proposed that transparency and opacity are very similar properties, and do not require re-ranking of constraints. This is shown by the comparison of Mundurukú, a system with opacity, and Kuruaya, a system with transparency. These languages have the same ranking of constraints, with one crucial difference: the sequential prohibition *ORAL NASAL (PULLEYBLANK, 2002) is locally defined in Mundurukú and non-locally in Kuruaya; but in both languages, the ranking is *ORAL NASAL » DEPPATH. Finally, the historical changes that gave rise to the system currently found in Mundurukú is outlined, arguing that they can be more adequately described in terms of constraint specialization, and that OT provides a good way to formalize the relative chronology of nasal harmony changes.

Nasal harmony in the Mundurukú family: General aspects

Mundurukú and Kuruaya are the only languages of the Mundurukú family (RODRIGUES, 1986). Both languages have nasal spread, but harmony is manifested in different ways. Mundurukú represents a case of regressive nasal assimilation where a nasal vowel spreads its [+nasal] feature to preceding [+sonorant] segments: vowels, nasals and approximants, /w, j, r, ʔ, h/, as illustrated in the following data. They show the participation of all sonorants, including laryngeals, /ʔ, h/.

(1) (a)	/ərǝ/	→	[ǝrǝ]	‘maracanã bird’
(b)	/waǝn/	→	[wǝǝn]	‘oven’
(c)	/wajǝmpǝ/	→	[wǝǝjǝmpǝ]	‘tipiti’
(d)	/wenǝʔip/	→	[wǝǝnǝʔip]	‘Brazil nut tree’
(e)	/waʔǝ/	→	[wǝǝʔǝ]	‘my speech, language’
(f)	/eǝhǝ/	→	[ǝǝhǝ]	‘your domestic animal’

Nasality is spread throughout an entire word, unless it encounters an obstruent (stop or fricative), which interrupts the process. This is shown by the examples below.

(2) (a)	/wapǝrǝm/	→	[wapǝrǝm]	‘açai palm’
(b)	/ikoerǝ/	→	[ikǝǝrǝ]	‘fly’

- (c) /kadʒarāw/ → [kadʒãrãw̃] ‘a big pot’
 (d) /weborõbə/ → [webõrõbə] ‘my cotton string’
 (e) /posõŋ/ → [posõŋ] ‘medicine’

Like Mundurukú, Kuruaya presents regressive nasalization within the word, and the trigger is also a nasal vowel. Unlike Mundurukú, nasalization targets not only [+sonorant] segments but also [+voiced] obstruents; voiceless obstruents are transparent. (3) illustrates assimilation by [+sonorant] segments; (4) illustrates assimilation by [+voiced] stops, in which case they surface as plain nasal consonants; and (5) illustrates transparency.

- (3) (a) arĩt → [ãrĩt] ‘*anum* (bird, sp.)’
 (b) pawã → [pãwã] ‘banana’
 (c) welãĩ → [wẽlãĩ] ‘Brazil nut’
- (4) (a) pobe-jã → [põmẽjã] ‘canoes’
 (b) de-jã → [nẽjã] ‘they’
- (5) (a) w-e-aikõn → [wẽãĩkõn] ‘my bench’
 (b) parawa-tõ → [pãrãwãtõ] ‘macaw, sp.’
 (c) warisõ → [wãrĩsõ] ‘bird, sp.’

Comparing Mundurukú and Kuruaya, the following similarities and differences are found:

(6)	Mundurukú	Kuruaya
Trigger:	rightmost nasal vowel	rightmost nasal vowel
Direction:	right-to-left	right-to-left
Segments affected:	sonorants	sonorants, voiced obstruents
Opaque segments:	obstruents	none
Transparent segments:	none	voiceless obstruents

Comparative evidence suggests that nasal harmony in Mundurukú has been developed out of a system where segments were either transparent or targets, as in Kuruaya (PICANÇO, 2003). Both systems are similar with respect to triggers and direction of nasal harmony. They differ with respect to the participation of the various classes of segments in the phenomenon, and its local versus non-

local nature. In Kuruaya, nasal harmony is not blocked; segments are targets or transparent. In Mundurukú, on the other hand, segments are targets or block spread. Kuruaya is also interesting because nasality affects segments that block the process in Mundurukú: the class of [+voiced] obstruents.

Explaining the synchronic patterns

In all nasal harmony surveys (e.g. WALKER, 2000; COHN, 1993; PIGGOTT, 1992; PULLEYBLANK, 1989), the general observation is that vowels show the strongest interaction with nasalization, whereas voiceless obstruents are typically neutral. Following vowels, we find glides, and then liquids. In the other extreme, we find obstruents (stops and fricatives), which often resist nasalization; yet, if they are targets in nasal harmony, the class of [+voiced] obstruents is more likely to be affected. Thus, vowels, glides and liquids comprise the class of segments that is most compatible with nasality, that of [+sonorant]; obstruents form the class of least compatibility with [+nasal]. The interplay between nasality and certain types of segments is schematized in (7).

(7) Compatibility with [nasal] (based on WALKER, 1998, 2000):



The [sonorant] feature can be used to distinguish two classes of segments in terms of compatibility with the [+nasal] feature: [+sonorant] is the most compatible, and [-sonorant] is the least compatible. This is represented here as the feature co-occurrence condition (PULLEYBLANK, 1989) defined in (8).

(8) Co-occurrence condition (PULLEYBLANK, 1989, p.109):

- (i) If [+nasal] then [+sonorant]; or
- (ii) If [+nasal] then not [-sonorant].

The co-occurrence condition is implemented here as a markedness constraint, *N_{AS}/SON*.

(9) *N_{AS}/SON* – If [+nasal] then [+sonorant].

In addition to [+sonorant], another feature that is compatible with [+nasal] is [+voice] (PULLEYBLANK, 1989). In systems where nasality is not blocked, voiceless

obstruents behave transparently, and voiced obstruents typically participate in the process by assimilating the feature. There is an interesting relation here: like glides and liquids, voiced obstruents may undergo or block nasalization, but are hardly ever transparent. Voiceless obstruents, on the other hand, are either transparent or blockers, but not targets. In other words, in addition to [+sonorant], the [+voice] feature is what brings obstruents closer to the group of targets in nasal harmony. The interaction between [+nasal] and sonorants is expected to be the strongest, but voiced segments are also likely to be associated with the feature. Conversely, little interaction is expected with segments that are neither sonorants nor voiced, i.e. voiceless obstruents.

Another issue concerns harmony per se. Pulleyblank (2002; following SMOLENSKY, 1993) proposes deriving harmony by prohibiting feature disharmony (*F G). Pulleyblank's proposal unifies harmony with the Obligatory Contour Principle (OCP). Likewise, the OCP disallows sequences of identical elements, as well as feature disagreement.

(10) Sequential prohibition (PULLEYBLANK, 2002, p.253):

*X...Y: A sequence of X, Y on a tier is prohibited.

Sequential prohibitions enforce adjacent segments to share the same value of a given feature. In the context of our discussion, the prohibition is on an oral +nasal sequence. The constraint proposed is *ORAL NASAL (PULLEYBLANK, 2002, p.250), which evaluates segment-to-segment, irrespective of their compatibility with the [+nasal] feature.

(11) *ORAL NASAL (*OR NAS)

A [+nasal] segment may not be preceded by a [-nasal] segment.

To bring the hypothesis of harmony via no-disagreement even closer to the OCP-effects in Mundurukú and Kuruaya, *ORAL NASAL is instantiated as a constraint that is more strongly held between segments which share some additional features, also known as the OCP-subsidiary features effects (SUZUKI, 1998; PIERREHUMBERT, 1993; PADGETT, 1995; YIP, 1989; SELKIRK, 1988; MCCARTHY, 1986; MESTER, 1986). The idea is that *ORAL NASAL enforces assimilation if adjacent segments share subsidiary features that are most compatible with [+nasal], as discussed earlier. These features are, according to the scale in (7) above, [+sonorant] and [+voiced]; languages may invoke one or both. For example, the set of targets in Mundurukú only includes [+sonorant] segments. They also share [+voiced], but this feature cannot be invoked because voiced stops are non-targets. Therefore, the OCP-subsidiary feature effect in Mundurukú states that two segments must

agree for [+nasal] if they already share [+sonorant]. The revised version of the sequential prohibition *ORAL NASAL is provided in (12).

(12) *ORAL NASAL

A [+nasal] segment may not be preceded by a [-nasal] segment if they share the [+sonorant] feature.

To show *ORAL NASAL effects, consider three sequences: stop + \tilde{V} (e.g. b \tilde{V}), glide + \tilde{V} (e.g. w \tilde{V}), and nasal + \tilde{V} (e.g. m \tilde{V}). *ORAL NASAL is violated in the [w \tilde{V}] sequence because glides and vowels share the [+sonorant] feature, and this feature is compatible with [+nasal]; therefore, both must share [+nasal].

As far as the adjacency issue is concerned, proximity distinctions between trigger and target can be *local* – i.e. segment-to-segment: *ORAL-NASAL, or *non-local* – i.e. one or more segments may intervene between trigger and target: *ORAL...NASAL. Suzuki (1998) proposes that proximity can be seen as the harmonic scale shown in (13), but a two-way distinction between local and non-local suffices for Mundurukú and Kuruaya’s analyses.

(13) Proximity hierarchy (SUZUKI, 1998, p.82):

*X...X = { *XX » *X-C₀-X » *X-μ-X » *X-μμ-X » ... » *X-∞-X }

The local version of *ORAL NASAL is as follows.

(14) *ORAL-NASAL

A [+nasal] segment may not be immediately preceded by a [-nasal] segment if they share the [+sonorant] feature.

Contrary to Kuruaya, Mundurukú’s [+nasal] propagation is from segment to segment, regarding that all segments are specified for the relevant feature.

Synchronic OT analysis of nasal harmony in Mundurukú

The hypothesis proposed in the account of nasal harmony in the Mundurukú family is that nasality targets specific groups of segments. Once this requirement is met, any extra feature association with a non-target is penalized. The constraint that penalizes associations deviating from the input is DEP_{PATH} (PULLEYBLANK, 1996), formulated here as DEP_{PATH}[nasal]. Conversely, the constraint that prevents loss of [+nasal] associations is MAX_{PATH}[nasal], given below; if [+nasal] is in the underlying representation of a segment, then it must also be present on the surface.

- (15) (a) $\text{MAX}_{\text{PATH}}[\text{nasal}]$
Any input path between [+nasal] and an anchor must have a correspondent path in the output.
- (b) $\text{DEP}_{\text{PATH}}[\text{nasal}]$
Any output path between [+nasal] and an anchor must have a correspondent path in the input.

In general, segments that are targets to the harmonic feature necessarily violate $\text{DEP}_{\text{PATH}}[\text{nasal}]$; but once this requirement has been met, any other association will be fatal. The ranking is given in (16). Please remember that NAS/SON is an alternative to distinguish a class of segments that is most compatible with nasality.

- (16) Mundurukú's ranking:
 $\text{MAX}_{\text{PATH}}[\text{nas}], \text{NAS}/\text{SON} \gg *_{\text{OR-NAS}} \gg \text{DEP}_{\text{PATH}}[\text{nas}]$

With this ranking, for vowels that are underlyingly assigned to [nasal], harmony is obligatory if the adjacent segments are also [+sonorant]. The following tableau illustrates nasality propagation. In a sequence formed only by sonorants, the ranking $\text{MAX}_{\text{PATH}}[\text{nas}], \text{NAS}/\text{SON} \gg *_{\text{OR-NAS}} \gg \text{DEP}_{\text{PATH}}[\text{nas}]$ determines that nasality be shared by all sonorants in the sequence.

Tableau 1 – Nasal propagation in a sequence of sonorants: əɾõ → ãĩõ 'maracanã (bird, species)'.

əɾõ	$\text{MAX}_{\text{PATH}}[\text{nas}]$	NAS/SON	* $_{\text{OR-NAS}}$	$\text{DEP}_{\text{PATH}}[\text{nas}]$
a. ☞ ãĩõ				**
b. əɾõ			*!	
c. əɾə	*!			

Source: Prepared by the author (see also PICANÇO, 2005, p.230).

The next tableau illustrates opacity. Once all sonorants in a sequence have been associated with the [+nasal] feature, * $_{\text{OR-NAS}}$ is met. From this point on, any association of the harmonic feature counts as a fatal violation of $\text{DEP}_{\text{PATH}}[\text{nas}]$. This constraint is necessarily violated, but violations are tolerated only to satisfy the high-ranking status of * $_{\text{OR-NAS}}$. When a [+nasal] feature reaches a non-target, nasality propagation must be interrupted. This is the reason why candidate (b) loses, and (c) wins. Note also that $\text{DEP}_{\text{PATH}}[\text{nas}]$ treats multiply linked features and

insertion of features similarly. Even if we assume that the [+nasal] feature skips the stop in a form such as candidate (b), it would also be excluded by DEP_{PATH[nas]}.

Tableau 2 – Opacity with voiceless obstruents: ikoerō → ikōēřō ‘fly’.

	ikoerō	MAX PATH[nas]	NAS/SON	*OR-NAS	DEP PATH[nas]
a.	ᶕkōēřō		*!		*****
b.	īkōēřō				****!
c.	☞ ikōēřō				***
d.	ikoerō			*!	
e.	ikoero	*!			

Source: Prepared by the author (see also PICANÇO, 2005, p.231).

Amongst obstruents, voiced stops are also compatible with nasality; but in Mundurukú, they block nasal spread.

**Tableau 3 – Opacity with voiced obstruents:
borō → bōřō ‘cotton plant’.**

	borō	MAX PATH[nas]	NAS/SON	*OR-NAS	DEP PATH[nas]
a.	☞ bōřō				**
b.	mōřō				***!
c.	borō			*!	

Source: Prepared by the author (see also PICANÇO, 2005, p.231).

In nasal harmony, laryngeals /ʔ, h/ are also targets. Since nasal spread in Mundurukú is crucially one of feature compatibility, in which [+sonorant] plays a central role, laryngeals do not pose a problem because they fall into this group (see CHOMSKY; HALLE, 1968). In Mundurukú, /h/ phonetic shape is determined by context (PICANÇO, 2005); as such, it seems plausible to assume that it is also compatible with nasalization. In fact, Ohala (1974, p.364) observes that “[...] the position of the velum during glottal and pharyngeal consonants must be largely

contextually determined.” Glottis closure blocks both oral and nasal airflow, but this interruption provides no indication about the velum position – whether it is lowered or elevated. If segments are defined as amenable to nasalization, as those articulatorily compatible with a lowered velum, laryngeals offer no counter-evidence to this hypothesis.

Overall, Mundurukú’s laryngeals can be assumed to be compatible with a lowered velum, especially because they are largely dependent on the contexts in which they occur (PICANÇO, 2005). Therefore, /ʔ, h/ participation in nasal harmony is not surprising. It is also assumed that they are specified for the [+consonantal, +sonorant] features. The tableau below illustrates nasality in a VʔṼ sequence. The *wãʔõ* output follows the ranking if we assume that, phonologically, laryngeals are [+sonorant], and as such, they are also targets to nasal propagation.

Tableau 4 – Nasal propagation through laryngeals.

waʔõ	MAX PATH[nas]	NAS/SON	*OR-NAS	DEP PATH[nas]
a. <i>wãʔõ</i>				***
b. <i>waʔõ</i>			*!	

Source: Prepared by the author (see also PICANÇO, 2005, p.236).

To sum up, nasal harmony can be seen as a sub-case of the OCP-subsidary features’ effects, in that the more similar trigger and target are, the stronger their interaction. It was suggested that harmony is enforced in a string of segments if they all share the subsidiary feature [+sonorant].

Moreover, opacity can be seen as the association of the harmonic feature in a segment-to-segment basis, as long as they are all compatible with it. Incompatibility results in interruption of the process. Once the harmony constraint is satisfied, every new association is fatal, as predicted by the *ORAL-NASAL » DEP_{PATH}[nas] ranking.

Synchronic OT analysis of nasal harmony in Kuruaya

To account for nasal harmony in Kuruaya, two sequential prohibitions are suggested below. One for [+sonorant], (17); and another for [+voice], (18). Stipulation of these two features as two separate subsidiary features accounts for the change in nasal harmony, to be examined later. Since voiceless obstruents are transparent, *ORAL NASAL is crucially non-local.

(17) *ORAL...NASAL_{SON} (non-local version)

In a string of $s_n...s_2, s_1$ segments, if s_2 precedes s_1 , s_n precedes s_2 , and s_2, s_n are [+sonorant, ±syllabic], but s_1 is [+sonorant, +syllabic, +nasal], then s_2, s_n must also be [+nasal].

(18) *ORAL...NASAL_{VCE} (non-local version)

In a string of segments $s_n...s_2, s_1$, if s_2 precedes s_1 , s_n precedes s_2 , and s_2, s_n are [+voice, ±syllabic], but s_1 is [+voice, +syllabic, +nasal], then s_2, s_n must also be [+nasal].

The tableau below shows assimilation in a sequence of sonorants. Note that the ranking suggested to Kuruaya is similar to that suggested to Mundurukú, except for the *ORAL...NASAL_{VCE} constraint, which is absent in Mundurukú.

Tableau 5 – Assimilation by sonorants: pawã → pãwã ‘banana’.

pawã	MAX PATH[nas]	NAS/SON	*OR...NAS _{SON}	*OR...NAS _{VCE}	DEP PATH[nas]
a. pãwã					**
b. pawã			*!*	**	
c. mãwã					***!

Source: Prepared by the author (see also PICANÇO, 2005, p.249).

Another interesting prediction concerns opacity versus transparency. As previously discussed, standard OT accounts for opacity cases by ranking faithfulness constraints, particularly DEP – higher than the harmony constraint; transparency, on the other hand, requires DEP to be low ranked (e.g. PULLEYBLANK, 2002). It is necessary that DEP be ranked lower in Kuruaya, the transparency case. However, in the proposition offered here, opacity and transparency follow from the same principle, namely that associations with the harmonic feature are tolerated only in order to meet the harmony constraint; this satisfaction is local in Mundurukú and non-local in Kuruaya. Tableau 6 provides an example. Voiceless obstruents are not targets, as they are neither [+sonorant] nor [+voice], but nothing prevents them from assimilating nasality and surfacing as plain nasal stops, e.g. candidate (d). However, the only associations that may violate DEP_{PATH}[nas] are the ones required by the high-ranking sequential prohibitions, which favor candidate (a).

**Tableau 6 – Transparency of voiceless segments:
parawa-tō → pãřãwãtō ‘macaw, sp.’**

parawa-tō	MAX PATH[nas]	NAS/SON	*OR...NAS _{SON}	*OR...NAS _{VCE}	DEP PATH[nas]
a. ☞ pãřãwãtō					*****
b. parawatō			*!****	*****	
c. pãřãwãtō		*!			
d. pãřãwãnō					*****!

Source: Prepared by the author (see also PIKANÇO, 2005, p.250).

The next tableau shows assimilation of voiced stops. *OR...NAS_{VOI} demands that, in a sequence of segments, if they all agree for [+voice], then they must all agree for [+nasal]. Even though an output, such as *põbẽjã*, candidate (a), satisfies *OR...NAS_{SON}, it violates *OR...NAS_{VOI}, because /b/ is [+voice].

Tableau 7 – Assimilation with voiced stops: pobe-jã → pãmẽjã ‘canoes’.

pobe-jã	MAX PATH[nas]	NAS/SON	*OR...NAS _{SON}	*OR...NAS _{VCE}	DEP PATH[nas]
a. põbẽjã				*!	***
b. ☞ pãmẽjã					****
c. pobẽjã			*!	*	**

Source: Prepared by the author (see also PIKANÇO, 2005, p.250).

Having suggested the analyses of nasal harmony in Mundurukú and Kuruaya, a historical approach to the phenomenon is now taken, suggesting an OT account of the changes that Mundurukú has undergone, and demonstrating how the language acquired the present system.

An OT account of a historical change in nasal harmony

In this section, nasal harmony is approached from a historical point of view to show that historical data and language change can directly bear the

OT assessment. This study deals with different reconstruction levels: Proto-Mundurukú, which compares Mundurukú to its sister-language, Kuruaya; and Pre-Mundurukú, which refers to an earlier stage of Mundurukú only. In some cases, we also need to refer to Pre-Proto-Mundurukú, a stage preceding Proto-Mundurukú. As a convention, reconstructed forms will be marked with an asterisk “*”; forms without asterisks are synchronic.

Picanço (2010) examines in detail all nasal harmony changes in the Mundurukú family. She shows that the source system, Proto-Mundurukú, had similar properties to those observed in Kuruaya. Particularly, (i) targets were voiced stops and sonorants; and (ii) voiceless obstruents were transparent. From Pre-Mundurukú until the modern period, nasal harmony was developed into another system, turning obstruents into opaque segments, thus blocking nasalization. This diachronic scenario is outlined below:

- (19) The four historical nasal harmony changes in Mundurukú (PICANÇO, 2010, p.251)
- i. Harmony changed from non-local to local; consequently,
 - ii. the system changed from a transparent segments one to another with opaque segments.
 - iii. The set of targets was reduced to sonorants; consequently,
 - iv. voiced stops became non-targets.

These changes are illustrated in (20) and (21). From Pre-Proto-Mundurukú until Proto-Mundurukú, nasality affected all voiced segments, and skipped voiceless obstruents. This nasal spread pattern changed when voiced stops were reanalyzed as phonemes in Proto-Mundurukú, creating new contrasts in the language, especially between oral voiced and nasal stops (23)c; yet, these contrasts are still neutralized in harmonic contexts because nasality targets both sonorants and voiced obstruents.

(20)	Pre-Proto-Mundurukú	>	Proto-Mundurukú	
(a)	*Loa [Loa]	>	*Loa [Loa]	‘spider’
(b)	*Lõŋ [Lõŋ]	>	*Lõŋ [Lõŋ]	‘flea’
(c)	*LɔpaLõ [LõpãLõ]	>	*LɔbaLõ [LõmãLõ]	‘gun, rifle’
(d)	*Lapãñ [Lãpãñ]	>	*Lapãñ [Lãpãñ]	‘to run/escape’

From Proto-Mundurukú until Pre-Mundurukú, *L developed into *d, carrying two allophones along: [d] in oral context and [n] in nasal context.

(21)	Proto-Mundurukú		Pre-Mundurukú	
(a)	*Loa [Loa]	>	*doa [doa]	‘spider’
(b)	*Lõŋ [Lõŋ]	>	*dõŋ [nõŋ]	‘flea’
(c)	*LõbaLõ [LõmãLõ]	>	*dobadõ [nõmãnõ]	‘gun, rifle’
(d)	*Lapãn [Lãpãn]	>	*dapãn [nãpãn]	‘to run/escape’

Introduction of voiced obstruents (**b*, **d*) between Pre-Proto-Mundurukú and Proto-Mundurukú established new contrasts, especially between oral voiced and nasal stops, but these were neutralized in harmonic contexts. Nasality thus obscures the new consonant inventory. In order to avoid this, speakers need to enhance the way voiced oral stops are pronounced in harmonic contexts, preventing nasality from spreading through them. Perceptually, having nasality in both sides of [b] in a [v̥b̥v̥] sequence is not as effective as having nasality on only one side, i.e. [vb̥v̥]. A new rule emerges, prohibiting the co-occurrence of [+nasal] with [-sonorant] segments altogether.

We shall now consider how OT components contribute to our understanding of phonological reanalysis and language change. Changes (i) and (ii), given in (19) above, can be explained by the following historical change in the sequential prohibition: *ORAL...NASAL changed to *ORAL-NASAL, meaning that nasal harmony became more restricted; i.e. the non-local requirement became strictly local. As for (iii) and (iv), these changes can be explained by a change in the ranking itself: *ORAL...NASAL_{VOI} » DEPPATH[nas] changed to DEPPATH[nas] » *OR...NAS_{VOI}. This is illustrated by the proto-Mundurukú word *LobaLõ ‘rifle, gun’, shown in Tableau 8. The (non-local) sequential prohibitions required that all [+sonorant] and [+voiced] segments also be [+nasal] if the last vowel was [+nasal]; thus candidate (b) was the optimal output at that stage.

Tableau 8 – Proto-Mundurukú: *LobaLõ ‘rifle, gun’

*LobaLõ	MAX PATH[nas]	NAS/SON	*OR...NAS _{SON}	*OR...NAS _{VCE}	DEP PATH[nas]
a. LõbãLõ				*!	****
b. LõmãLõ					*****
c. LobãLõ			*!*	***	**

Source: Prepared by the author (see also PICANÇO, 2005, p.251).

From Proto-Mundurukú until Pre-Mundurukú, the proto-phoneme *L developed into *d, so *LobaLõ became *dobadõ; since nasal harmony remained as in the proto-language, *d was [d] in oral contexts and [n] in nasal contexts, as shown in the following tableau. The optimal output was [nõmãñõ], in which all sonorants and voiced stops surface nasal.

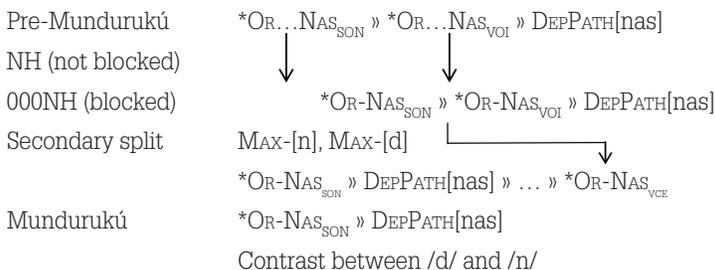
Tableau 9 – Pre-Mundurukú: *dobadõ ‘rifle, gun’

*dobadõ	MAX PATH[nas]	NAS/SON	*OR...NAS _{SON}	*OR...NAS _{VCE}	DEP PATH[nas]
a. dõbãdõ				*! **	**
b. nõmãñõ					*****
c. dobãñõ			*!	**	**
d. dobadõ			*!*	***	
e. nobãñõ			*!	*	**

Source: Prepared by the author (see also PICANÇO, 2005, p.252).

Several changes took place between Pre-Mundurukú and the modern stage, as schematized in (22). First, harmony became strictly local; this can be interpreted as a change in the constraint: *OR...NAS > *OR-NAS (i.e. non-local > local). Second, the allophones of *d, [d]/[n], became independent (secondary split): *d > d/n; in OT, phonologization can be achieved by faithfulness to allophones – e.g. MAX-[d] and MAX-[n]. Finally, voiced stops have developed into opaque segments; this suggests that *OR-NAS_{VOI} lost its importance in the language, and consequently, its position to DEPPATH[nas]: *OR-NAS_{VOI} » DEPPATH[nas] > DEPPATH[nas] » *OR-NAS_{VOI}. For reasons which will be clarified later, *OR-NAS_{VOI} did not simply lose its position to DEPPATH[nas]; it is suggested that this constraint was completely lost, and this was regardless of DEPPATH[nas].

(22) From Pre-Mundurukú to Mundurukú (NH = nasal harmony)



As complex as these changes may seem, an OT analysis can be suggested. To begin with, please recall from Tableau 9 above that the output for the word *dobadō in Pre-Mundurukú was [nōmānō], in which [nasal] was associated with every segment in the word. Take this output to be our “input” for the next stage (modern Mundurukú), as shown in Tableau 10. Note that this proposal differs from the OT assumption that changes involve constraint re-ranking. Here, constraints are also allowed to become more restrictive, without changing their ranking position. Additionally, the tableau does not represent a synchronic stage in particular, but the historical changes that gave rise to the modern system. It is meant to provide the relative chronology of the historical changes schematized in (22), including some immediate grammar consequences. Each column represents the order of these developments, and columns separated by dotted lines indicate simultaneous developments.

Finally, in the [nōmānō] “input”, the [nasal] feature appears linked to every segment, but this is because [nōmānō] was the surface form prior to the changes, and not because they were all specified for this feature. The source is the last vowel in the morpheme; preceding segments are targets. (See below for further comments on this tableau).

Tableau 10 – An OT relative chronology for nasal harmony changes.

*[nōmānō] [nas]	MAX-/b/ MAX-/m/	*OR...NAS _{SON} > *OR-NAS _{SON}	*OR...NAS _{VCE} > *OR-NAS _{VCE}	MAX-[n] MAX-[d]	DEP PATH[nas]
a. nōmānō [nas]	*!				*****
b. nobānō [n] [n]			*(b)		***
c. nōbānō [n] [n]			*(b)		****!
d. dobānō [n]			*(b)	*!	**

Source: Prepared by the author (see also PICANÇO, 2005, p.253).

When the system changed from transparency to opacity (i.e. *OR...NAS > *OR-NAS), the phonemic inventory had to be restructured with respect to the values to be assigned to nasal allophones, since the change caused environment loss that conditioned the allophonic variations [b]/[m]. The faithfulness constraints MAX-/b/ and MAX-/m/ preserved the contrast in the following stage, and this is the reason

it is ranked above the change. It follows from this that, when the change in nasal harmony took place, the “output” could no longer assign [m] to the underlying representation of [nômãnõ]; the nasal variant [m] had already been associated with the phoneme /b/. This is why candidate (a) is ruled out.

As for [d] and [n], it was established earlier that they were *d allophones, and developed out of the *L > *d change; they only became independent later as a result of the change in the non-local character of nasal harmony: *OR...NAS > *OR-NAS. This change had a consequence in the inventory. By restricting nasal harmony to a locality requirement, the conditioning environment for the [d]/[n] alternation was lost in many cases, and the inventory needed be restructured with respect to the underlying representations for these allophones. By Lexicon Optimization (PRINCE; SMOLENSKY, 1993), represented in the tableau by the faithfulness constraints MAX-[d] and MAX-[n], inputs should mirror their outputs. For example, candidate (d) is excluded because the phoneme /d/ is assigned to the allophone [n] in the context where nasality was lost. However, the “input” has the allophone [n], so the form /d/ in that context fatally violates MAX-[n].

At this point, two candidates remain. Candidate (b) locally spreads the harmonic feature, as now demanded by the sequential prohibition *OR-NAS; and candidate (c) spreads the feature from both a nasal vowel and a nasal consonant, fatally violating DEPPATH[nas]. The change in ranking, *OR-NAS_{VOI} » DEPPATH[nas] > DEPPATH[nas] » *OR-NAS_{VOI}, took place after these changes, as a consequence of contrast preservation between /b/ and /m/ everywhere, and [d] and [n] phonologization, which militated against the requirement that voiced obstruents should be nasal in nasal contexts. In other words, the sequential prohibition *OR-NAS_{VOI} became unnecessary, losing its importance in the language. This is why Mundurukú only needs the ranking *OR-NAS_{SON} » DEPPATH[nas]. This gives us the ‘optimal system’: nasality locally spreads to [+sonorant] segments, and is blocked by [-sonorant].

Conclusion

This paper has provided an OT analysis of Mundurukú and Kuruaya’s synchronic nasalization systems, in addition to an OT account of the historical changes that gave rise to the system presently found in Mundurukú. The hypothesis is that every change in one area entails deterioration somewhere else in the system by causing the emergence of new patterns (KIPARSKY, 1982). In the case at stake, emergence of new contrasts in Mundurukú entailed a change in nasal harmony. Restructuring of the system may itself imply a new change, but this is not necessarily related to constraint re-ranking, as it has been advocated by standard OT approaches. Two related grammars may have the same ranking, but different applications of the related constraints.

PICANÇO, G. Teoria da otimalidade e fonologia histórica: um exemplo da harmonia nasal em mundurukú. *Alfa*, São Paulo, v.57, n.1, p.257-274, 2013.

- **RESUMO:** Este trabalho pretende mostrar que a Teoria da Otimalidade proporciona novas formas para explicar mudanças de som que não a re-ordenação no ranqueamento de constraints. Ele examina os aspectos diacrônicos de harmonia nasal na família Mundurukú, tronco Tupi. A comparação entre os sistemas modernos de Mundurukú e Kuruaya salienta que o sistema original, Proto-Mundurukú, tem propriedades semelhantes às atualmente observadas em Kuruaya. Em especial, os alvos do espalhamento de nasalidade incluíam oclusivas sonoras e soantes, enquanto que as obstruintes surdas eram transparentes. Esse sistema evoluiu para outro em Pré-Munduruku, quando novos contrastes foram introduzidos na língua, transformando obstruintes em segmentos opacos e, portanto, bloqueando a nasalização. A análise, formalizada dentro da Teoria da Otimalidade, demonstra que não houve uma re-ordenação dos constraints harmônicos; eles apenas se tornaram mais restritos, como mostra a cronologia relativa que deu origem ao sistema moderno de Mundurukú. Além disso, o estudo discute também as consequências dessa mudança para a gramática sincrônica, e como isso explica as irregularidades do processo.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Mudança de som. Harmonia nasal. Teoria da Otimalidade. Fonologia diacrônica. Mundurukú.

REFERÊNCIAS

CHOMSKY, N.; HALLE, M. *The sound pattern of english*. New York: Harper & Row, 1968.

COHN, A. A survey of the phonology of the feature [±nasal]. *Working Papers of the Cornell Phonetics Laboratory*, Ithaca, v.8, p.141-203, 1993.

KIPARSKY, P. *Explanation in phonology*. Dordrecht: Foris Publications, 1982.

MCCARTHY, J. OCP effects: gemination and antigemination. *Linguistic Inquiry*, Cambridge, v.17, p.207-264, 1986.

MCCARTHY, J.; PRINCE, A. *Prosodic morphology I: constraint interaction and satisfaction*. 1993. Technical Report 3. Available in: <<http://roa.rutgers.edu/files/482-1201/482-1201-MCCARTHY-0-0.PDF>>. Access in: 23 nov. 2007.

MESTER, A. *Studies in tier structure*. 1986. 263f. Thesis (Doctoral in Linguistics) – University of Massachusetts, Amherst, 1986.

OHALA, J. J. Experimental historical phonology. In: ANDERSON, J. M.; JONES, C. (Ed.). *Historical linguistics II: theory and description in phonology*. Amsterdam: North Holland, 1974. p.353-389.

PADGETT, J. *Stricture in feature geometry*. Stanford: CSLI Publications, 1995.

PICANÇO, G. A reconstruction of nasal harmony in Proto-Mundurukú. *International Journal of American Linguistics*, Chicago, v.76, n.4, p.411-438, 2010.

- _____. *Mundurukú: phonetics, phonology, synchrony, diachrony*. 2005. 424f. Thesis (Doctoral in Linguistics) – University of British Columbia, Vancouver, 2005.
- _____. *Comparando harmonia nasal em Mundurukú e Kuruaya*. 2003. Paper presented at the VII Jornada de Estudos Linguísticos e Literários, Belém, 2003.
- PIERREHUMBERT, J. Dissimilarity in the Arabic verbal root. *NELS*, Amherst, v.23, p.367-381, 1993.
- PIGGOTT, G. Variability in feature dependency: the case of nasality. *Natural Language and Linguistic Theory*, Netherlands, n.10, p.33-78, 1992.
- PRINCE, A.; SMOLENSKY, P. *Optimality theory: constraint interaction in generative grammar*. 1993. Technical Report 2. Available in: <<http://roa.rutgers.edu>>. Access in: 30 nov. 2007.
- PULLEYBLANK, D. Harmony drivers: no disagreement allowed. In: ANNUAL MEETING OF THE BLS, 28., 2002, Berkeley. *Proceedings...* Berkeley: Berkeley Linguistics Society, 2002. p.249-267.
- _____. Neutral vowels in optimality theory: a comparison of yoruba and wolof. *Canadian Journal of Linguistics*, Toronto, v.41, p.295-347, 1996.
- _____. Patterns of feature cooccurrence: the case of nasality. *Coyote Papers*, Tucson, n.9, p.98-115, 1989.
- RODRIGUES, A. D. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.
- SELKIRK, E. *Dependency, place, and the notion 'tier'*. 1998. Paper presented at the annual meeting of the LSA, New Orleans, 1988.
- SMOLENSKY, P. *Harmony, markedness and phonological activity*. 1993. Paper presented at the Rutgers Optimality Workshop, New Brunswick, 1993.
- SUZUKI, K. A. *Typological investigation of dissimilation*. 1998. 221f. Thesis (Doctoral in Linguistics) – University of Arizona, Tucson, 1998.
- WALKER, R. *Nasalization, neutral segments, and opacity effects*. 1998. 150f. Thesis (Doctoral in Linguistics) – University of California, Santa Cruz, 1998.
- _____. *Nasalization, neutral segments, and opacity effects*. New York: Garland, 2000.
- YIP, M. Feature geometry and co-occurrence restrictions. *Phonology*, Cambridge, v.6, n.2, p.349-374, 1989.

Recebido em 02 de outubro de 2010

Aprovado em 24 de novembro de 2012

EXPRESSÃO DE ATITUDES NA FALA COM GAGUEIRA: PERCEPÇÃO DE FALANTES FLUENTES

Leticia Correa CELESTE*
César REIS**

- **RESUMO:** O objetivo deste estudo foi verificar como falantes fluentes do português brasileiro percebem a expressão das atitudes de certeza e dúvida em falantes com gagueira. Para tanto, foram coletados dados em dois momentos: 1. material de fala e 2. teste perceptivo. Dois grupos participaram do primeiro momento, sendo 12 indivíduos com gagueira (GE) e 12 sem (GC). Esses participantes gravaram 2 frases em cada uma das três formas estudadas (neutra, expressão de dúvida e expressão de certeza). Para teste perceptivo participaram 60 juízes: 30 julgaram os enunciados do GC e 30 julgaram os enunciados do GE. Foram contabilizadas 1440 respostas para o GC e 1080 respostas para o GE. Foi utilizado o teste de uma afirmativa sobre uma e duas proporções, com significância de 95%. Os resultados mostraram diferença estatisticamente significativa entre os resultados dos juízes do GC e os juízes do GE: os juízes reconhecem melhor as atitudes expressas pelas pessoas sem gagueira do que aquelas expressas pelas pessoas com gagueira.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Teste perceptivo. Prosódia. Atitudes. Gagueira.

Introdução

Sabe-se que a estrutura sonora da comunicação humana pode ser dividida em aspectos segmentais e não segmentais. Dentre os aspectos não segmentais, a prosódia se destaca por ser um instrumento do locutor para a expressão de atitudes, que é o tema da presente pesquisa.

As atitudes são controladas voluntariamente pelo locutor de forma intencional (WILSON; WHARTON, 2006), dentre as quais podemos citar a certeza, a dúvida e a ironia. Uma das formas de analisar teoricamente a função prosódica de expressão de atitudes sob o ponto de vista do ouvinte é por meio das ideias da Teoria da Relevância, a qual foi proposta por Sperber e Wilson (1995) e teve como pressuposto teórico a abordagem de Grice para o significado e a comunicação. Iniciaremos, então, esta seção discursando brevemente sobre a proposta de Grice e, em seguida, sobre a Teoria da Relevância em si.

* UnB – Universidade de Brasília. Brasília – DF – Brasil. 70.910-900 – leticiaceleste@unb.br

** UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. Belo Horizonte – MG – Brasil. 31.270-901 – creisufmg@gmail.com

Grice descreve a comunicação em termos de intenções e inferências enfocando sempre a relação entre locutores e ouvintes. Como falantes, levamos o nosso ouvinte a reconhecer nossa intenção de informá-lo de alguns **estados mentais**. Como ouvintes, tentamos reconhecer o que o falante tem a intenção de nos informar (SPERBER; WILSON, 1995). A comunicação envolve a publicação e a compreensão de intenções, já que para Grice significar qualquer coisa a qualquer pessoa consiste em realizar uma relação intencional (SPERBER; WILSON, 1995; PAVEAU; SARFATI, 2006). Sperber e Wilson, a partir de questionamentos da teoria proposta por Grice, desenvolvem a Teoria da Relevância, com a primeira edição do livro *Relevance & Cognition* em 1986, e a segunda em 1995. Essa teoria tem como base dois princípios gerais, o cognitivo e o comunicativo. O princípio cognitivo é de que a cognição humana tende a ir em direção à maximização da relevância. O princípio comunicativo refere-se ao fato de que as elocuições geram expectativas de relevância. Esses princípios gerais relacionam-se com o próprio conceito de relevância, que é tida como uma propriedade das entradas de dados para os processos cognitivos (sejam eles elocuições, memória, sons, etc.). Mas o que torna uma entrada de dados relevante ou não? Para que uma entrada de dados seja relevante ela tem que “valer a pena ser processada” e isto é explicado em termos de efeito cognitivo e de esforço de processamento (SPERBER; WILSON, 1995).

Para Sperber e Wilson, os efeitos cognitivos são o fortalecimento e a contradição das suposições existentes, bem como a combinação entre elas resultando em implicações contextuais. Dessa forma, quanto maior são os efeitos cognitivos, maior é a relevância. Por outro lado, para que esses efeitos cognitivos sejam processados, o ouvinte deve realizar algum esforço mental, e quanto menor for este maior é a relevância.

Para interpretação de uma elocução, o ouvinte deve satisfazer sua expectativa de relevância, como sugere o princípio comunicativo da relevância. Devem ser processadas, então, as informações explícitas e implícitas de forma a considerar as hipóteses interpretativas (desambiguações, suposições, etc.) e interromper o processamento assim que suas expectativas alcancem o nível esperado de relevância (SPERBER; WILSON, 1995).

Dessa forma, o que está explícito não se limita a “descodificação”, e sim abrange um elemento inferencial. Para Sperber e Wilson isso traz como implicações um **estreitamento** ou **alargamento** do sentido literal. Dentro da visão de alargamento do sentido literal, vejamos o exemplo dado pelos autores (SPERBER; WILSON, 1995, p.239):

- (1) a. Ele: Está um lindo dia para um piquenique.
[Eles partem para um piquenique e o sol brilha]
- b. Ela (alegremente): Está, na verdade, um lindo dia para um piquenique.

- (b) a. Ele: Está um lindo dia para um piquenique.
b. Ela (sarcasticamente): Está, na verdade, um lindo dia para um piquenique.

Em (1), pode-se analisar que as elocuções proferidas tiveram o sentido literal e estreito utilizados pelos falantes. Já em (2), a atitude “sarcasmo” utilizada em b é manifestada, ou expressa, por meio de aspectos prosódicos. Esses são considerados importantes para os autores, porém os mesmos não entram em detalhes de **como** o interlocutor, no caso (2) a, percebe a fala como sarcástica. Sabe-se que o contexto auxilia em tal interpretação, mas acreditamos que exista algo a mais, que seria justamente os aspectos prosódicos da fala.

No entanto, sabe-se que indivíduos com desordens de fala, como a gagueira, podem ter dificuldades de se expressar. A gagueira é um distúrbio da comunicação humana que afeta diretamente a fluência da fala, causando interrupções na cadeia segmental devido a erros na programação motora temporal, com sucessivas tentativas de retomada da fluência.

Dessa forma, os indivíduos com gagueira apresentam um prejuízo considerável na produção da fala tanto na cadeia segmental (CAMPBELL; HILL, 1995; ANDRADE, 1999) quanto na prosódia (BOSSHARDT et al., 1997; SOARES, 2004; ARCURI et al., 2006; CARDOSO; REIS, 2008; ARCURI et al., 2009). Como consequência, espera-se que a fala desses indivíduos apresente limitações na expressão de atitudes, sendo esta uma função prosódica.

Perguntamo-nos, então, como pessoas com gagueira são percebidas por falantes fluentes na expressão das atitudes? Com base em tal questionamento, levantamos uma hipótese. Antes de expô-la, é necessário que partamos de um pressuposto básico sobre a expressão de atitudes. Os locutores deste estudo foram todos previamente instruídos a produzir enunciados ora neutros, ora expressando atitudes. Dessa forma, consideramos que os locutores, nos momentos nos quais foram instruídos a expressar atitudes, tiveram a intenção de produzi-las. Ou seja, todos os participantes, com gagueira ou não, tiveram a intenção de expressar certeza e dúvida. Acreditamos, no entanto, que apesar de todos assumirem a mesma posição inicial de intenção de expressão de atitude, os indivíduos que não apresentam gagueira apresentarão maior sucesso, ou seja, um número maior de interlocutores perceberá tais atitudes.

Métodos

Para realização desta pesquisa, dois momentos distintos de coleta de dados foram realizados, duas etapas: gravação do material de fala e teste perceptivo. Os participantes do primeiro momento não participaram do segundo.

Primeira etapa: gravação do material de fala

Participaram da primeira etapa 24 indivíduos, com idades entre 20 e 40 anos, nascidos e criados na região metropolitana de Belo Horizonte, separados em dois grupos.

O primeiro grupo, experimental, foi composto por 12 indivíduos do sexo masculino diagnosticados com gagueira do desenvolvimento. Para determinar o grau de severidade da gagueira dos participantes foi utilizada escala cuja pontuação divide-se em quatro componentes (YAIRI; AMBROSE, 1999; JAKUBOVICZ, 1997): frequência e duração das disfluências, tensão e fenômenos secundários. Para esta pesquisa foram selecionados participantes entre os graus 5 a 7 da escala de severidade de Iowa (numa escala de 1, ausência de gagueira, à 7, gagueira grave) por corresponderem aos níveis moderado e grave, já que o objetivo deste estudo é observar o fenômeno das disfluências gags na expressão de atitudes. Nenhum dos participantes do grupo experimental passou por qualquer tipo prévio de tratamento para melhora da fluência. Todos tinham escolaridade entre ensino médio completo e ensino superior incompleto. O grupo experimental foi dividido em dois subgrupos: os participantes com gagueira moderada (grau 5) e aqueles com gagueira grave (grau 7).

O segundo grupo, grupo controle, foi composto por 12 indivíduos fluentes. Estes foram pareados com o grupo experimental quanto ao sexo, idade e escolaridade. Os participantes do segundo grupo não poderiam apresentar gagueira. Os critérios escolhidos para separação dos grupos com e sem gagueira foram: 1. Queixa do próprio participante, 2. Análise do perfil de fluência da fala, segundo a proposta de Martins e Andrade (2008).

Dessa forma, contamos com três grupos, a saber:

- Grupo experimental 1 (GE1): oito indivíduos com gagueira moderada;
- Grupo experimental 2 (GE2): quatro indivíduos com gagueira severa;
- Grupo controle (GC): 12 indivíduos sem gagueira.

O *corpus* de gravação do material de fala foi composto de duas frases: 1. ele volta a jogar e 2. ele conhece as regras. Ambas as frases foram gravadas de forma neutra (leitura), expressando certeza e expressando dúvida (por todos os participantes). Ao realizar as gravações do GC, observamos que ora eles produziam dúvida com uma forma mais próxima da modalidade declarativa, ora mais similar à modalidade interrogativa. Por esse motivo, optamos por gravar duas formas neutras no GC: leitura das frases na forma declarativa e leitura das frases na forma interrogativa. Tal fato resultou em uma diferença no número final da amostra do teste perceptivo.

Segunda etapa: o teste perceptivo

Para elaboração e análise do teste perceptivo, é necessário retomar a hipótese inicial de que **os indivíduos que não apresentam gagueira apresentarão maior sucesso**. Ou seja, o objetivo do teste perceptivo desta pesquisa não é realizar etiquetagem prévia das atitudes que serão analisadas. A finalidade é verificar qual o índice de sucesso na produção dos falantes. Isto significa que, a partir da produção total dos indivíduos, verificamos qual a proporção de reconhecimento da atitude por interlocutores.

Tal abordagem foi escolhida por acreditarmos que a partir de uma mesma intenção comunicativa os participantes podem se expressar utilizando os parâmetros prosódicos de diferentes formas, tendo como resultado diferentes índices de relevância para os interlocutores. Como temos a hipótese de que alguns parâmetros prosódicos podem estar alterados na fala de indivíduos com gagueira, os resultados do teste perceptivo revelarão um pior desempenho.

Participaram do teste perceptivo 60 indivíduos pareados com o GE: sexo masculino, faixa etária entre 20 e 40 anos, com ensino superior incompleto ou completo e sem queixas de alterações de fala ou audição. A diferença é que nenhum dos participantes do teste perceptivo apresentava gagueira, assim como o GC. Esses participantes foram divididos em dois grupos: um grupo (n=30) escutou somente os dados do GC e o outro grupo (n=30) escutou somente os dados do GE.

Da gravação de fala, tínhamos 48 enunciados para o GC (incluindo enunciados declarativos, interrogativos, com expressão de certeza e com expressão de dúvida) e 36 enunciados para o GE (incluindo enunciados declarativos, com expressão de certeza e dúvida).

Dessa forma, o *corpus* para o teste perceptivo foi de 84 enunciados divididos em dois grupos (GC e GE). Esses dados foram organizados da seguinte forma: uma pasta contendo os enunciados do GC, e outra contendo os enunciados do GE. Tanto para os participantes que ouviram os dados do GC quanto para os participantes que ouviram os dados do GE, a ordem de apresentação dos enunciados foi aleatória e randomizada. Os procedimentos para a coleta dos dados do teste perceptivo foram os mesmos para os dois grupos e seguiram os passos a seguir.

Cada participante recebeu uma folha de papel contendo as instruções para realização do teste, seguidas da ilustração de uma escala e, por fim, do quadro para marcação. Abaixo, uma ilustração com as instruções, a escala e a primeira linha do quadro.

Figura 1 – Recorte da folha de marcação do teste perceptivo.

Nesta folha você tem uma escala que vai de -3 a +3 representando uma gradação na expressão de dúvida e certeza que passa pelo neutro que é igual a 0.

No quadro logo abaixo, estão indicadas as diferentes frases que você vai ouvir que estão acompanhadas da escala mencionada acima.

Você vai ouvir 30 frases. Cada frase será tocada 3 vezes. Depois de ouvir a frase, marque qual pontuação que você considera mais adequada. Você tem alguma pergunta?

1ª frase	-3	-2	-1	0	1	2	3
----------	----	----	----	---	---	---	---

Fonte: Elaboração própria.

Após lerem a folha de resposta e tirarem as dúvidas (quando ocorriam), dava-se início ao teste. Cada enunciado era tocado três vezes e os participantes marcavam na linha da frase que ouviam o número que achavam mais apropriado. Ressalta-se, entretanto, que apesar de terem sido apresentadas três vezes cada enunciado, o participante do teste perceptivo assinalou apenas uma resposta para cada sentença apresentada.

Aplicamos inicialmente para 66 participantes, mas seis foram excluídos da amostra final por marcarem incorretamente a folha de resposta do teste perceptivo. Os problemas encontrados com esses seis participantes foram:

- Não entendimento das instruções: durante a aplicação a pesquisadora verificou que um participante estava marcando apenas "+3". O participante afirmou que entendeu que deveria marcar "+3" quando ele mesmo tivesse certeza da frase que estava sendo dita.
- Marcação incorreta das linhas: cinco participantes marcaram mais de um número por linha e/ou faltaram linhas a ser preenchidas.

Para análise dos resultados, foram contados para cada tipo de enunciado estudado quantos participantes marcaram um determinado número da escala. Como foram 30 participantes por grupo e cada folha de resposta possibilita a marcação de um mesmo tipo de enunciado 12 vezes, foram contabilizadas

360 respostas para cada tipo de enunciado estudado por grupo. Assim, foram contabilizadas **1440 respostas para GC** (360 declarativas, 360 interrogativas, 360 expressando certeza e 360 expressando dúvida) e **1080 respostas para o GE**, sendo o último dividido em GE1 (120 declarativas, 120 expressando certeza e 120 expressando dúvida) e GE2 (240 declarativas, 240 expressando certeza e 240 expressando dúvida). A diferença do número final para GE1 e GE2 se deu devido ao número de participantes de cada grupo, culminando numa amostra de fala menor para GE1.

Análise estatística

A análise do teste perceptivo foi dividida em dois momentos principais: a análise dentro de cada grupo (GC, GE1 e GE2) e a análise entre os grupos. A análise dentro de cada grupo foi realizada por meio da tabulação dos resultados encontrados na escala (de -3 a +3) para cada atitude. Foi realizado um teste de proporção para cada atitude (certeza e dúvida separadamente) dentro de cada grupo. Foi utilizado o teste de uma afirmativa sobre uma proporção, testada por meio do uso de uma distribuição normal como uma aproximação para distribuição binomial (TRIOIA, 2005). O índice de confiança utilizado foi de 95%, com a hipótese de que o esperado era maior do que o não esperado. Vamos detalhar o que isso significa.

A tabulação dos dados seguiu a seguinte proposta: para cada atitude, tínhamos dois números da escala que esperávamos que os participantes do teste perceptivo marcassem. Para expressão de certeza, esperávamos encontrar as respostas +2 e +3, enquanto para expressão de dúvida esperávamos encontrar -2 e -3. Foram somadas, então, as respostas que esperávamos encontrar, ou seja (+/-) 2 e 3, e somamos as que não esperávamos encontrar (os outros 5 números da escala). No quadro 1 exemplificamos a tabulação: a parte sombreada era a que esperávamos encontrar para atitude de certeza, enquanto a parte sem sombreado era a que não esperávamos.

Quadro 1 – Exemplo de tabulação para análise estatística do teste perceptivo para a fala de pessoas sem gagueira.

	-3	-2	-1	0	1	2	3	Total	Total esperado	Total não esperado
Certeza	0	0	6	60	36	126	132	360	258	102

Fonte: Elaboração própria.

Comparamos, então, a soma dos dois quadros sombreados, uma vez que esperávamos que na expressão de certeza os ouvintes interpretariam os enunciados com os dois números mais altos da escala, com a soma dos outros cinco quadros não sombreados. Assim, para alcançar o índice de significância de 95%, os valores sombreados deveriam ser maiores do que os não sombreados, e não apenas diferentes, ou seja, as respostas esperadas devem ser obrigatoriamente maiores que as não esperadas para que seja considerado estatisticamente relevante.

Ainda dentro de um mesmo grupo, observamos que as respostas do GE das atitudes de certeza e dúvida estavam muito próximas (ver gráficos 2 e 3, nos resultados). Comparamos então, utilizando o mesmo teste, cada ponto da escala (de -3 a 3) para GE 1 e GE2 comparando as atitudes, também com índice de significância de 95%, a fim de verificar se as respostas apresentavam diferenças estatisticamente significativas.

Para a análise entre os grupos, realizamos três comparações com a variável grupo: GC X GE1, GC X GE2 e GE1 X GE2. Fizemos cada cruzamento de dados da variável grupo comparando ora os resultados para certeza, ora para dúvida. Estabelecida a variável e o cruzamento dos dados, foi aplicado o teste de uma afirmativa sobre **duas** proporções (TRIOLA, 2005), sob duas perspectivas.

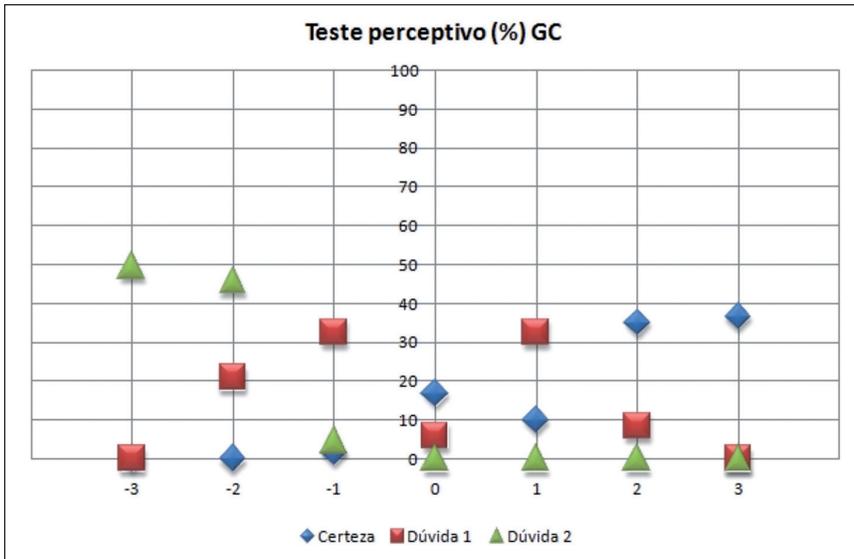
Na primeira, utilizamos a tabulação proposta para comparação entre os resultados esperados e não esperados para cada atitude. Dessa forma, comparamos os grupos considerando cada atitude e os resultados esperados para essa atitude. A segunda perspectiva foi a análise estatística de comparação de duas proporções de cada ponto da escala (de -3 a +3).

Resultados e discussão

Respostas do teste perceptivo para o GC

As 1440 respostas encontradas para o GC foram contabilizadas e transformadas em porcentagem. O gráfico 1 apresenta as respostas, em porcentagem, considerando a escala de marcação de -3 a +3. É importante apontar, neste momento, que os falantes do GC apresentaram duas formas distintas de expressar a dúvida: uma que se assemelha à modalidade declarativa, que chamamos de dúvida 1, e outra que se assemelha à modalidade interrogativa, denominada dúvida 2. Como as formas eram muito distintas, optou-se por fazer o teste perceptivo das duas formas separadamente. Ressalta-se que tal resultado não foi verificado no grupo GE.

Gráfico 1 – Resultado em porcentagem do teste perceptivo para o GC.



Fonte: Elaboração própria.

Para discussão dos resultados deste teste perceptivo propomos dois tipos de análise do gráfico acima: uma visão pelos quadrantes dos pontos da escala e uma visão de cada atitude. Tendo em vista os pontos da escala, é possível verificar que o zero, ponto representando a neutralidade total do enunciado, recebeu o menor número de respostas comparativamente, ou seja, somando-se todas as respostas (certeza + dúvida 1 + dúvida 2), uma menor porcentagem ficou no ponto zero (8%). Tal fato indica que, a partir dos dados analisados neste estudo, verificou-se que os juízes consideraram que os enunciados, em geral, expressavam alguma atitude. Na ordem crescente de quantidade de respostas, temos: 0 (8%); 3 (12%); -1 (13%); 1 e 2 (14% cada); -3 (17%) e -2 (22%).

Ao analisarmos as respostas para as atitudes de certeza e dúvida 2, temos um resultado espelhado: nenhuma resposta nos números positivos para a expressão de dúvida 2 e praticamente nenhuma resposta nos números negativos para a expressão de certeza. Assim, todas as respostas para dúvida 2 foram assinaladas nos pontos negativos da escala e a maior parte das respostas para certeza foram assinaladas nos pontos positivos da escala, com uma concentração nos pontos mais extremos da escala (2 e 3, negativos para dúvida 2 e positivos para a certeza).

Na análise estatística, realizamos uma comparação entre os resultados esperados para as atitudes de certeza (2 e 3) e dúvida 2 (-2 e -3). No teste de

proporção encontramos $p=0,000$ nas duas atitudes. É importante ressaltar que, nesse teste, a hipótese era a de que a proporção esperada era maior do que a proporção não esperada. Isso mostra que os participantes do teste perceptivo não apenas perceberam qual o lado da escala assinalar, mas colocaram as respostas nos locais que representavam uma expressão inequívoca daquela atitude para os falantes do GC.

O resultado da dúvida 1 foi bem diferente (gráfico 1). Inicialmente, vemos que não há nenhuma resposta em -3 e 3. Em seguida, começam a aparecer mais respostas em -2 e 2 para culminar em um pico de respostas em -1 e 1, diminuindo novamente ao chegar no ponto 0 da escala (gráfico 1). Ao realizarmos a análise estatística de teste de proporção, p foi igual a 1, ou seja, o resultado esperado **não** é maior do que o esperado.

Essa análise da dúvida 1 mostra que não só a expressão da dúvida 1 não foi tida como uma expressão nítida de dúvida, como ultrapassou claramente o limite da neutralidade indo em direção aos pontos positivos da escala. Porém, com poucas respostas em 2. Perguntamo-nos, então, qual seria a interpretação pragmática para tal fenômeno.

Se trouxermos para esta discussão três pontos-chave deste estudo, podemos chegar a uma proposta diferente da apresentada até aqui para a chamada dúvida 1. Os três pontos são: a. um menor número de participantes utilizou o padrão geral encontrado na dúvida 1; b. os resultados do estudo da produção apresentados aqui (diferenciando claramente dúvida 1 e 2), e c. os resultados do teste perceptivo apresentados acima.

Vemos que o comportamento das duas formas de dúvida aqui apresentadas se diferenciam nos três pontos descritos no parágrafo anterior. Além disso, podemos verificar que a forma mais escolhida para a produção da dúvida, a dúvida 2, foi a que obteve escores mais negativos na escala do teste perceptivo. Com isso, podemos inferir que, neste estudo, a forma analisada como dúvida 2 representa realmente a expressão da atitude de dúvida. E qual seria a implicação pragmática desse fato para a dúvida 1?

Uma hipótese que levantamos aqui é que a expressão da dúvida 1 não seria uma expressão de dúvida de fato e sim de atitude de incerteza, uma vez que foi relativamente pouco produzida ao solicitarmos expressão de dúvida e obteve os resultados acima apresentados no teste perceptivo (com pontuação positiva e negativa). Acreditamos, no entanto, que tal questão deva ser mais explorada em estudos posteriores.

Respostas do teste perceptivo para o GE

Passemos agora para exposição e análise dos resultados do teste perceptivo para os enunciados de indivíduos com gagueira. Os resultados do teste perceptivo para o GE (1 e 2) na comparação entre o que era esperado e o que não era esperado são mostrados na tabela 1, com dois resultados de p. O primeiro, se o resultado dos valores que eram esperados são diferentes do restante, e o segundo, se eram maiores do que o restante. A tabela 2 mostra os resultados do teste estatístico de duas proporções na comparação dentro de cada grupo de pessoas com gagueira a partir da pergunta: cada resposta encontrada na escala é diferente ao comparar a certeza e a dúvida? As porcentagens das respostas do teste perceptivo para fala dos grupos com gagueira encontram-se nos gráficos 2 e 3.

Tabela 1 – Teste de uma proporção ($p < 0,05$) para as atitudes do GE (1 e 2) do teste perceptivo.

Grupo	Atitude	Valor de p	
		Diferente	Maior que
GE1	Certeza	0,000*	1
	Dúvida	0,000*	1
GE2	Certeza	0,000*	1
	Dúvida	0,000*	1

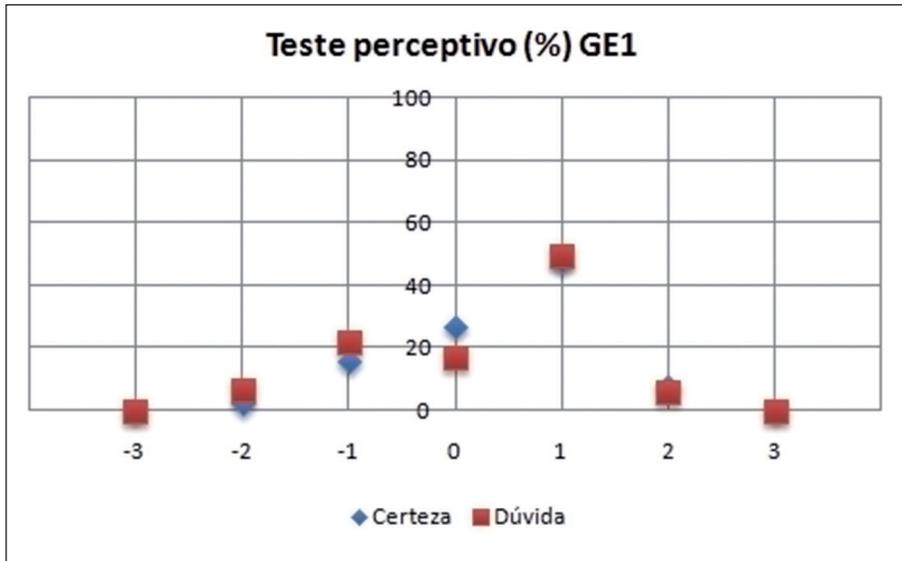
Fonte: Elaboração própria.

Tabela 2 – Teste de duas proporções ($p < 0,05$) comparando certeza e dúvida na escala do teste perceptivo para GE1 e GE2.

Grupos	Escala						
	-3	-2	-1	0	1	2	3
GE1	1	0,2	0,5	0,06	0,9	0,6	1
GE2	0,5	0,7	0,001*	0,06	0,7	0,001*	0,007*

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 2 – Resultado em porcentagem do teste perceptivo para o GE1



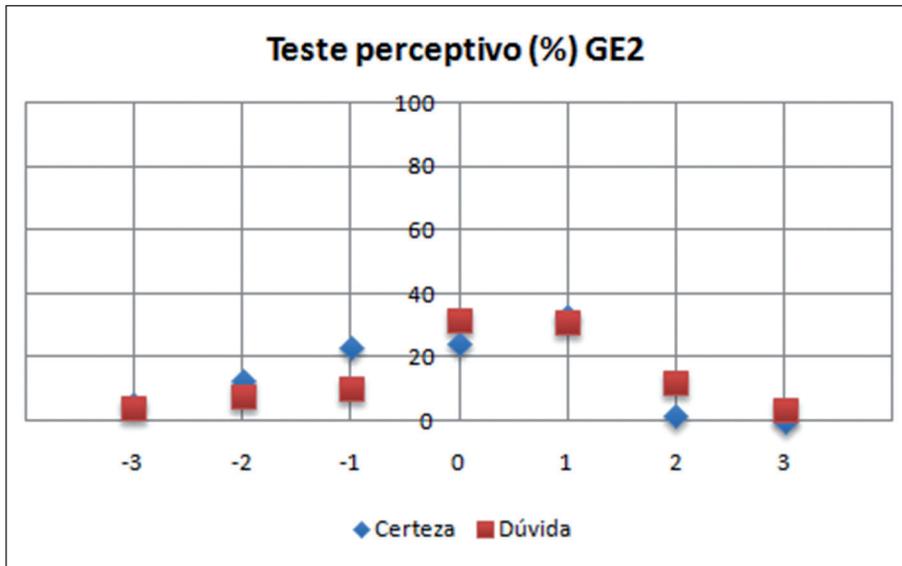
Fonte: Elaboração própria.

O primeiro aspecto relevante do gráfico acima a ser destacado é que quase não há diferença entre a certeza e a dúvida no teste perceptivo de GE1, sem diferença estatisticamente significativa (tabela 2). Ou seja, apesar de serem atitudes opostas, tendo como base a escala apresentada, ao ouvir os dois tipos de enunciado, os participantes tiveram, em geral, uma impressão semelhante. É possível observar, para GE1, um fator que atrai atenção: as extremidades da escala (-3 e 3) não foram assinaladas. Não só os extremos não foram assinalados, como o número logo seguido desses, o 2 (+ ou -) foi assinalado poucas vezes pelos participantes do teste perceptivo. A concentração de respostas do teste perceptivo (90% das respostas) ficou entre -1 e +1.

A tabela 2 mostra que, apesar do resultado esperado ser diferente do resultado não esperado tanto para certeza quanto para dúvida, o primeiro não é estatisticamente maior que o segundo. Pelo contrário, é bem menor.

Esses resultados mostram uma clara dificuldade de percepção das atitudes expressas por parte dos indivíduos que ouviram os enunciados de GE1. O gráfico 3 mostra os resultados de GE2.

Gráfico 3 – Resultado em porcentagem do teste perceptivo para o GE2.



Fonte: Elaboração própria.

Apesar de apresentar respostas um pouco mais diferenciadas do que aquelas dos enunciados de GE1, os resultados do teste perceptivo para GE2 mostram que as respostas de certeza e dúvida também estão muito próximas. Tal fato indica que os indivíduos que ouviram os enunciados de GE2 não conseguiram diferenciar as atitudes de certeza e dúvida, mantendo o padrão observado para GE1: extremidades (-3, -2, 2 e 3) pouco assinaladas, com conseqüente concentração de respostas no meio da escala (81% das respostas entre -1 e 1), sem diferenças importantes entre certeza e dúvida.

As diferenças estatisticamente significativas encontradas na diferenciação entre certeza e dúvida para GE2 são nos pontos -1, 2 e 3 da escala. Porém, quando examinamos o gráfico 3, vemos que no ponto -1 (parte da escala direcionada para dúvida) há mais respostas de certeza. Já nos pontos 2 e 3 (parte da escala separada para certeza) há mais respostas de dúvida. Assim, há uma inversão entre a atitude que a pessoa desejava expressar e a atitude percebida pelo ouvinte.

Comparação das respostas do teste perceptivo entre GC, GE1 e GE2

A partir do visto para GC, GE1 e GE2, vemos que há uma diferença importante entre esses grupos: há diferença e adequação de respostas relevantes na diferenciação das atitudes de certeza e dúvida apenas no GC.

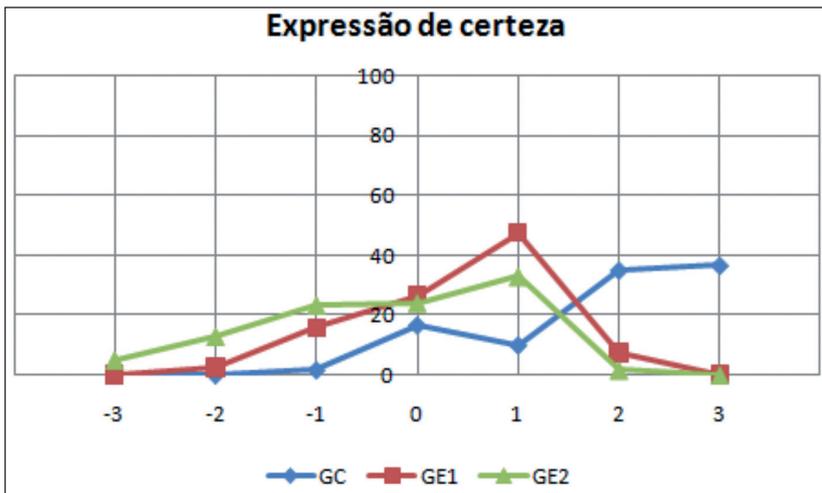
Tal fato fica ainda mais claro ao compararmos os resultados por atitude nos três grupos, como mostram a tabela 3 e os gráficos 4 e 5. Na comparação da atitude de dúvida tivemos um impasse: o GC apresentou duas formas de produzir a expressão de dúvida, sendo uma mais próxima à modalidade declarativa e outra mais próxima à modalidade interrogativa. Tal diferenciação não ocorreu no GE. Poderíamos optar por uma forma ou outra para comparação dos dados, mas qual seria a melhor escolha? Provavelmente a forma que chamamos de dúvida 1 seja a mais adequada, uma vez que essa se assemelha à forma declarativa, assim como os enunciados expressando dúvida produzidos pelo GE. Porém, essa suposição não foi testada. Dessa maneira, optamos por apresentar a comparação das duas formas de expressão de dúvida do GC com o GE, apresentados na tabela 3.

Tabela 3 – Teste de duas proporções ($p < 0,05$) comparando os grupos em cada ponto da escala do teste perceptivo por atitude.

Atitudes	Grupos	Escala						
		-3	-2	-1	0	1	2	3
	GC X GE1	1	0,08	0,000*	0,03*	0,000*	0,000*	0,000*
Certeza	GC X GE2	0,000*	0,000*	0,000*	0,03*	0,000*	0,000*	0,000*
	GE1 X GE2	0,01*	0,001*	0,08	0,6	0,008*	0,01*	1
	GC X GE1	1	0,9	0,008*	0,000*	0,000*	0,2	1
Dúvida 1	GC X GE2	0,000*	0,7	0,7	0,000*	0,000*	0,000*	0,001*
	GE1 X GE2	0,03*	0,7	0,006*	0,001*	0,001*	0,04*	0,06
Dúvida 2	GC X GE1	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	1
	GC X GE2	0,000*	0,000*	0,001*	0,000*	0,000*	0,000*	0,001*

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 4 – Resultado em porcentagem do teste perceptivo para a atitude de certeza contrapondo GC, GE1 e GE2.



Fonte: Elaboração própria.

A análise da expressão de certeza pode ser realizada dividindo-se o gráfico 4 em 3 partes (parte esquerda, central e direita). A primeira, relativa à parte esquerda do gráfico, apresenta os valores negativos (de -3 a -1). Como estamos tratando da expressão de certeza, os valores negativos são o extremo oposto do que esperamos como resultado. Enquanto os participantes do teste perceptivo não assinalaram nenhuma vez os extremos negativos (-3 e -2) e praticamente nenhuma vez o -1 para o GC, esses escores foram dados ao GE. Ressalta-se que o GE2 obteve mais pontos negativos do que GE1. Essa primeira observação mostra que ao tentar expressar certeza, o GE (1 e, principalmente, o 2) foi interpretado em alguns momentos como expressando dúvida.

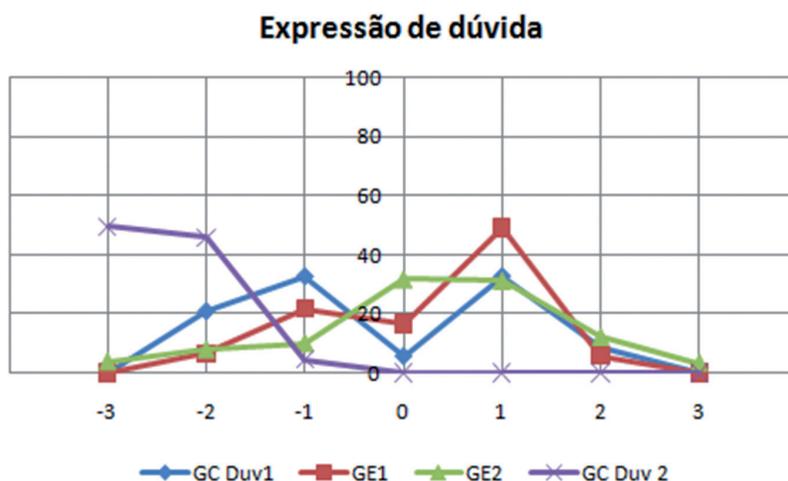
A segunda parte do gráfico 4 a ser discutida aqui é o ponto zero da escala. É interessante observar que os resultados foram próximos para GE1 e GE2, com 27% e 24%, respectivamente, sem diferenças estatisticamente significativas. Tanto GE1 quanto GE2 apresentam diferença estatisticamente quando comparados ao GC, sendo que o último obteve apenas 16% das respostas no ponto zero.

Por fim, a terceira parte do gráfico 4 que discutiremos é a parte positiva da escala (quanto mais positiva, mais representa a expressão da certeza). É possível verificar que tanto GE1 quanto GE2 apresentam o pico das respostas no valor 1 da escala, obviamente o mais próximo do neutro. Porém GE2 apresenta menos respostas do que GE1, com diferença estatisticamente significativa. Já GC

apresenta muitas respostas nos valores 2 e 3, enquanto nenhum participante do teste perceptivo assinalou o valor 3 positivo para expressão de certeza do GE1 e GE2, com diferença estatisticamente significativa.

Para discutir a expressão de dúvida comparando GC, GE1 e GE2, temos que escolher entre a comparação com dúvida 1 ou dúvida 2, do GC. Ambas parecem opções viáveis: a dúvida 1 se sobrepõe-se à modalidade declarativa em GC como a dúvida em GE1 e GE2, porém a dúvida 2 foi realizada por 9 dos 12 participantes do GC, sendo o tipo eleito naturalmente pelos falantes desse grupo como a forma principal. Colocamos, então, as duas formas no gráfico 5 para fins comparativos.

Gráfico 5 – Resultado em porcentagem do teste perceptivo para a atitude de dúvida contrapondo GC, GE1 e GE2.



Fonte: Elaboração própria.

Vemos que a expressão de dúvida 1 do GC apresenta resultados mais próximos entre os grupos, destacando-se alguns pontos:

- Primeiro, as pontas da escala, que representariam as atitudes entendidas pelo interlocutor como uma expressão clara da dúvida ou certeza, -3 e 3 respectivamente, praticamente não são assinaladas para os enunciados de dúvida de GC e GE1, sem diferença estatisticamente significativa (não estamos discutindo neste momento dúvida 2 do GC).
- Segundo, do lado positivo da escala, mais próximo da certeza, o número 2 apresenta uma porcentagem bem baixa, sem diferença estatisticamente significativa entre GE1 e GC.

No entanto, vemos uma clara diferença na tipologia das curvas do gráfico 5, considerando a parte mais assinalada no teste perceptivo (de -1 a 1): GC apresenta um pico em -1, uma queda brusca no zero (neutro) e um outro pico em +1, enquanto GE1 e GE2 apresentam um platô e um vale (sendo que GE2 apresenta valor baixo em -1, sobe para zero e se mantém até +1 enquanto GE1 inicia mais baixo, se mantém mais baixo (até 0) e depois tem um pico em +1), com diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

Já ao comparar a dúvida 2 do GC e a dúvida do GE1 e GE2, vemos resultados muito distantes, com o maior número de respostas do GC sendo -2 e -3, números praticamente não marcados na escala para GE1 e GE2, com diferenças estatisticamente significativas.

Conclusão

A hipótese da presente pesquisa, confirmada pelo nosso estudo, partiu do pressuposto de que todos os participantes tiveram a intenção de produzir as atitudes solicitadas, seja de certeza, seja de dúvida: **apesar de todos assumirem a mesma posição inicial de intenção de expressão de atitude, os indivíduos que não apresentam gagueira têm êxito na comunicação linguística dessas atitudes, enquanto indivíduos gagos falham na comunicação linguística dessas atitudes.**

Essa hipótese foi examinada por meio de um teste perceptivo, no qual os ouvintes marcaram respostas em uma escala de -3 (dúvida) a 3 (certeza), passando pelo zero (neutro). Os resultados confirmaram essa hipótese, uma vez que o índice de reconhecimento das atitudes de certeza e dúvida do GC foi muito maior do que de GE1 e de GE2. Um resultado interessante a ser observado quanto ao teste perceptivo do GE é que os ouvintes não diferenciaram bem quais eram os enunciados de dúvida e certeza, confundindo-os.

Em suma, a partir de uma mesma intenção comunicativa, a expressão de certeza ou de dúvida, os participantes do GC reorganizaram os parâmetros prosódicos de tal forma que foi possível para os ouvintes que participaram do teste perceptivo perceber a atitude programada. Já para o GE, apesar de ter a mesma intenção, a reorganização prosódica realizada não foi suficiente para que o interlocutor diferenciasse as atitudes com base exclusivamente nos parâmetros prosódicos.

Agradecimentos

Agradecemos a CAPES por financiar parte deste estudo.

CELESTE, L. C.; REIS, C. Attitudes expression on stuttering speech: Perception of fluent speakers. *Alfa*, São Paulo, v.57, n.1, p.275-293, 2013.

- **ABSTRACT:** *The purpose of this study is to **verify** how fluent speakers of **Brazilian Portuguese** perceive the expression of certainty and doubt attitudes on stutterers' speech. For such, data was collected in two moments: 1. speech material; and 2. perceptive test. Two groups participated in the first moment: 12 stuttering people (EG) and 12 non-stuttering people (CG). These participants recorded two utterances in each of the three forms studied (neutral, certainty and doubt). For the perceptive test, 60 judges have participated: 30 judged CG's utterances and 30 judged EG's utterances. 1,440 responses were recorded for CG and 1,080 for EG. The statistical test of an affirmative over one and two proportions was used, with 95% significance. **The results showed a statistically significant difference** between the results of CG and EG judges: judges recognize attitudes expressed by non-stuttering people better than those expressed by stuttering ones.*
- **KEYWORDS:** *Perceptive test. Prosody. Attitude. Stuttering.*

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. R. F. *Gagueiras infantis: diagnóstico e intervenção precoces*. Carapicuíba: Pró-Fono, 1999.

ARCURI, C. F. et al. Speech rate according to stuttering severity. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v.21, n.1, p.45-50, 2009. Título original: Taxa de elocução de fala segundo a gravidade da gagueira.

_____. Medidas acústicas de duração no reconto de histórias em indivíduos gagos. *ACTA ORL/Técnicas em Otorrinolaringologia*, São Paulo, v.24, n.3, p.113-116, 2006.

BOSSHARDT, H. G. et al. Spontaneous imitation of fundamental frequency and speech rate by nonstutters and stutters. *Journal of Psycholinguistic Research*, New York, v.26, n.4, p.425-448, 1997.

CAMPBELL, J. H.; HILL, D. G. *Systematic disfluency analysis*. Evanston: Northwestern University and Stuttering Foundation of America, 1995.

CARDOSO, B.; REIS, C. Variables for the study of the temporal organization in speech disorders. In: CONGRESSO SPEECH PROSODY, 4., 2008, Campinas. *Anais...* Campinas: RG/CNPq, 2008. p.195-198.

JAKUBOVICZ, R. *Gagueira: diagnóstico e tratamento*. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

MARTINS, V. de O.; ANDRADE, C. R. F. de. Perfil evolutivo da fluência da fala de falantes do Português brasileiro. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v.20, n.2, p.7-12, 2008.

PAVEAU, M.; SARFATI, G. *As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática*. Tradução de Maria Rosário Gregolin et al. São Carlos, SP: Clara Luz, 2006.

SOARES, E. Q. W. *Aspectos prosódicos da fala na gagueira infantil*. 2004. 151f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SPERBER, D.; WILSON, D. *Relevance: communication e cognition*. Cambridge: University of Cambridge, 1995.

TRIOLA, M. F. *Introdução à Estatística*. 9.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2005.

WILSON, D.; WHARTON, T. Relevance and prosody. *Journal of Pragmatics*, Amsterdam, v.38, p.1559-1579, 2006.

YAIRI, E.; AMBROSE, N. G. Early childhood stuttering I: persistency and recovery rates. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Rockville, v.42, p.1097-1112, out. 1999.

Recebido em 14 de abril de 2011

Aprovado em 24 de novembro de 2012

A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: CONTEÚDOS DE ENSINO E O DESENVOLVIMENTO DA AULA

Célia Maria Medeiros BARBOSA DA SILVA*
João Gomes da SILVA NETO**

- **RESUMO:** Neste artigo, apresentamos algumas reflexões sobre o lugar da língua como conteúdo de ensino na aula de língua portuguesa, conforme pode ser observada em situações concretas. A investigação segue uma vertente de pesquisas que, na confluência dos estudos da linguagem e da educação, busca respostas para uma problemática envolvendo as atuais políticas públicas brasileiras para a educação, a formação docente e os estudos sobre o ensino da língua materna, em face da imperativa necessidade de melhoria dos atuais níveis de alfabetização e letramento de crianças, jovens e adultos. Nesse contexto, pretendemos identificar o tratamento dado às questões de língua, analisar como o professor utiliza o livro didático e verificar as relações entre a abordagem oficial e a prática pedagógica. A pesquisa é situada na Linguística Aplicada e adota procedimentos qualitativos e etnográficos. O *corpus*, ora restrito à fase de desenvolvimento da aula, constitui-se de informações colhidas numa escola pública estadual do ensino médio. Os resultados indicam a necessidade de intervenções na formação docente, com aprofundamento dos componentes curriculares sobre língua e sua didatização. Conclui-se que há necessidade de pesquisas e ações efetivas sobre a formação docente, no sentido de que se estabeleçam relações funcionais entre conteúdos teóricos e práticos.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Língua portuguesa. Ensino médio. Aula de língua portuguesa. Concepção de língua. Prática docente. Conteúdo de ensino. Discurso de sala de aula.

Introdução

A disciplina de língua portuguesa no ensino médio tem sido o centro de questionamentos teóricos e metodológicos, em face aos níveis preocupantes dos resultados apresentados, desde a última década, pelos sistemas de avaliação educacional em andamento em nosso país, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que vêm indicando sérias limitações dos egressos da educação básica quanto à leitura e à escrita em língua materna. Urge, então, que se produzam conhecimentos a respeito, os quais, ao mesmo tempo, possam explicar as razões desse fenômeno

* UnP – Universidade Potiguar. Natal – RN – Brasil. 59.022-020 – celiabarbosa@unp.br

** UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Letras. Natal – RN – Brasil. 59.056-000 – gonet46@yahoo.com.br

inquietante e forneçam subsídios para propostas adequadas de intervenção. De fato, conta-se já com inúmeros estudos consistentes sobre o ensino de língua portuguesa, mas poucos voltados especificamente para sua ocorrência no ensino médio, além do que, a informação a esse respeito tende a ser mais propriamente orientada no sentido daquilo que pressupõe que a escola e os docentes devam fazer, do que daquilo que se passa, efetivamente, na prática docente. Assim, conscientes da amplitude dessa temática e dos limites práticos deste trabalho, esclarecemos que nossas reflexões situam-se numa problemática que envolve, ao mesmo tempo, as atuais políticas públicas brasileiras para a educação, a formação docente e os estudos sobre o ensino da língua materna, em face da imperativa necessidade de melhoria dos atuais níveis de alfabetização e letramento de crianças, jovens e adultos.

Considerado esse contexto, apresentamos aqui as linhas gerais de uma investigação que visa identificar o tratamento dado às questões de língua – mais propriamente, os conteúdos de ensino, analisar como o professor utiliza os recursos didáticos a sua disposição e verificar as relações entre a abordagem oficial e a prática pedagógica, no que tange à disciplina de língua portuguesa no ensino médio. Para tanto, reportamo-nos, inicialmente, à caracterização metodológica da pesquisa. Em seguida, fazemos uma breve incursão nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM* (BRASIL, 1999) e nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006), com vistas a uma melhor compreensão do que se espera para essa disciplina, nesses documentos que constituem, no momento, referências basilares para esse nível de ensino. Essa compreensão será levada em conta na análise, na medida em que configuram o ambiente discursivo em que estão situadas, institucionalmente, as práticas de sala de aula em estudo. Logo após, passamos à análise de uma amostragem de registros de aula. Trata-se de um recorte de uma investigação em que observamos por, aproximadamente, um ano e meio, o modo como a disciplina de língua portuguesa é trabalhada em duas turmas da 2ª série, do turno vespertino, de uma escola da rede pública estadual, em Natal, Rio Grande do Norte.

As aulas de língua portuguesa: aspectos da investigação

Situada no âmbito da Linguística Aplicada, a investigação contou com a participação, como informantes, de uma professora e de setenta e oito alunos. A elaboração do *corpus* e os procedimentos de análise seguem uma metodologia que adota aportes da etnometodologia linguística (COULON, 1995) e da etnografia escolar (FRANK, 1999; NUNAN, 2007). Ao todo, foram coletadas informações referentes a dezessete eventos de aula, dos quais apresentaremos alguns trechos analisados, mais adiante.

De acordo com a abordagem analítica, assumimos que as aulas podem ser caracterizadas como eventos cujos participantes interagem por meio de diferentes situações enunciativas, uma vez que orientados por objetivos distintos, o que torna seu discurso complexo e singular, sobretudo por estar associado a certas especificidades que, na análise, pareceram inerentes ao ensino e à aprendizagem da disciplina. Nessa perspectiva, pensamos o conjunto das atividades delimitadas por uma certa unidade de tempo, no espaço de certa sala de aula, como um evento genérico aqui entendido como a aula de língua portuguesa. A esse propósito, aliás, é importante lembrar que, ao definirmos essa aula como um evento, entendemos os seus vários momentos como “cenas”, em que são “encenados” os vários enunciados do professor e seus alunos, em suas interações, com vistas à construção conjunta de sentidos relativos aos conteúdos de ensino em questão, em dados momentos de suas atividades verbais, orais e/ou escritas. Precisamente, reportamo-nos, aqui, à noção de “cena”, encontrada em Charaudeau e Maingueneau (2008, p.95) que, ao explicarem a expressão “metáfora teatral”, empregam o termo “cena” “[...] para caracterizar qualquer gênero do discurso que implica um tipo de dramaturgia [e], mais particularmente, a noção de cena para a representação que um discurso faz de sua própria situação de enunciação [...]”. No caso, a aula, como evento, desenvolve-se na linha temporal numa sucessão de cenas construídas pelos interactantes, em torno de uma temática de língua portuguesa e em função dos objetivos comuns de ensino e de aprendizagem.

Ainda a esse respeito, lembramos que, ao empregar diversas metáforas para se referir aos eventos do cotidiano, Goffman (1967) compara o comportamento social à encenação teatral – daí estendermos nossa reflexão na perspectiva dos eventos do cotidiano escolar. Assim, para esse autor, o mundo seria como um teatro e, em decorrência, cada um de nós, individualmente ou em grupo, teatraliza ou é ator, consoante as circunstâncias em que nos encontramos e que são marcadas por rituais. Do mesmo modo que vimos em Charaudeau e Maingueneau (2008), Goffman (1967) também entende a interação humana a partir de uma perspectiva dramatúrgica. De fato, para ele, as formas de interação seriam tipos de espetáculo, e estes podem ser desempenhados sob a estrutura de rituais socialmente aceitáveis nas interações formalizadas – no caso presente, o evento escolar prototípico, a aula. O autor acrescenta, ainda, que a interação falada caracteriza-se como um sistema de práticas, convenções e regras de procedimentos que funcionam como um meio para guiar e organizar o fluxo da mensagem, obedecendo a fatores rituais, tais como abertura, encerramento e tópico conversacional.

É, pois, nesse sentido, que entendemos a aula de português, aqui percebida como um evento complexo e heterogêneo que se realiza a partir da diversidade dos enunciados de seus participantes, conforme os objetos de discurso em construção, ao longo da unidade de tempo a ele destinado, no espaço da sala de aula. Por

outro lado, esse evento distingue-se (e é instituído) por um discurso caracterizado pela representação de saberes compartilhados pelos participantes, que assumem papéis relativos ao ensino, à aprendizagem, ao coleguismo e à amizade, à liderança grupal etc. Trata-se, nessa ótica, de uma espécie de encenação do ensino e da aprendizagem que se configura em forma de aula, estruturada por meio de cenas que objetivam a educação voltada para os usos institucionalizados da língua e da linguagem. A análise de algumas dessas cenas será apresentada logo adiante.

Nos dezessete eventos analisados, verificamos que algumas cenas são recorrentes, de modo que podemos configurar as aulas em quatro partes distintas, a que chamamos de fases da aula: a abertura, o desenvolvimento, os encaminhamentos para a aula seguinte e a conclusão. A esse respeito, dados os limites práticos deste artigo, restringimos nossa discussão à fase do desenvolvimento e, em seu âmbito, às cenas em que ocorrem a exposição dos assuntos (conteúdos de ensino) e os procedimentos de ensino¹ relacionados com as atividades de leitura, de escrita e de correção.

A disciplina de língua portuguesa no ensino médio

A disciplina de língua portuguesa encontra-se abrigada na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. De acordo com os *PCNEM* (BRASIL, 1999, p.105), nessa área estão

[...] destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania. As escolas certamente identificarão nesta área as disciplinas, atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão, das quais a Língua Portuguesa é imprescindível.

Especificamente para a disciplina de língua portuguesa, essa área visa à constituição de competências que deverão ser trabalhadas no processo de ensino-aprendizagem, ao longo de todo o ensino médio. Por meio dessas competências, não se pretende diminuir os conhecimentos a serem adquiridos, mas sim explicar os limites nos quais o aluno desse nível de ensino venha a ter dificuldades para dar continuidade a seus estudos e participar da vida social. Ao todo são dez competências, das quais seis estão diretamente relacionadas à disciplina de língua

¹ Lembramos, apoiados em Carlini (2004, p.26), que os conteúdos de ensino “[...] correspondem ao conjunto de fatos, informações, experiências, regras, princípios e generalizações produzidos e acumulados pela humanidade. Numa palavra, “conhecimentos.”. “Os procedimentos de ensino, por sua vez, são “[...] os ‘o que fazer’ pedagógicos, no sentido de provocar, estimular, desencadear a ação do aluno no processo de construção do conhecimento.” (CARLINI, 2004, p.28).

portuguesa, uma vez que se voltam à ideia de que toda linguagem transporta em seu interior uma visão de mundo, repleta de significados. Estes, por sua vez, ultrapassam o aspecto formal da língua, pois o estudo isolado desse aspecto, sem levar em conta a inter-relação pragmática, semântica e gramatical própria da funcionalidade da língua, desvincularia o aluno do seu caráter social. Nesse caso, a língua materna, tanto na modalidade oral como na escrita, teria o papel de viabilizar o entendimento e o encontro dos discursos empregados nas mais diversas situações da vida social:

É com e pela língua que as formas sociais arbitrárias de visão e divisão de mundo são incorporadas e utilizadas como instrumentos de conhecimento e comunicação. Aprende-se, com a língua, um 'sentido imediato de mundo', que deve ser desvendado, no decorrer de um processo de resgate desse e de outros sentidos possíveis. (BRASIL, 1999, p.131).

É, pois, dentro dessa perspectiva que, segundo esses documentos, o ensino da disciplina de língua portuguesa deve procurar desenvolver, no aluno dessa última etapa da educação básica, uma competência linguística cuja essência não se pauta na exclusividade do domínio técnico do uso da língua “padrão”, mas, sobretudo, no saber empregar a língua na sua diversidade, em que se leva em consideração o contexto interativo. Neste ponto, somos levados a considerar, embora que muito brevemente, a confluência desses posicionamentos com os atuais estudos na área, que pretendem estreitar laços teóricos e metodológicos entre a linguística e o ensino da língua portuguesa, dentre os quais estão, na agenda do dia, a reflexão sobre a gramática, o texto e o discurso em situações de ensino. Dentre outros trabalhos, igualmente relevantes para informar o estado da questão, citamos, por exemplo, na linguística textual, Bentes e Leite (2010), Koch (2004, 2002a, 2002b, 1997), Marcuschi (2003), e na análise textual dos discursos, Rodrigues, Silva Neto e Passeggi (2010). Sem perder de vista os encaminhamentos teóricos e metodológicos para o ensino da língua portuguesa e, particularmente, da gramática, reportamo-nos a Antunes (2009, 2007, 2003), Dionísio e Bezerra (2003), Geraldi (2005), Kleiman (2008, 1989), Neves (2006, 2003), Travaglia (2007) e Valente (2008), para ficarmos numa lista mínima, embora suficiente neste momento.

O ensino da língua portuguesa: a gramática na abordagem do texto

Na continuidade de nosso raciocínio, é oportuno frisar que nossa investigação leva em conta alguns posicionamentos sobre o ensino da língua que adotamos aqui como princípios analíticos. De fato, neste momento, considerando nosso interesse em entender a prática docente no ensino médio, é preciso retomar o fato de que ensino de língua materna tem sido objeto de questionamentos em suas abordagens

didáticas e pedagógicas e na decorrente eficácia de suas práticas que, via de regra, confundem-se com o ensino da nomenclatura gramatical. Para Travaglia (2007), nesse contexto, costuma-se conceber gramática e texto distintamente, sem muita relação entre si, e, por isso, devem ser tratados separadamente. Para ele, esse problema está associado ao fato de se ter

[...] um ensino que parece não ter nenhuma razão ligada à vida das pessoas, uma vez que é um ensino que se estrutura apenas na perspectiva formal da identificação e classificação de unidades e estruturas da língua, esquecendo quase por completo a outra parte da gramática, que é o funcionamento da língua em textos que produzem efeitos(s) de sentido, permitindo a comunicação em situações concretas de interação comunicativa. (TRAVAGLIA, 2007, p.54).

A problemática também passa pela formação do professor, em que predomina ainda, como lembra Kleiman (2008, p.67),

[...] uma concepção tecnicista de formação que a equaciona com a apropriação de saberes de diversas áreas, entre elas as de estudos da linguagem. Assim, passou-se da análise da gramática da frase descontextualizada à gramática textual, que nada mais é, tal qual praticada em sala de aula, do que a gramática da frase exercitada a partir de trechos do texto de leitura.

Por sua vez, para ajudar a entender a questão, Travaglia (2007) lembra que a teoria linguística ou gramatical pode ser entendida em duas partes, não excludentes, em que a primeira faz parte da segunda: a) uma parte se preocupa basicamente com a identificação dos tipos de unidades e recursos de que a língua dispõe, sua classificação, identificação e estruturação; b) outra parte se preocupa basicamente com o funcionamento dessas unidades e recursos na constituição de textos para a produção de determinados efeitos de sentido (plano mais semântico e pragmático, no nível textual-discursivo).

Nessa linha de pensamento, assumimos, também, a noção de gêneros de discursos, vistos como o *locus* da estabilização pública e normativa que opera no quadro do sistema de gêneros de cada formação discursiva (ADAM, 2011), como base para um ensino de língua portuguesa assentado na ideia – hoje consensual nos estudos da área – de que se ponha em relevo o respeito ao saber linguístico próprio de cada um, considerando-o como princípio didático-pedagógico, enquanto garante ao aprendiz, no curso de sua intercomunicação social, o direito de ampliar, enriquecer e variar seu patrimônio linguístico e cultural. Com isso, entendemos que estudo da gramática e do texto precisa levar em conta perspectiva dos gêneros dos discursos, os quais, por sua vez, deverão ser pensados a partir de três aspectos: os gêneros de discurso, as formações sócio-discursivas

e as relações entre contexto, cotexto e texto(s). Em decorrência imediata dessas escolhas, esta postura investigativa encontra-se apoiada em alguns pressupostos, com os quais se filia, tais como:

- a) A produção de linguagem é uma complexa atividade interativa de produção de sentidos. Realiza-se com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na forma como se organizam, requerendo, para isso, não só a mobilização de um vasto conjunto de saberes, como também a sua reconstrução e a dos próprios sujeitos (KOCH, 2004).
- b) O sentido de uma sequência linguística (que a transforma em texto) depende de inúmeros recursos, mecanismos, fatores e princípios internos e externos à língua. Esses elementos estão inscritos e regularizados na língua e constituem a sua gramática (TRAVAGLIA, 2007).
- c) “[...] tudo o que é gramatical é textual e, vice-versa, que tudo o que é textual é gramatical. Assim, quando se estudam aspectos gramaticais de uma língua, estão sendo estudados os recursos de que a língua dispõe para que o falante/escritor constitua seus textos [...]” (TRAVAGLIA, 2007, p.45).
- d) O texto é “[...] um resultado da aplicação da gramática da língua em funcionamento, para comunicar por meio da produção de efeitos de sentido [...]” (TRAVAGLIA, 2007, p.54).
- e) Como argumenta Antunes (2003), numa concepção interacionista da linguagem, entende-se que, em sua funcionalidade, a língua ocorre sob a forma da textualidade, do que se admite, também, que o objeto de um ensino da língua que pretenda ser produtivo e relevante só pode ser o estudo das regularidades textuais e discursivas, na sua produção e interpretação.
- f) Saber falar e escrever uma língua supõe, também, saber a gramática dessa língua e, em decorrência imediata, saber produzir e interpretar diferentes gêneros de textos. Com isso, conclui-se que as regularidades da gramática só encontram relevância e aplicabilidade no domínio do texto (ANTUNES, 2003).

Na continuidade, assumimos que tal postura teórica leva-nos, igualmente, às suas implicações metodológicas que, para o momento, podem ser resumidas em três:

- 1) O ensino da língua se dará na perspectiva da descrição e da reflexão linguísticas, do estudo dos gêneros textuais e da promoção do letramento, por intermédio do estudo dos mais variados textos.

- 2) Ao promover o estudo do texto (em seus aspectos sintático-semânticos e composicionais), o professor será levado, necessariamente, a explorar categorias gramaticais no texto em análise. Ele deverá atentar, porém, para a função da categoria nos sentidos do texto e não para o estudo da categoria em si mesma, de modo que o objeto de estudo seja o texto, mesmo quando se estiver fazendo análise linguística de categorias gramaticais (ANTUNES, 2003).
- 3) Ao serem exploradas questões de gramática, a pertinência do ensino está nas condições de seus usos e nos efeitos discursivos possibilitados pelo recurso a uma ou a outra regra, o que, naturalmente, nos leva a fazer da nomenclatura um recurso, uma mediação, um ponto de passagem e não um fim, ou um objeto de estudo e, muito menos, de avaliação. Esse aspecto da abordagem é mais crítico em relação ao ensino fundamental, sobretudo nas séries iniciais. Nessa fase, é recomendável que a exploração da terminologia gramatical mereça muito pouca atenção (BRASIL, 2002; ANTUNES, 2007).

Feitas essas considerações gerais sobre a contextualização da pesquisa, apresentaremos alguns elementos de análise das aulas registradas. Não pretendendo ser exaustivos, selecionamos uma amostragem que nos parece suficiente para ilustrar a descrição e a interpretação dos registros dos eventos observados. Os resultados, apresentados em síntese logo em seguida, darão uma visão de conjunto da compreensão dessa realidade escolar, na ótica da investigação.

O desenvolvimento da aula

Em sua feição geral, a fase de desenvolvimento da aula constitui a própria concretização do que se planejou (ou se pretendeu) para o acontecimento da aula. É o momento em que o professor procura trabalhar o assunto previsto para o semestre, considerando mês, dia e horário, bem como fazer uso de uma prática pedagógica adequada à realidade de sala de aula. Esse momento configura-se na realização de várias ações, geralmente associadas a procedimentos de ensino, como aula expositiva, apresentação em grupo, dramatização, debate etc. Esses procedimentos caracterizam a prática docente e estão diretamente relacionados com a natureza dos objetivos de ensino e da interação que se estabelece entre professor e aluno e entre os próprios alunos. Essa interação, por sua vez, é considerada um fator decisivo de aprendizagem (COULON, 1995).

Em relação aos conteúdos de ensino, verificamos que, nas dezessete aulas registradas, eles constituíram tópicos de língua sobre sintaxe de concordância verbal e de colocação pronominal, assim como algumas particularidades lexicais

e gramaticais associadas a regras da norma padrão. As aulas também versaram sobre tópicos de gêneros textuais (a carta, o conto) e de literatura (Parnasianismo e Simbolismo). Por entendermos a literatura como uma das manifestações de uso da língua, procuramos verificar de que forma o conteúdo literário era articulado com o de língua, uma vez que os conteúdos de literatura estavam inseridos na disciplina (e nas aulas) de língua portuguesa.

Quanto aos procedimentos de ensino, percebemos que a professora procurou trabalhar os conteúdos curriculares previstos, utilizando-se de uma prática pedagógica que considera atividades com o livro didático e outros livros, prática de leitura, análise e produção de texto, correção de atividades, revisão e avaliação – como prova, seminários, tarefas de produção e análise de texto. Esses procedimentos, por sua vez, foram distribuídos ao longo das dezessete aulas, considerando-se as particularidades de cada uma. Neste recorte das análises, as aulas voltam-se, sobretudo, para as atividades de leitura e escrita e de correção. Lembramos que, por razões práticas, não reproduziremos os gráficos com dados quantitativos dos questionários.

A exposição dos conteúdos de ensino

No que se refere ao conteúdo de ensino, durante o período da investigação, a professora desenvolveu suas aulas no sentido de explorar questões de uso de língua. Inicialmente, na aula 1 (A1)², ela abordou questões relacionadas à sintaxe de concordância, particularmente “concordância do verbo **ser** mais adjetivo”, e, na A10, de colocação pronominal, “uso da ênclise, da próclise e da mesóclise”. Em seguida, na A14 e na A15, tratou sobre algumas particularidades lexicais e gramaticais da língua, como, por exemplo, o “uso dos porquês, de há/a, mal/mau”, entre outros.

Na A1, as questões que diziam respeito à “concordância do verbo *ser* mais adjetivo” foram expostas no quadro, por meio de regras, e copiadas pelos alunos em seus cadernos, apesar de o assunto ser abordado no livro didático (SARMENTO; TUFANO, 2004), e a professora consultar essa fonte para copiar e explicar o assunto. Isso ocorreu também em outra aula, A10, na qual a professora tratou das questões relacionadas à colocação pronominal. Isso pode ser observado no fragmento 1 (F1), referente à transcrição (T) dessa aula, em que são reproduzidas as falas da professora (P) e do aluno (AO)³:

² Doravante, utilizaremos A para indicar aula, seguido do número correspondente a essa aula: A1, A2, A3 etc.

³ A reprodução das falas dos alunos e da professora, na transcrição das aulas, foi assim definida: **P** = professora; **AO** = aluno; **AA** = aluna. Para a reprodução da fala dos alunos, acrescentamos um algarismo que identifica a ordem das falas dos alunos na sequência dialogal com a professora, ao longo da aula.

Quadro 1 – Transcrição de Aula F1 (T-A10)

029 030 031 032 033 034 035 036	P	Sim, na aula anterior, nós... é::, ficamos já em algumas regras não mais gerais, mas regras mais específicas, no emprego da próclise, não é? E se dá quando' quando a gente observa que o emprego do pronome oblíquo aparece ou nós estamos, não é? De acordo com a estrutura da língua, temos co' obrigado a colocar que' pronome oblíquo antes do verbo. Ênclise, a gente sabe que se coloca o pronome oblíquo após o verbo. E a mesóclise, ela vai aparecer no meio do verbo.
037	AO3	(?)
		[...]
046 047 048	P	Gente, retomando aí, o que vocês já têm copiado. Por favor! Por favor, vamos só retomar! As meninas, Amanda! É::, tão, só retomando aí, aquilo que a gente 'onde nós deixamos, não é? [...]

Fonte: Elaboração própria.

No entanto, diferentemente do procedimento adotado na exposição sobre “concordância do verbo *ser* mais adjetivo”, na abordagem das questões acerca da “colocação pronominal”, os alunos não tinham conhecimento de que esse assunto também era exposto no livro didático. Isso se deu porque a professora copiava as regras no quadro retirando-as de outra fonte (FREIRE, [20-?]) e, como ela não havia informado aos alunos que o assunto também se encontrava no livro didático, eles demonstravam desconhecer que podiam acompanhar a exposição da professora com o próprio livro. Tal fato pôde ser constatado porque, durante a explicação da professora, verificamos que nenhum aluno procurou abrir o livro, conforme podemos observar no fragmento 2 (F2), extraído do relato da aula, feito no jornal de campo (JC):

F2 (JC-A10)

O assunto é retirado de uma apostila, apesar de ser trabalhado no capítulo 37 do livro adotado (p.308-311). Os alunos até desconhecem que o referido assunto consta no livro. Verifico esse fato, pois alguns alunos estão com o livro didático sobre a mesa, mas não tiveram a curiosidade de abri-lo como já vinha procedendo em outras aulas. E, assim, copiam o que a professora escreve no quadro.

Na ocasião, verificamos que os alunos, apesar de estarem de posse, algumas vezes, do livro didático, em sala de aula, tendiam a usá-lo apenas se a professora fizesse a indicação para isso. Esse fato nos foi apontado quando aplicamos o questionário de pesquisa com os alunos e perguntamos se eles utilizavam com

frequência o livro de português. Do universo pesquisado (quarenta alunos), 62% responderam que faziam uso desse material com mais frequência para resolver exercícios, 55% disseram que utilizavam o livro se a professora pedisse, e 55% também afirmaram que o livro era frequentemente usado em época de prova. Os dados nos revelaram que o livro é mais utilizado quando a professora procura trabalhar esse material em sua prática, isto é, quando há uma maior frequência de atividades, como resolver exercícios, por exemplo. Caso contrário, passa a ser subutilizado pelos alunos.

A exposição dos conteúdos curriculares sobre questões de língua continuou, assim, a ser tratada pela professora por meio de um enfoque que tendia a ser apenas estrutural. Conforme observávamos mais intensivamente as aulas, percebíamos que os fenômenos linguísticos eram abordados levando-se em conta uma concepção de língua como um sistema virtual, abstrato, afastado do contexto real de interação, isto é, como uma língua homogênea – fato comentado anteriormente. Nesse caso, pudemos verificar que os enunciados produzidos de acordo com um modelo padrão de língua eram, algumas vezes, expostos como de “uso obrigatório”, caso contrário, segundo a professora, os alunos poderiam se sentir fora do contexto de uso de uma língua tida como “ideal”, desejada para atender a certas contingências de sua vida em sociedade. Logo, ao expor enunciados produzidos apenas para atender a uma variedade de uso padrão da língua, a professora concebe um ensino centrado em uma nomenclatura gramatical, o qual se caracteriza na distinção entre texto e gramática, num tipo de prática marcado pela dicotomia na abordagem desses dois domínios, reiterando, desse modo, uma problemática do ensino de língua, como discutida por Travaglia (2007).

Assim, diferentemente da proposta dos *PCNEM* (BRASIL, 1999), que sugerem um trabalho voltado a uma competência linguística baseada no saber empregar a língua em sua diversidade, por meio dos mais variados textos, observamos nessa exposição uma prática pedagógica que desvincula os conteúdos conceituais relativos à gramática das manifestações da língua no texto (TRAVAGLIA, 2007). Nesse caso, uma vez que o texto não é visto como unidade de ensino (BRASIL, 1999), entendemos que essa desvinculação resulta no fato de o aluno não saber empregar esses conteúdos, adequadamente, nas mais variadas formas de interação verbal, principalmente aquelas que requerem a modalidade escrita (mais próxima do uso padrão da língua). Ademais, numa abordagem interacional e sociodiscursiva da língua, entende-se que é por meio do texto que as regularidades da gramática (ANTUNES, 2003) podem ser entendidas e consideradas adequadas ou não ao uso padrão da língua, daí a pertinência de procedimentos de ensino que busquem minimizar práticas dicotômicas e excludentes relativamente aos fenômenos linguísticos e textuais.

Os procedimentos de ensino e aprendizagem: atividades de leitura e escrita e de correção

As atividades de leitura e escrita foram desenvolvidas em sala de aula, e fora dela, como tarefas a serem apresentadas à professora. Em uma das atividades para casa, a professora pediu aos alunos para que copiassem o roteiro destinado à leitura e à escrita de contos. Para isso, ela lhes informou que esse roteiro nortearia os encaminhamentos para o trabalho de análise dos contos, que deveriam ter sido lidos durante as férias do meio do ano, bem como para a elaboração de um conto sob sua orientação, conforme podemos verificar no fragmento 6 (F6) do jornal de campo (JC):

F6 (JC-A7)

Terminada a conversa, informou aos alunos que eles vão ler, analisar e produzir contos. Na oportunidade, a professora perguntou se os alunos pegaram o livro de conto na biblioteca para ler durante as férias, aliás, todo o tempo que ficaram sem aula por causa da greve (10/07 a 17/08). Eis a atividade: Roteiro de leitura e produção de contos: Ler um livro de contos observando o tempo em que os mesmos foram escritos. (Se é de 1ª pessoa ou de 3ª pessoa); Ver com atenção o clímax e o conflito da narrativa. Separar quem é o protagonista e o antagonista da história.

Em outra atividade, desta vez compreendendo a leitura e a análise de um texto em sala de aula, a professora procurou trabalhar com os alunos o conto “Carta ao prefeito”, de Rubem Braga. De acordo com a professora, o conto escolhido serviria de base para que eles entendessem melhor o conceito de gênero textual e, assim, também os ajudaria na escrita dos contos da atividade de casa, tendo-o como referência, além dos outros contos sugeridos para leitura, no roteiro do trabalho.

Percebemos que, mesmo em se tratando de uma aula de língua portuguesa, cujos conteúdos tratavam de questões de língua direcionadas à organização estrutural dos enunciados na modalidade escrita, como, por exemplo, sintaxe de concordância verbal e de colocação pronominal, a professora, em nenhum momento das aulas observadas, procurou articular esse conhecimento com o dos gêneros de discurso. Nesse sentido, por exemplo, a professora poderia ter explorado o gênero carta, explorando-o a partir de traços prototípicos do gênero como também dos aspectos da organização interna de conteúdos gramaticais que lhe são específicos (KOCH, 2004). Ela poderia, ainda, ter apresentado o texto em questão como um exemplo modelar para as possibilidades de usos dos conteúdos gramaticais ali explorados, haja vista tratar-se de uma carta produzida por um falante/escritor com uma ampla competência linguística. Em linhas gerais, como sugerem Santos, Riche e Teixeira (2012), estamos pensando na possibilidade

de adoção da abordagem “produtiva” para o ensino da língua portuguesa, que procura desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos, uma vez que pretende aumentar o seu conhecimento sobre os recursos da sua língua por intermédio da prática de análise linguística. No entanto, ao contrário disso, o que se verificou nas práticas observadas foi um esboço de articulação de conteúdos de ensino que se restringiu apenas a uma pergunta sobre como os alunos definiriam a linguagem utilizada pelo autor do conto.

Em outra atividade de leitura e escrita, a professora entregou aos alunos o texto “As máquinas”, de Bertrand Russel, e informou que eles iriam aplicar o conhecimento estudado sobre as particularidades lexicais e gramaticais. Para que pudessem analisar tais particularidades, a professora, à medida que lia o texto, pedia aos alunos para circular as palavras que deveriam ser analisadas. Além disso, lembrava-lhes que, caso desejassem trabalhar com outras palavras, eles deveriam marcar no texto e, em seguida, fazer a análise da mesma forma que haviam feito com as palavras já grifadas, anteriormente. Verificamos ainda que, mesmo em se tratando de uma atividade de leitura e escrita, em que se podia esperar, por exemplo, uma atividade de literatura articulada com a de língua, a professora, mais uma vez, procurou direcionar a atividade para que os alunos a realizassem de uma forma deslocada uma das outras. Isso pôde ser assim caracterizado porque percebíamos que os encaminhamentos para a atividade eram feitos por etapas: primeiro, a professora pedia aos alunos para analisar o sentido da palavra no texto e, por meio desse sentido, classificar qual a categoria; em seguida, ela lhes pedia para dizer qual a temática do texto e em que tempo se encontrava a narrativa. Percebemos, também, que ela tentava, às vezes, encaminhar as questões para o funcionamento da língua no texto, como sugere Travaglia (2007), mas, quando o fazia, centrava-se na palavra, vista de forma isolada.

Ao darem continuidade à atividade, verificamos que os alunos procuravam compreender por que determinadas categorias não eram mais exemplificadas como membro da categoria que eles haviam estudado. Isso ocorreu, por exemplo, com o item “daquele” (“Mas quando é desafiado a considerar a máquina do ponto de vista daqueles que têm de viver e trabalhar com ela, sua resposta é pronta [...]”) que passou, durante a aula, de uma categoria de pronome demonstrativo para a de pronome indefinido. Para poder explicar ao aluno essa mudança, a professora procurava recorrer, apenas, ao aspecto semântico da palavra, dizendo que o item havia mudado de categoria porque, no texto, ele apresentava outro sentido, como podemos observar no fragmento 9 (F9) da transcrição da aula:

Quadro 2 – Transcrição de Aula F9 (T-A17)

31	AO9	[(?) “daquele”, não é professora?
32 33	P	É uma contração, porque é junção da preposição “da” mais o pronome é:: INFINITIVO “aquele”, certo?
34	AO9	[Porque além do, do pronome, do pronome...
35 36	P	[É uma preposição “da” mais o pronome indefinido “aquele” (?) uma contração.
37	AOS/AAS	((vários alunos falando ao mesmo tempo))
38	P	Ham? “daquele” não é um pronome indefinido?
39	AO9	“Da” é o que professora, mesmo? “da”?
40	P	“Da” é uma preposição.
41	AO9	Pronome indefinido (?)
42 43 44 45	P	Eu digo assim: “daquele jeito não dá”. Eu não, eu não estou especificando de que jeito eu estou, a que jeito eu estou me referindo, não é? É uma coisa inespecífica.

Fonte: Elaboração própria.

Nessa atividade, podemos observar, ainda, que o trabalho com a língua, particularmente na análise de itens lexicais, pode ajudar o professor a desenvolver uma prática de análise de usos linguísticos, quando baseado numa perspectiva funcional da linguagem, por intermédio da noção de protótipos (GIVÓN, 1984; CUNHA; TAVARES, 2007; TAYLOR, 1992). Ao aplicar atividade de análise de texto, por exemplo, o professor pode estimular os alunos para que aprimorem sua capacidade de compreensão e expressão, em contextos de comunicação oral ou escrita. Acreditamos que o trabalho analítico e reflexivo acerca da língua, como propõem os *PCNEM* (BRASIL, 1999), pode ter como ponto de partida o exame das estruturas mais regulares, percebidas no desempenho discursivo. Nesse caso, pode-se explorar ali a noção de prototipicidade, partindo-se de uma preocupação em investigar os usos linguísticos como um *continuum*, escalar, até chegar ao mais complexo. Por isso, “a regularidade no uso” é, nessa noção, entendida como o mais representativo, isto é, como o protótipo de uma categoria linguística.

As atividades de correção concentraram-se nas aulas A2, A3 e A16. Para o desenvolvimento dessa ação, a professora procurava dirigir-se ao centro da sala, abria o livro didático nas páginas onde se encontrava a atividade, no caso da A2 e A3, e começava a ler cada uma das questões, solicitando uma resposta aos alunos. Durante a correção de algumas dessas atividades, a professora utilizava a estratégia de perguntar à turma e não a um aluno, especificamente. A resposta era, então, retomada em uma voz coletiva, pois todos os alunos respondiam ao

mesmo tempo, sem parar em nenhum momento para interagir com a professora sobre o porquê de sua resposta, como podemos perceber no fragmento 10 (F10) referente ao relato da aula no jornal de campo (JC):

F10 (JC-A2)

Agora, a professora levanta-se da mesa e se dirige ao meio da sala [...] Pega o livro e faz a primeira pergunta, a segunda, a terceira e assim por diante. Os alunos respondem a todas de uma vez [...] A correção é feita da seguinte maneira: a professora lê a questão e pergunta à turma.

Para não empregar só um modelo na correção da atividade, a professora procurava diversificar sua prática com uma nova estratégia. Ela direcionava, então, a pergunta a apenas um aluno e, quando este não sabia responder, ela dirigia-se a outro, que atendia prontamente à solicitação com a resposta esperada. Em seguida, a palavra era retomada pela professora para possíveis explicações, limitadas aos usos previstos e já prontos para as questões de concordância verbal encontradas no livro didático. Tanto nas aulas em que a correção fora realizada com o auxílio do livro didático, como nas em que foram revistas tarefas escritas com o conto e o texto anteriormente lidos, percebemos que essa atividade constituía-se de perguntas e respostas acompanhadas de constantes interferências, provocadas pelo barulho externo à sala de aula e pela própria interação aluno-aluno.

Durante a correção, percebíamos ainda que, para responder às questões relacionadas, por exemplo, com a concordância verbal, os alunos participavam da atividade com a professora a partir de outros usos da língua, também adequados. Tais usos eram até justificados pela professora, mas ela pedia para que os alunos não se desviassem dos usos propostos pelo livro didático. Na observação, percebia-se que a correção passava, assim, a ser vista sem muita motivação pelos aprendizes, na medida em que os enunciados tidos como certos pelo livro e reproduzidos pela professora não eram os únicos possíveis no contexto real de interação aluno-aluno. Nesse caso, estamos nos referindo às situações de comunicação do dia a dia, não idealizadas, em que o “[...] fenômeno social da interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua [...]”, conforme nos lembra Geraldi (2005, p.27).

Para os alunos, a metodologia utilizada pela professora na aula de português, que envolve as situações abordadas para explicar as questões de língua, teria uma interferência mais positiva na sua aprendizagem se fosse levado em consideração o contexto real de interação. Tal constatação deve-se ao fato de os alunos terem apontado no questionário de pesquisa que aprendem mais (grau 4,30), quando o modo de ensinar da professora faz uso, em sua explicação, de questões de língua relacionadas com a sua realidade. Por outro lado, a pesquisa nos revelou que esse

grau tende a diminuir (3,50), quando a professora trabalha com questões de usos de língua retiradas do livro didático.

Nesta altura, considerando-se nossa abordagem investigativa e nossa postura analítica, apoiadas nos princípios aqui adotados relativamente ao ensino de língua portuguesa, as análises nos levam a esboçar algumas conclusões, centradas no foco deste trabalho, quais sejam:

- a) A exposição dos conteúdos curriculares sobre questões de língua foi feita por meio de um enfoque, apenas, estrutural. As questões de sintaxe sobre concordância verbal e colocação pronominal, por exemplo, foram explicadas por meio de enunciados previstos e prontos que, em muitos casos, afastavam-se dos usos ordinários da língua dos alunos, em seu cotidiano. A professora procurou enfatizar, em seu discurso, que o estudo dessas questões iria fazer com que eles aprendessem mais a língua. Contudo, o que vimos foi um ensino sem articulação com os textos que eram produzidos pelos alunos e com as questões de literatura.
- b) Por meio de exercícios com questões sobre a organização estrutural da língua, os alunos são levados a corrigir suas atividades escritas com base em usos da língua já previstos e prontos, sem uma aparente motivação para refletirem sobre outros usos possíveis. Essa prática docente resulta em certa dificuldade, por parte dos alunos, quando lhes é solicitado refletir sobre o funcionamento da língua, considerando a sua diversidade de usos em textos escritos encontrados no seu cotidiano.
- c) A aula de revisão do conteúdo curricular de língua e de literatura parece provocar uma maior motivação dos alunos para assistir às aulas, assim como para intensificar sua participação nas discussões. No entanto, como a professora procura trabalhar, apenas, com a leitura de regras, a motivação inicial restringe-se, em seguida, à fala da professora com uns poucos alunos próximos a ela. Entendemos que essa falta de motivação seja reflexo de uma prática docente, em que questões de língua são trabalhadas a partir de reprodução de enunciados artificialmente produzidos, atrelados à orientação de uma concepção normativo-prescritiva de ensino de língua materna que se encontrava no livro adotado. Apesar de a professora ter demonstrado em sua entrevista não gostar do livro didático, ela segue a mesma metodologia ali adotada.
- d) Nas atividades de leitura, análise e produção de texto, constatamos uma prática direcionada à atividade escrita conduzida de uma forma não articulada entre leitura/produção/análise da língua, na medida em que os encaminhamentos nessas atividades são feitos por partes: primeiro, a professora pede aos alunos para examinar a palavra; depois, ela solicita-lhes que respondam qual a temática do texto e em que tempo verbal se encontram os enunciados que compõem a narrativa. Uma terceira parte é reservada para a produção de texto, sem que haja direcionamento para uma reflexão, por exemplo, com a leitura trabalhada na atividade.

Conclusões

Diante do que vimos até aqui, o que nos ocorre, de imediato, é a imperativa necessidade de uma maior atenção na formação profissional do professor de língua, por parte de todos os segmentos institucionais envolvidos, considerando-se o grau de exigências teóricas e metodológicas agenciadas na tarefa do ensino e no exercício de seu papel, na sociedade contemporânea. De modo correlato, ocorre-nos também a necessidade, igualmente imperativa, de que se explicitem, claramente, junto ao aluno, os constituintes de seu papel de aprendiz e, em particular, a razão de ser do estudo da língua (materna e/ou estrangeira) – afinal,

[...] a aprendizagem é uma construção pessoal [e essa construção] implica a contribuição por parte da pessoa que aprende, de seu interesse e disponibilidade, de seus conhecimentos prévios e de sua experiência. Em tudo isso desempenha um papel essencial a pessoa especializada [...]. (ZABALA, 1998, p.63).

Assim, diante do que viemos discutindo até então, pensamos que o problema do ensino-aprendizagem da gramática não se restringe (ou se deve) ao fato de ela ser transformada em conteúdo conceitual apenas, mas ao fato de, no processo, ela não ser pensada em sua relação com a vida de professores e alunos e, mais particularmente, com seus papéis na escola. Em qualquer intervenção que se proponha a reverter esse quadro, acreditamos que, como aparato conceitual do estudo da língua, a gramática precisa ser pensada no conjunto das funções e intenções formadoras da Educação.

No que se refere às implicações pedagógicas do texto como unidade de ensino, as atividades de ensino devem ser planejadas de modo a facilitar, no estudo escolar, a passagem do plano da gramática da língua para o plano do texto. Espera-se que resulte, daí, um incremento cognitivo (atividade mental, avanço conceitual) propiciado pela reflexão sobre o funcionamento sistêmico desses planos em sua relação com a produção de sentido. Assim, na didatização do texto mediada pelas noções da textualidade, acreditamos ser possível promover uma análise do papel dos componentes gramaticais na tecitura textual e na produção de sentido, de modo a propiciar uma melhor reflexão sobre a língua e suas manifestações discursivas identificáveis na materialidade do texto.

SILVA, C. M. M. B. da; SILVA NETO, J. G. da. The Portuguese language in high school: teaching content and class development. *Alfa*, São Paulo, v.57, n.1, p.295-314, 2013.

- *ABSTRACT: This paper discusses how teaching content is used in Portuguese language classes, as observed in practical situations. The study follows a research aspect at the confluence of language and education studies and seeks answers to a problem involving*

current Brazilian public education policies, teacher training, and studies on mother tongue teaching, in view of the imperative need to improve current Brazilian levels of literacy for children, youth, and adults. In this context, the purpose is to identify how language issues are handled, analyze how the teacher uses the textbook, and examine relationships between the official approach and the pedagogical practice. The work is conducted under the Applied Linguistics domain, and adopts qualitative and ethnographic approaches and techniques. The corpus, focused on a class' development phase, comprises information taken from a state high school. The results point to the need for interventions in teacher education, deepening curriculum components related to language and its didactization. We conclude that there is need for research and effective actions aimed at teacher training, so that functional relations are established between theoretical and practical content.

- **KEYWORDS:** Portuguese. High school level. Portuguese language class. Language conception. Teaching practice. Teaching content. Classroom speech.

REFERÊNCIAS

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

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Aula de português: encontros & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BENTES, A. C.; LEITE, M. O. (Org.). *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. *PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEB, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

CARLINI, M. Procedimentos de ensino: escolher e decidir. In: SCARPATO, M. (Org.). *Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer*. São Paulo: Ed. Avercap, 2004. p.25-83.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. Coordenação de tradução de Fabiana Komesu. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

- COULON, A. *Etnometodologia e educação*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CUNHA, M. A. F. da; TAVARES, M. A. (Org.). *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: EDUFRN, 2007.
- DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- FRANK, C. *Ethnographic eyes: a teacher's guide to classroom observation*. Portsmouth: Heinemann, 1999.
- FREIRE, M. de L. D. *Gramática e redação: um desafio da língua*. 3.ed. Assu: Studiograf, [20-?].
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- GIVÓN, T. *Syntax: a functional typological introduction*. Nova York: Academic Press, 1984. v.1.
- GOFFMAN, E. *Interactional ritual: essays on face-to-face behavior*. New York: Anchor Books, 1967.
- KLEIMAN, A. B. Concepções da escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, A. (Org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 2008. p.67-82.
- _____. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002a.
- _____. Parâmetros curriculares nacionais, linguística textual e ensino de línguas. *Revista do GELNE*, Fortaleza, v.4, n.1, p.01-12, 2002b. Disponível em: <http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_02.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2011.
- _____. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p.21-34.
- NEVES, M. H. de M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.
- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. 17.ed. Cambridge: University Press, 2007.

RODRIGUES, M. das G. S.; SILVA NETO, J. G. da S.; PASSEGGI, L. (Org.). *Análises textuais e discursivas: metodologias e aplicações*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

SARMENTO, L. L.; TUFANO, D. *Português: literatura, gramática e produção de texto*. São Paulo: Moderna, 2004.

TAYLOR, J. R. *Linguistic categorization: prototypes in linguistic theory*. Oxford: Clarendon Press, 1992.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: ensino plural*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VALENTE, A. (Org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

Recebido em 30 de setembro de 2011.

Aprovado em 24 de novembro de 2012.

O TRABALHO DO PROFESSOR-ESTAGIÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ATIVIDADE DIRECIONADA A QUEM?¹

Josiane Redmer HINZ*

Maria da Glória Corrêa DI FANTI**

A vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir [...]

Bakhtin (2010, p.142)

- **RESUMO:** Este artigo apresenta uma reflexão acerca do trabalho do professor-estagiário de língua portuguesa, considerando a importância e a complexidade dessa atividade. Fundamentado na teoria bakhtiniana e nas ciências do trabalho, este estudo, de caráter qualitativo, tem como objetivo investigar para quem é direcionada a atividade dos professores de língua portuguesa durante o período de estágio supervisionado, de modo a observar qual é a influência desse direcionamento no desenvolvimento do trabalho docente. Para tanto, são analisados enunciados concretos produzidos a partir de entrevistas semiestruturadas com três alunos do curso de Letras de uma universidade privada do interior do Rio Grande do Sul. Resultados apontam para o fato de que a questão do direcionamento da atividade é bastante conflituosa, pois, apesar de os estagiários considerarem que deveriam ter o aluno como principal destinatário, nem sempre isso se concretiza, já que precisam adequar seu trabalho a exigências distintas, muitas vezes divergentes de seus próprios pontos de vista.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Professor-estagiário. Abordagem dialógica. Direcionamento da atividade.

Considerações iniciais

Não há dúvidas de que o trabalho do professor de língua materna e/ou estrangeira tem sido objeto de reflexão a partir de diferentes perspectivas, como no âmbito da Educação e da Linguística Aplicada, em que se discute

* Doutoranda em Letras. PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre – RS – Brasil. 90619-900 – josirh@gmail.com

** PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Faculdade de Letras. Porto Alegre – RS – Brasil. 90619-900 – gdfanti@gmail.com

¹ Este artigo é um desdobramento de parte da dissertação de Josiane Redmer Hinz (2009), defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, sob a orientação da Profa. Dra. Maria da Glória Corrêa di Fanti.

o trabalho de ensino, visando à discussão das formas mais produtivas de transmissão de conhecimento. No entanto, considerando a importância da formação do conhecimento e tendo em vista o papel do professor no processo ensino-aprendizagem, pouco ainda se tem explorado, como enfatiza Saujat (2004), o ensino como trabalho, ou seja, a atividade em que “os professores em trabalho tecem”. Saujat (2004, p.29), seguindo Daniellou, observa que, de um lado, os fios da atividade docente estão ligados “[...] às instruções oficiais, às ferramentas pedagógicas, [...] às características dos estabelecimentos e dos alunos, às regras formais, ao controle exercido pela hierarquia.” e, de outro, os fios estão ligados à própria história do professor, “[...] a seu corpo que aprende e envelhece; a uma imensa quantidade de experiências de trabalho e de vida; a vários grupos sociais que lhes oferecem saberes, valores, [...] a projetos, desejos, angústias, sonhos.”

Nessa direção, Faïta (2005a, p.117) observa que “[...] o ‘trabalho’ de professores ainda é raramente considerado como tal.”, pois pouco se exploram “[...] os modos como o professor se investe na realização das tarefas assim como a intensidade desse investimento.” A complexidade da atividade em geral e da docente em particular convoca do pesquisador uma abordagem interdisciplinar entre os estudos da linguagem e do trabalho. É nesse contexto que desenvolvemos o presente estudo, discutindo aspectos relacionados à formação docente, mais especificamente no que se refere ao trabalho do professor de língua portuguesa em fase de realização do estágio supervisionado.

O período de estágio, bastante relevante na formação profissional docente, muitas vezes é considerado um momento difícil, visto que várias são as expectativas, ansiedades e, até mesmo, frustrações enfrentadas pelos professores em situação de estágio. Esses conflitos vividos pelos estagiários podem ser justificados, dentre outros fatores, pela pouca experiência profissional, pela preocupação com a aprendizagem dos alunos e, principalmente, pela dúvida em relação ao direcionamento de sua atividade: O trabalho do professor-estagiário é direcionado a quem? Aos alunos? À instituição em que está atuando? Aos pais dos alunos? Ao professor titular da disciplina que ministra? Ao supervisor de estágio?

Considerando o conflito instaurado, temos como objetivo investigar para quem é direcionada a atividade dos professores de língua portuguesa durante o período de estágio supervisionado, de modo a observar qual é a influência desse direcionamento no desenvolvimento do trabalho docente. A partir da discussão desse questionamento, entendemos que seja possível desenvolver reflexões que contribuam para uma maior compreensão da atividade docente em situação de estágio.

Para o desenvolvimento da investigação, partimos dos pressupostos teóricos desenvolvidos por Bakhtin e seu Círculo², que concebem a linguagem como constitutivamente dialógica, e estabelecemos interface com as ciências do trabalho, que têm contribuído significativamente para a compreensão de diferentes atividades laborais, considerando sua complexidade e a importância de os trabalhadores terem um espaço de verbalização sobre o seu fazer. A questão do direcionamento da atividade perpassa tanto a perspectiva dialógica quanto a do trabalho.

Para a teoria bakhtiniana, toda atividade de linguagem é dirigida ao outro. É nesse sentido que o enunciado, “**real unidade** da comunicação discursiva”, é delimitado pela alternância dos sujeitos do discurso, o que o configura como “um elo na cadeia da comunicação discursiva”, conectado, simultaneamente, aos enunciados precedentes e subsequentes (BAKHTIN, 2003, p.274). De acordo com o filósofo russo, assim como interessam as ressonâncias dialógicas dos enunciados precedentes, interessam as antecipações das respostas dos enunciados subsequentes, uma vez que o falante enuncia esperando uma ativa compreensão responsiva, por isso “[...] um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*.” (BAKHTIN, 2003, p.301, grifo do autor).

No que tange à perspectiva do trabalho, Faïta (2005a, p.118, grifo do autor) observa que a atividade profissional “[...] é orientada, sem exceções, pelo indivíduo agindo em direção aos outros, ao *meio de trabalho* constituído em torno do objeto desse trabalho, em sua dimensão coletiva; e em direção também a ele mesmo, aos seus saberes formais e incorporados.” Nesse sentido, Amigues (2004, p.41-42) destaca que o trabalho do professor é uma atividade situada socialmente, “instrumentada e **direcionada**”, já que “[...] para agir, o professor deve estabelecer e coordenar relações na forma de compromisso, entre vários objetos constitutivos de sua atividade.” Para Faïta (2005a), o analista do trabalho do professor, ao focalizar a problematização no direcionamento da atividade, tem como centro de reflexão o conflito, o qual causa um duplo desconforto: (i) o trabalho real do professor não se deixa ver e (ii) a reflexão sobre a própria atividade requer que os professores pesquisados façam associações num processo dinâmico, “que está sempre por ser iniciado”.

Para o desenvolvimento da análise do direcionamento da atividade do professor-estagiário, contamos com a participação de três alunos do curso

² O Círculo de Bakhtin é formado por um grupo de estudiosos, cujos principais integrantes da área da linguagem são M. Bakhtin, o líder, V. N. Volochinov e P. N. Medvedev, que tinham interesses filosóficos comuns e se reuniam para debater suas ideias, principalmente entre 1919 e 1929, na Rússia (CLARK; HOLQUIST, 1998; MORSON; EMERSON, 2008). Para referirmo-nos às reflexões teórico-metodológicas do Círculo, utilizamos expressões como teoria bakhtiniana, teoria/obra de Bakhtin e pensamento bakhtiniano, tendo como pressuposto que as ideias são representativas do grupo.

de Letras – em período de realização de estágio supervisionado – de uma universidade privada do interior do Rio Grande do Sul. Tendo em vista, conforme orientam as ciências do trabalho com as quais dialogamos, a importância da criação de espaços de fala para o trabalhador refletir sobre o seu fazer frente ao pesquisador, desenvolvemos entrevistas semiestruturadas, que proporcionaram a emergência de conflitos sobre a atividade em foco. Dada a circulação de diferentes temas nos enunciados produzidos na situação específica criada para a pesquisa, selecionamos para análise e discussão o tema que orienta este artigo: o direcionamento da atividade do professor-estagiário.

Este trabalho está organizado em três partes, seguidas das “Considerações finais”. Na primeira, apresentamos conceitos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin. Em seguida, discutimos contribuições advindas das ciências do trabalho, procurando estabelecer relação com reflexões acerca da atividade docente. Na terceira parte, abordamos a questão do direcionamento da atividade do professor-estagiário de língua portuguesa, apresentando aspectos metodológicos da pesquisa e a análise de base enunciativo-discursiva desenvolvida.

Perspectiva bakhtiniana: princípio dialógico, valoração e produção de sentidos

C'est le ton qui fait la musique.
Voloshinov (1981b, p.304).

O princípio dialógico, base epistemológica da teoria bakhtiniana, fundamenta os diferentes conceitos desenvolvidos pelo Círculo, sendo objeto central de reflexão no que diz respeito à constituição da linguagem. Contestando a concepção de língua como um sistema de normas imutáveis e o entendimento de que a enunciação é um ato individual, Bakhtin (2006) destaca que a língua é dinâmica e a enunciação se concretiza como interação social, em um momento histórico. Já nessas reflexões propõe que toda enunciação efetiva, em diferentes materializações, está em acordo ou desacordo com “alguma coisa” (BAKHTIN, 2006), ou seja, há relação de sentido entre os contextos, relações dialógicas.³

De acordo com essa abordagem, a língua é observada em situações concretas, sendo a enunciação materializada como uma resposta no diálogo social. Sob esse enfoque, a importância da língua não está na norma linguística, na sua forma estática, fechada, mas sim no seu uso dinâmico, na intrínseca relação com a vida, em que a interação verbal entre sujeitos situados social e historicamente

³ Sobre essas reflexões, consultar *Voices em tensão: considerações sobre a constituição dialógica do discurso* (DI FANTI, 2012).

constitui a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006). É nesse sentido que a linguagem é considerada como uma atividade dialógica, instaurada por atitude responsiva ativa.⁴

Desde os primeiros textos de Bakhtin, como é o caso de *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2010, p.44), podemos perceber o ato-atividade como um ato responsável do Ser, “um componente real, vivo, do existir-evento”, capaz de “superar a pernicioso separação e a mútua impenetrabilidade” entre a cultura e a vida. O ato como evento é constituído de múltiplas inter-relações, já que todo dado “[...] é sempre dado junto com alguma coisa a ser feita, a ser alcançada [...]” (BAKHTIN, 2010, p.84). A palavra, como evento, ultrapassa o objeto dado, uma vez que a palavra é avaliativa, ou seja, estabelece uma relação que não é indiferente ao objeto do dizer. No ato concreto, em processo, o sujeito não tem alibi, ou seja, está implicado com sua participação única e insubstituível. Na constitutiva e tensa relação com o outro, cada um ocupa um único e irrepitível lugar; são dois centros de valor, essencialmente diferentes, mas organicamente correlacionados entre si. Nessa relação de interdependência, o sujeito e o discurso, dimensões indissociáveis, se constituem e se alteram na relação com outros sujeitos e outros discursos.

Sob esse enfoque, Voloshinov (1981a, p.198), em *Le discours dans la vie et discours dans la poésie*, destaca que o enunciado concreto “[...] nasce, vive e morre no processo da interação social dos participantes [da interlocução].” Logo, é a interação que dá forma e significado ao enunciado, uma vez que constitui o enunciado do seu interior, formando uma unidade entre os interlocutores. A situação extraverbal, nesse sentido, não é de modo algum a causa exterior do enunciado, isto é, não se trata de uma força mecânica de fora, determinista, mas sim a situação “[...] se integra ao enunciado como um elemento indispensável à sua constituição semântica.” (VOLOSHINOV, 1981a, p.191).⁵

Há uma constitutiva avaliação social no enunciado, materializada em sua forma mais pura pela entonação, que determina a escolha das palavras e a forma da totalidade verbal. A entonação conduz o discurso para fora de seus limites verbais (VOLOSHINOV, 1981a, p.193-194), pois ela “se situa sempre na fronteira entre o verbal e o não-verbal, o dito e o não-dito”, estabelecendo um vínculo orgânico entre o discurso e a vida. Sendo a entonação social por excelência, é por meio dela que o locutor entra em contato com os interlocutores e assume uma posição ativa a certos valores. Toda entonação, no dizer de Voloshinov, é orientada segundo **duas direções**: uma em relação ao interlocutor como aliado e

⁴ As rubricas “enunciação” e “enunciado”, na obra bakhtiniana, conforme explica o tradutor Paulo Bezerra (BAKHTIN, 2003), advêm do termo russo *viskázivanie*, significando tanto o ato de enunciar em palavras, como o seu resultado, um romance, por exemplo. Por isso, o tratamento dado ao enunciado equivale ao da enunciação.

⁵ As traduções dos textos consultados em francês são de nossa responsabilidade.

testemunha, e outra em relação ao objeto do enunciado como terceiro participante vivo, revelando diferentes graus de valoração (mais ou menos positivos).

Em *La structure de l'énoncé*, Voloshinov (1981b), observando ser o enunciado a unidade concreta da comunicação discursiva, destaca que o verbal (dito) é constituído pelo extraverbal, o subentendido (não dito), formado pela situação e o auditório, incluindo espaço, tempo, objeto do dizer e atitude, a valoração dos interlocutores frente ao tema. Enfatiza, assim, que o sentido do enunciado depende da situação de produção, da orientação social ao interlocutor e da entonação, a expressividade, que organiza a escolha das palavras e a sua disposição no enunciado concreto. A entonação, nessa perspectiva, é a condição de existência do enunciado, que é concebido em função de um interlocutor, isto é, de sua compreensão e de sua resposta. Assim, a entonação, como valoração, estabelece vínculo entre a enunciação, sua situação e seu auditório, pois é o condutor mais sensível das relações sociais existentes entre os interlocutores e uma determinada situação: “[...] uma só e mesma palavra, uma só e mesma expressão tomam sentido diferente segundo a entonação [dada].” (VOLOSHINOV, 1981b, p.304). Por isso o entendimento de ser “o tom que faz a música”, como destacado como epígrafe nesta seção, já que a diferença das valorações (acento avaliativo, expressividade), em função das situações engendradas, determina a diferença de sentidos de uma mesma expressão verbal, a valoração de um em relação ao outro.

O discurso, em *Problemas da poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 1997, p.181), é considerado a “língua em sua integridade concreta e viva”, um fenômeno social complexo, multifacetado, que nasce a partir do diálogo entre discursos diversos. Ao discutir diferenças entre as relações lógicas e dialógicas, Bakhtin (1997, p.184) afirma que “[...] as relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relações lógicas e concreto-semânticas mas são irredutíveis a estas e têm especificidade própria.” Para o pensador russo, as relações dialógicas dizem respeito às relações de sentido entre enunciados concretos de sujeitos ativos, tendo como referência o todo da interação verbal. Essas relações de diálogo podem ser estabelecidas entre quaisquer enunciados postos lado a lado no plano do sentido e mesmo pelos que forem separados um do outro no tempo e no espaço, mas forem confrontados na dimensão dos sentidos.

No ensaio *O discurso no romance*, Bakhtin (1998, p.86) observa que “[...] entre o discurso e o objeto, entre ele e a personalidade do falante interpõe-se um meio flexível, frequentemente difícil de ser penetrado, de discursos de outrem, de discursos ‘alheios’ sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo tema.” Assim, o discurso encontra o objeto já falado, já avaliado, iluminado ou desacreditado por discursos de outrem. Nessa rede de discursos, o discurso do locutor entra em tenso diálogo com os alheios, “[...] em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros.” (BAKHTIN, 1998, p.86) Constituindo-se no

âmbito do já-dito e orientando-se para o discurso-resposta, o discurso é tecido heterogeneamente por uma diversidade de vozes (posições sociais, pontos de vista) mais ou menos aparentes.

Bakhtin (2006, p.117), em *Marxismo e filosofia da linguagem*, observa que é pela palavra que nos dirigimos ao interlocutor, pois ela sempre parte de alguém e dirige-se a alguém, materializando um espaço discursivo entre os interlocutores: “[a] palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é um território comum do locutor e do interlocutor.” e é considerada um fenômeno ideológico por excelência, que se concretiza como enunciado. Sua materialização será sempre afetada por relações sociais e terá sentidos diferentes de acordo com os contextos de utilização. A palavra “[...] está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.” (BAKHTIN, 2006, p.99), ou seja, a palavra é sempre ideológica, pois significa no interior de relações sociais, por sujeitos históricos, socialmente organizados, portanto ideológicos.

Em *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2003) observa que o diálogo é constitutivo do enunciado, já que todo enunciado está intrinsecamente ligado a outros enunciados, mais ou menos aparentes. Essa interligação se dá de diferentes formas, pois nos enunciados “se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo” (BAKHTIN, 2003, p.274). O enunciado é um elo e a “*real unidade da comunicação discursiva*”, sendo delimitado pela “*alternância de sujeitos do discurso*”, responsivos e ativos (BAKHTIN, 2003, p.274-275, grifo do autor). Desse modo, destaca que o enunciado – independentemente da sua extensão – tem “autor” e “destinatário”, apresentando uma “*vontade discursiva*”, “[...] que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras.”, e vai repercutir na escolha do gênero do discurso (BAKHTIN, 2003, p.281).

Os gêneros do discurso, segundo Bakhtin (2003), são “tipos” de enunciados com relativa estabilidade, reconhecidos de uma coletividade, que, em diferentes situações, permitem as interações sociais. Tais formas de enunciados, dinâmicas, históricas e culturais, refletem e refratam de modo mais imediato, preciso e flexível as mudanças que transcorrem na vida social, uma vez que são indissociáveis das atividades humanas, que se realizam em esferas a partir das quais os sujeitos interagem. Os gêneros do discurso são reconhecidos por características relativamente recorrentes – estilo verbal (seleção de elementos linguísticos), tema (singularidade de sentido) e forma composicional (estruturação do todo) – que se manifestam em diferentes práticas sociais. Nas variadas materializações dos gêneros, observamos também o estilo individual – dialógico – de cada sujeito nas relações que estabelece com o outro.

O enunciado possui um “**direcionamento**”, um “**endereçamento**” ao destinatário, que, ocupando uma posição também ativa, determina a constituição

do enunciado, uma vez que a percepção que o locutor tem dele interfere na composição e no estilo do enunciado. Com isso, ao construir seu enunciado de modo ativo, o locutor sempre leva em conta quem é o seu destinatário, o que se pode perceber pela antecipação de respostas: “[...] até que ponto [o outro] está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação.” (BAKHTIN, 2003, p.302).⁶ Esse destinatário, em diferentes graus de proximidade e distanciamento, é projetado no enunciado de maneira ativa, já que o locutor leva “[...] em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos [...], as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva.” (BAKHTIN, 2003, p.302) do enunciado pelo destinatário.

Tais observações são importantes para o estudo que aqui se propõe ao considerarmos a questão do endereçamento como constitutiva das atividades de linguagem e de trabalho.

Ciências do trabalho e atividade docente

[...] a linguagem é a única a autorizar a capitalização de nossas experiências práticas, ou seja, a acumulação, a conservação dos saberes que adquirimos por meio de uma prática.

Faïta (2010, p.181)

Nesta seção, apresentamos breves reflexões acerca das ciências do trabalho que consideram a linguística como fundamental para o entendimento das atividades laborais, em especial a abordagem ergológica e os estudos da clínica da atividade, além de tecermos considerações a respeito da atividade docente.

Os estudos da ergologia, reformulando conceitos da ergonomia da atividade, como trabalho prescrito e trabalho real, tarefa e atividade, que associam tarefa a prescrições e atividade à realização das tarefas, consideram a dimensão humana da atividade e contestam uma possível relação direta entre o prescrito e o real, uma vez que sempre há muitas lacunas a serem preenchidas pelo trabalhador. Logo, procurando ampliar a reflexão sobre a distância entre a tarefa e a atividade realizada, a ergologia propõe os conceitos de “normas antecedentes” e “renormalizações” para a análise e transformação das situações de trabalho. Schwartz, para tanto, associa o conceito de trabalho com o de “atividade industriosa”, que envolve sempre um “debate de normas”. Além disso, ressalta que “[...] o trabalho é pleno, independente do fato de ser assalariado, formal ou informal, doméstico ou mercantil.” (SCHWARTZ, 2006, p.459).

⁶ Sobre essas reflexões, consultar *Vozes em interação: tecendo discursos e sentidos* (DI FANTI, 2010).

A abordagem ergológica propõe, por conseguinte, que se observe o constante embate entre as “normas antecedentes” e as “renormalizações”, pois as normas que precedem a atividade não dão conta da complexidade do trabalho que, por ser uma atividade humana, portanto dinâmica, exige constantes renormalizações. O trabalho, considerado uma organização viva, sujeito à **infidelidade do meio**, não pode ser concebido como simples execução de tarefas, uma vez que o trabalhador está constantemente se deparando com a necessidade de gerir as instabilidades que caracterizam as atividades. Isso ocorre porque sempre há algo de singular no desenvolvimento do trabalho, que exige gerenciamento de variabilidades, **usos de si** no dizer de Schwartz (2007a). Ao fazer **uso de si**, o trabalhador, além de revelar as singularidades que constituem sua atividade profissional, demonstra que “cada um não está em seu lugar somente para *executar*” (SCHWARTZ, 2007a, p.194, grifo do autor). O **uso de si**, segundo o filósofo, ocorre a partir da seguinte dualidade: o **uso de si por si**, de acordo com as necessidades do trabalhador, e o **uso de si pelos outros**, que se refere aos que cruzam a atividade de trabalho, como as normas científicas, organizacionais e hierárquicas.

Para Schwartz (2007a, p.136), “[...] a linguagem no trabalho é rica e o trabalhador a utiliza para regular sua atividade.” Nessa relação, o autor propõe a distinção entre duas dimensões: a linguagem comum e a linguagem distanciada. A primeira delas é utilizada durante a atividade de trabalho, enquanto que a segunda é baseada na utilização de conceitos, que auxiliam na reflexão sobre a atividade. Quando o trabalhador necessita mobilizar esses conceitos acerca de sua atividade profissional, tem a oportunidade de maior compreensão do trabalho, pois passa a entender como se insere nas atividades e na sociedade.

Considerando essa perspectiva, algumas abordagens do trabalho têm incentivado a criação de diferentes espaços de fala para o trabalhador como uma oportunidade de não só aproximar a experiência da academia com a vivencial, mas também proporcionar a criação de saberes sobre o profissional e sua atividade. Esse é o caso dos estudos da clínica da atividade (CLOT et al., 2001) que, articulando propostas de Bakhtin e Vygotsky, propõem a compreensão do trabalho a partir de duas dimensões: a **atividade realizada** e o **real da atividade**. A **atividade realizada** corresponde ao que pode ser diretamente observado, o que realmente se faz durante o trabalho. Já o **real da atividade** diz respeito ao que não é aparente (o que poderia ser feito, o que gostaria de fazer e não conseguiu, o que foi impedido de realizar etc.), porém é considerado importante pelo trabalhador e interferiu na sua atividade.

Sob esse enfoque, é um desafio desenvolver metodologias que proporcionem o acesso à **atividade realizada** e ao **real da atividade**. Se, para a primeira, parece não haver tanta dificuldade, para a segunda é necessário o engajamento do trabalhador-pesquisado em um espaço dialógico de verbalização sobre seu fazer.

A partir de um afastamento, espacial e temporal, o trabalhador deve ser instigado a falar sobre sua experiência. É criado, portanto, um novo espaço de produção de saberes, em que são desenvolvidos discursivamente conhecimentos sobre o sujeito e o trabalho, proporcionando a circulação de pistas discursivas sobre o **real da atividade** que podem ser problematizadas na análise do material de investigação.

Faixa (2010, p.182-183, grifo do autor), referindo-se à relação linguagem e trabalho, observa que a “[...] linguagem constitui em si mesma uma atividade *no centro da atividade*.” e acrescenta que observar a linguagem como “[...] atividade *sobre a atividade* introduz naturalmente um novo ponto de vista: o que parte de uma tomada de distância com relação a essa atividade.” Desse modo, destaca que a “atividade sobre” pressupõe um distanciamento e a verbalização sobre o trabalho, ou seja, formalização, descrição e estruturação da “análise por meio da linguagem”. É um exercício exigente, segundo o linguista analista do trabalho, “[...] mas frutífero para o desenvolvimento pessoal e profissional.”

Por razões metodológicas, Clot e Faixa (2000) desenvolvem a noção de **gêneros da atividade**, visando contemplar a compreensão da complexidade da atividade de trabalho. Observam que os gêneros são formados por um plano do discurso, que contém um estoque de enunciados, protótipos de maneiras de dizer ou de não dizer, e um plano da técnica, que é o regime de utilização das técnicas em um meio profissional. Os gêneros da atividade, para os autores, constituem-se como os pressupostos sociais, uma memória impessoal e coletiva que possibilita a atividade pessoal. Tendo em vista a instância singular da materialização da atividade, a estilização do gênero pelo sujeito, estabelece-se uma tensão entre o esperado, conhecimento partilhado, e os desdobramentos sucessivos (mudanças, equívocos, sucessos, prejuízos), marcando um movimento de permanente recriação.

No que diz respeito ao trabalho do professor, Amigues (2004) afirma que a atividade é geralmente considerada a partir das regras ou prescrições propostas pela instituição. Isso faz com que grande parte das pesquisas na área da Educação julgue e faça críticas ao trabalho docente, já que as ações dos professores não correspondem ao que se esperaria. Portanto, sem haver a compreensão de que não existe uma relação direta entre o que é prescrito e o que é realizado, cada vez mais há uma desvalorização desse trabalho.

Sendo assim, percebeu-se a necessidade de maior compreensão das dimensões que constituem a atividade profissional do professor e da complexidade que a caracteriza, levando em consideração, para tanto, a relação entre linguagem e trabalho. De acordo com Amigues (2004, p.41-45), o trabalho do professor é uma atividade situada socialmente, instrumentada e **direcionada** “[...] não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais.” Para agir, “[...] o professor deve estabelecer e coordenar relações na forma de

compromisso, entre vários objetos constitutivos de sua atividade.” Dentre esses objetos que constituem a atividade do professor, o autor cita as **prescrições** (reorganizadas “tanto no meio de trabalho do professor como do dos alunos”), os **coletivos** (da profissão, dos professores da disciplina, dos professores da classe etc.), as **regras do ofício** (particularidades que ligam os profissionais entre si, como “uma memória comum e uma *caixa de ferramentas*”, que pode gerar renovação e controvérsias) e as **ferramentas** (a serviço das técnicas de ensino: manuais, exercícios etc.). A atividade é assim “[...] o ponto de encontro de várias histórias (da instituição, do ofício, do indivíduo, do estabelecimento [...]),”, em que o professor estabelece relação com o outro (em sentido amplo), não se limitando à sala de aula. Além disso, “[...] o professor é, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos [...] um planejador.” (AMIGUES, 2004, p.49).

Dessa forma, podemos ressaltar que a atividade do professor não se restringe à realização e à organização de suas próprias tarefas, mas também engloba a regulação, a prescrição e o planejamento das atividades dos alunos. Além disso, há dimensões relacionadas ao coletivo de trabalho que devem ser consideradas no decorrer das ações desse profissional.

Souza-e-Silva (2004, p.103, grifo do autor), ao abordar questões referentes à figura do professor, afirma que “[...] se ensinar é uma atividade, aquela da ação vivida, dizer como se procede para fazer tal ação, pertinente ao ato de ensinar, é outra atividade, aquela da ação direcionada a um interlocutor *externo*.” Portanto, as práticas languageiras constituídas a partir das reflexões sobre o trabalho docente e do professor em formação podem ser consideradas como uma forma de reconstrução e de ressignificação da atividade desse profissional.

O direcionamento da atividade do professor-estagiário de língua portuguesa

[...] eu preparava a minha aula voltada para os alunos [...] mas o plano de aula [...] como eu tinha que mostrar para a supervisora eu fazia voltado pra ela [...]
Professor-estagiário, participante da pesquisa.

Procedimentos metodológicos

Para a constituição do material de análise, levamos em consideração os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa: os estudos da linguagem e das ciências do trabalho. Em relação à primeira perspectiva, estudos da linguagem, mais especificamente a teoria dialógica do discurso, salientamos o

caráter dialógico como constitutivo da linguagem, já que todo enunciado está intrinsecamente relacionado a outros enunciados. Sendo assim, esse diálogo permanente entre enunciados ocasiona uma movimentação de sentidos na interação verbal que deve ser levada em conta pelo pesquisador de modo a adotar uma postura de responsividade, um diálogo constante com o material de pesquisa (BAKHTIN, 2003).

Já em relação à segunda perspectiva, referente às ciências do trabalho, destacamos as contribuições de Schwartz e Faïta quanto à constituição de material de pesquisa. Os referidos autores salientam a importância de que se criem momentos de reflexão para que o protagonista do trabalho seja instigado pelo pesquisador a falar sobre a sua atividade. Com a criação de espaços para a verbalização sobre as atividades que desenvolve, o trabalhador tem oportunidade de conhecer melhor o próprio trabalho e produzir conhecimento sobre seu fazer diante do pesquisador.

No que tange à linguagem no trabalho, Schwartz (2007b, p.136) ressalta que “a linguagem no trabalho é rica”, mas, como o trabalhador nem sempre se dá conta da complexidade da atividade que realiza, acaba afirmando que o trabalho “é muito simples” e que “não há nada a dizer” sobre ele. No entanto, quando ultrapassa a fase de considerar simples a atividade, já que começa a falar sobre ela, o trabalhador passa a considerar complexa a atividade, pois afirma que “é complicado demais para falar”. Essas reflexões orientam para o desafio que se põe ao pesquisador, incitar o trabalhador, por meio da verbalização sobre o seu fazer, a discutir sobre a complexidade e a importância de sua atividade profissional.

De acordo com a perspectiva teórica interdisciplinar adotada e considerando a importância de se estudar a complexidade da atividade de trabalho de professores em formação, realizamos entrevistas individuais com três professores-estagiários de uma universidade particular do interior do Rio Grande do Sul. Os três estagiários entrevistados, alunos do 5º e 7º semestres, nomeados ficticiamente como Marcos, Laura e Carla, desenvolveram atividades em escolas da rede pública, sendo que um deles estagiou em uma escola municipal e os outros dois em escolas estaduais, na 7ª, 8ª e 6ª séries, respectivamente.

A entrevista, como espaço de verbalização, foi considerada sob uma perspectiva discursiva, conforme Rocha, Daher e Sant’Anna (2004), observando as particularidades da materialização do gênero do discurso em situação específica. Contestando a visão da entrevista como metodologia de acesso a informações necessárias à pesquisa, o que pressupõe uma abordagem de linguagem transparente, os autores propõem que a entrevista seja vista como uma “[...] nova situação de enunciação que reúne entrevistador e entrevistado, situada num certo tempo, num espaço determinado, revestida de um certo ethos, com objetivos e expectativas particulares.” (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA, 2004, p.174).

Tais reflexões subsidiam a presente pesquisa no sentido de se considerar a entrevista como um gênero do discurso flexível que se atualiza em cada situação de enunciação. As entrevistas, semiestruturadas, foram guiadas por um roteiro dinâmico previamente elaborado, que contempla aspectos relativos à atividade de estágio, como: “Qual a importância do estágio para o professor de língua portuguesa? Como é/foi a relação com a escola, o professor titular, os alunos, a comunidade escolar de modo geral (pais dos alunos, outros professores, funcionários etc.)? Como é/foi a relação com a supervisora do estágio e a comunidade universitária de modo geral (colegas de curso, disciplinas do curso, secretaria, coordenação etc.)? Quais os aspectos positivos da experiência (estágio supervisionado)? Que orientações foram seguidas, durante o estágio, para o desenvolvimento das aulas de língua portuguesa? Qual a sua maior preocupação no desenvolvimento das aulas durante o estágio? Com o aluno? Com o professor titular? Com a supervisora de estágio? Com o ensino? Com a aprendizagem do aluno?” etc. Com o roteiro proposto, foi incitada uma discussão mais ampla.

As entrevistas, nessa perspectiva, foram desenvolvidas como um espaço de fala e reflexão sobre a atividade docente dos participantes da pesquisa, oportunizando a emergência de conflitos. Para este artigo, especificamente, considerando o objetivo que norteia a reflexão – investigar para quem é direcionada a atividade dos professores de língua portuguesa durante o período de estágio supervisionado, de modo a observar qual é a influência desse direcionamento no desenvolvimento do trabalho docente – selecionamos um tema para a discussão: o direcionamento da atividade do professor-estagiário. Tal tema pôde ser observado, dentre outros momentos, quando se questionou os três professores-estagiários sobre qual era a maior preocupação que tinham ao planejar suas aulas.

O tema, conforme a teoria bakhtiniana (BAKHTIN, 2006), é dinâmico e materializa-se de diferentes modos no discurso, por isso possui valorações e sentidos distintos a cada enunciação, o que exige uma compreensão responsiva ativa. Para a observação do tema em foco, além de contemplar as condições de produção dos enunciados, recorreremos a sua face reiterável, a significação, os elementos linguísticos. Essa medida contempla o estilo verbal do gênero e vai ao encontro do diálogo entre as relações dialógicas e lógicas. Para tanto, é válido destacar que todo enunciado é acentuado valorativamente, ou seja, possui posições ideológicas do sujeito do discurso. Assim, na enunciação, a forma linguística ganha acento de valor, entonação, e circula como enunciado, fazendo fluir sentidos diversos. Por conseguinte, os elementos linguísticos são considerados neste trabalho como pistas discursivas para a compreensão da circulação do tema e do movimento dos sentidos, o que engloba os diferentes interlocutores, espaço, tempo, aspectos histórico-sociais, posições ideológicas e acentos valorativos.

Tendo em vista as reflexões sobre os procedimentos adotados para o desenvolvimento desta investigação, apresentamos um resumo topicalizado dos principais aspectos considerados na análise: (i) tema: o direcionamento da atividade docente durante o estágio supervisionado; (ii) condições em que os enunciados são produzidos: situação específica de pesquisa em que os enunciados se materializam na interação verbal: entrevista; (iii) noções oriundas dos estudos do trabalho (como normas antecedentes, renormalizações, uso de si, atividade realizada e real da atividade) e da teoria dialógica (como dialogismo, enunciado, tema e acento de valor).

Passemos ao desenvolvimento da análise, considerando as teorias que embasam a reflexão de modo a compreender os enunciados em sua constituição dialógica. Nesse processo, analisamos como o sujeito enunciativo vai se posicionando no seu discurso tanto em relação ao seu dizer quanto em relação aos outros que atravessam o seu dizer. Para tanto, a materialidade linguística é fundamental para a observação de pistas discursivas postas em circulação que desencadeiam diferentes relações de sentido.

O direcionamento da atividade docente na perspectiva de professores em formação: vozes em conflito

Para esta análise, são considerados enunciados (trechos individuais) das entrevistas dos três professores-estagiários concedidas para uma situação específica de pesquisa, no caso dissertação de mestrado, cujos procedimentos metodológicos incluíam outras instâncias de dizer.⁷ Selecionamos para este artigo um segmento da entrevista de cada um dos estagiários (Marcos, Laura e Carla), oriundo do seguinte questionamento presente no roteiro pré-estabelecido para as entrevistas: “Qual a sua maior preocupação no desenvolvimento das aulas durante o estágio? Com o aluno? Com o professor titular? Com a supervisora de estágio? Com o ensino? Com a aprendizagem do aluno?”.

Segmento(a): Marcos

[...] eu preparava a minha aula voltada para os alunos [...] voltada pra eles em termos até de desenvolver a aula [...] trabalhando com texto [...] trabalhando com gênero é muito mais fácil mas o plano de aula eu fazia

⁷ Os três participantes da pesquisa, além de concederem entrevistas individuais, também fizeram parte de um grupo de discussão, que visava confrontar, primeiramente, as diferentes concepções que surgiam no debate sobre a atividade de estágio e, em um segundo momento, seus posicionamentos a partir da leitura de um artigo que trata do trabalho docente na perspectiva ergonômica: *O ensino como trabalho*, de Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva (2004). O tema “direcionamento da atividade docente durante o estágio supervisionado” emergiu tanto nas entrevistas individuais quanto nas discussões em grupo, porém, devido aos limites de um artigo, optamos por discutir neste trabalho somente os enunciados produzidos nas entrevistas. Na dissertação, foram analisados outros dois temas: “concepções de ensino de língua portuguesa” e “dificuldades no desenvolvimento do estágio”.

(risos) como eu tinha que mostrar para a supervisora eu fazia voltado pra ela assim mas não condizia [...] era o que eu tinha dado mas não da maneira como eu trabalhei.

Percebemos nos enunciados do estagiário Marcos, ao responder ao questionamento da pesquisadora, o confronto entre dois destinatários do seu trabalho, os alunos e a supervisora de estágio. Esse embate pode ser observado a partir de sua referência ao “planejamento”, o que seria realmente desenvolvido em suas aulas (focalizado na aprendizagem dos alunos), e ao “plano de aula” (voltado para a supervisora), que parece ser concebido como um documento exclusivamente prescritivo.

A emergência de fios dialógicos dos destinatários da atividade docente, diante da pesquisadora na situação de entrevista, pode ser explicada pelo embate entre as normas antecedentes, relativas à supervisão de estágio, e as renormalizações, praticadas pelo estagiário no exercício laboral em sala de aula. Embora possa ser notado o pouco espaço destinado ao **uso de si** para o estagiário exercer o trabalho em sala de aula, percebemos a subversão renormalizante das normas a partir do distanciamento entre o que efetivamente é dado em aula e o que é entregue para a supervisão. Por meio da disparidade entre o que faz em sala de aula e o que diz que faz para a supervisão, podemos perceber o **uso de si por si**, materializado na prática em sala de aula, e o **uso de si pelo outro**, nos planos de aula solicitados pela supervisão, na atividade docente de Marcos. Essa diferença entre o que é dito para a supervisora e o que efetivamente é desenvolvido pelo estagiário é reiterada pelos risos na entrevista, momento em que se percebe uma avaliação apreciativa, por meio de um tom irônico, já que são confrontadas duas enunciações, uma referente às atividades que desenvolve em oposição à outra sobre o que ele diz que desenvolve: “[...] eu preparava a minha aula voltada para os alunos [...] mas o plano de aula eu fazia (risos) como eu tinha que mostrar para a supervisora eu fazia voltado pra ela assim mas não condizia [...] era o que eu tinha dado mas não da maneira como eu trabalhei.”

Na circulação do tema em foco, podemos perceber que a entonação apresentada pelo professor-estagiário expressa a interação social entre o locutor (próprio estagiário), o interlocutor (pesquisadora) e o tema (direcionamento de suas aulas). Tal inscrição no discurso apresenta índices de como o estagiário se responsabiliza por seu dizer. Assim, no conflito de vozes entre os diferentes destinatários da atividade docente, o professor-estagiário, ao abordar o desenvolvimento de suas aulas, utiliza formas verbais que indicam uma prática recorrente no desenvolvimento do estágio, como é o caso de “trabalhando”, que se contrapõem discursivamente à forma acabada “trabalhei”: “[...] eu preparava a minha aula voltada para os alunos [...] *trabalhando* com texto... *trabalhando* com gênero é muito mais fácil mas o plano de aula eu fazia (risos) como eu tinha

que mostrar para a supervisora eu fazia voltado pra ela assim mas não condizia [...] era o que eu tinha dado mas não da maneira como eu *trabalhei*.” Tais índices revelam o distanciamento entre o prescrito pela supervisora e a atividade “real” de trabalho do estagiário-docente.

Considerando a complexidade da atividade docente em situação de estágio supervisionado, referente às diversas vozes que entram em embate no exercício laboral, como o professor titular da disciplina, as normas da escola, a supervisão da universidade, o plano de aula solicitado, as normas do próprio estagiário, seus saberes, anseios e dificuldades, observamos nos enunciados analisados que Marcos se preocupa, principalmente, quanto ao direcionamento de sua atividade docente, com os alunos. Essa preocupação aparece tanto no nível do planejamento, quanto no do desenvolvimento das aulas, em que privilegia o trabalho com gêneros textuais.

A materialização do tema do direcionamento da atividade docente durante o estágio, seguindo os pressupostos bakhtinianos (BAKHTIN, 2006), acontece por meio do enunciado concreto, vivo, em uma dada situação de enunciação em que, não dispensando as formas linguísticas, o locutor posiciona-se, por meio de acentos valorativos, em relação aos outros sujeitos e discursos que atravessam e não deixam de influenciar o seu dizer. Desse modo, ainda que seja aparente o conflito do direcionamento da atividade, seja para os alunos seja para a supervisão, percebemos no discurso do professor-estagiário a importância dispensada em direcionar a atividade aos alunos, mesmo havendo influência da avaliação realizada pela supervisão, que parece não apresentar uma concepção de ensino de língua portuguesa afim com a do estagiário.

Com essas reflexões, em que o estagiário é convocado a verbalizar sobre sua prática docente, em uma situação de enunciação específica de entrevista, em um momento e espaço distanciados da sala de aula, assumindo uma posição exotópica, distanciada, segundo as reflexões de Bakhtin (2003) e de Faixa (2005b), podemos perceber índices discursivos do **real da atividade** desenvolvida pelo professor. Esse **real da atividade**, que vai além do que efetivamente é realizado pelo trabalhador (atividade realizada), está diretamente relacionado à sua própria história. Dessa forma, o professor-estagiário, ao falar não somente sobre ações que realizou, mas também sobre aquelas que foram impedidas, que gostaria de ter praticado, está remetendo a aspectos que compõem essa dimensão da atividade: o “real”. É válido salientar, por conseguinte, a importância das metodologias que proporcionam, de certa forma, pistas discursivas de acesso a experiências e saberes que provavelmente não seriam percebidas na observação das interações em sala de aula, sem esse espaço dialógico de verbalização sobre o trabalho.

Quanto ao posicionamento da estagiária Laura, parece haver um distanciamento do apresentado por Marcos no que diz respeito à avaliação da

supervisão, porém uma aproximação quanto à preocupação com os alunos, o que podemos observar no seguinte trecho:

Segmento(b): Laura

[...] toda a vez que eu ia preparar aula eu tinha muito medo de saber se eu conseguiria passar o conhecimento pra eles [...] como a professora orientadora ela nunca foi assim em cima cobrando que a gente tivesse perfeitamente as coisas [...] eu acho que isso deixou a gente ficar mais à vontade pra pensar nos alunos e não na avaliação que ela tava fazendo.

Podemos notar que o direcionamento dado pela estagiária a sua atividade docente, focalizado principalmente na aprendizagem dos alunos, dialoga com outra perspectiva, referente à supervisão do estágio. Ao negar a preocupação com a avaliação da supervisora, a professora-estagiária está admitindo a sua existência, em um movimento dialógico, em função de já-ditos e possivelmente antecipando respostas, levando em consideração o seu interlocutor (no caso, a pesquisadora), conforme os pressupostos bakhtinianos.

A posição avaliativa da estagiária pode ser observada, entre outros momentos, quando, ao se referir à flexibilidade da supervisora, menciona a ausência de cobranças, (“como a professora orientadora ela nunca foi assim em cima cobrando”), o que dá pistas de não haver cobrança por parte da supervisora que comprometa o desenvolvimento da atividade da estagiária, não deixando, porém, de entrever a existência de um posicionamento contrário que corresponde à cobrança da supervisão, fazendo emergir um efeito de presença-ausência. Esse efeito pode ser relacionado ao entrecruzamento de diferentes pontos de vista constitutivos dos enunciados, como observa Bakhtin (2003).

Nesse contexto, é possível percebermos que, embora esteja sendo avaliada pela supervisora, a estagiária tem uma maior preocupação com o aluno. Esse posicionamento, que pode ser observado em “[...] *eu acho* que isso deixou a gente mais à vontade pra pensar nos alunos.”, revela uma certa incerteza do locutor face ao que diz, no caso em relação à supervisão, o que remete à importância do direcionamento da atividade da estagiária ao aluno.

A variação das pessoas do discurso, “eu” e “a gente”, pode ser justificada pelo fato de que a professora-estagiária fala, primeiramente, de uma situação particular sua (“*eu* ia preparar aula *eu* tinha *muito medo*”), em que demonstra preocupação em não proporcionar a aprendizagem dos alunos), e, posteriormente, de um contexto um pouco mais abrangente, que envolve também os seus colegas (“isso deixou *a gente* ficar mais à vontade”). Do ponto de vista dialógico, podemos entender facetas da constituição ideológica do sujeito e do discurso na relação de alteridade com outros professores em formação, o que dá índices de um certo saber partilhado pelo grupo de estagiários, algo como um pressuposto social da

sua prática, pistas de um possível gênero da atividade: não havendo cobrança severa da supervisão, o estagiário consegue desenvolver sua atividade mais voltada para os alunos.

Considerando esse deslocamento, é possível percebermos que, materializando-se como uma atitude responsiva ativa, o uso da palavra “medo”, reforçada pelo “muito” (“[...] toda a vez que eu ia preparar aula eu tinha *muito medo* de saber se eu conseguiria passar o conhecimento pra eles.”), não só indica a avaliação negativa da estagiária em relação ao que está enunciando, mas também mostra sua insegurança em relação ao próprio desempenho em sala de aula, no que se refere ao ensino aos alunos. Essa manifestação de insegurança quanto a sua própria atuação, que somente pode ser entendida se considerarmos como referência manifestações de segurança de outros profissionais, a alteridade constitutiva do discurso, pode estar relacionada ao fato de ser uma professora em formação, não tendo, portanto, vasta experiência de prática docente. Tal aflição reforça a preocupação com os alunos, não deixando de ressoar o confronto entre a voz da teoria (o que foi aprendido na Universidade) e a da prática (sala de aula).

Na circulação de vozes que atravessam os dizeres da estagiária, podemos perceber o embate entre as normas antecedentes (conteúdo a ser desenvolvido e orientação da supervisão) e as renormalizações (a aula viva). Enquanto em relação à professora responsável pela supervisão a estagiária parece não encontrar dificuldade para o desenvolvimento de seu trabalho, em relação às suas próprias normas parece haver dúvidas. Percebe-se assim que, embora o locutor não se sinta pressionado por parte da supervisão ou por outra instância de normatização, podendo fazer uso de si na atividade docente, apresenta uma espécie de exigência pessoal em relação aos alunos, às suas normas, ao seu planejamento de aula, que, estando em permanente debate na prática profissional, exigem sempre renormalizações.

Na tensão entre o “medo” expresso em relação a um planejamento que possibilite a formação de conhecimento do aluno e a “tranquilidade” em relação à supervisão de estágio, podemos perceber a inscrição heterogênea do sujeito no discurso. Essa dimensão dialógica põe em dissonância pontos de vista que estão em jogo na atividade docente da estagiária, que, em sua complexidade, apresenta diferentes relações de sentido com outras vozes, mesmo que não aparentes, como convergência, sobreposição e divergência, em diferentes graus.

Se para Laura a questão do direcionamento parece não ser muito problemática, o mesmo não acontece com Carla, que, ao ser indagada sobre qual era a sua maior preocupação ao preparar as aulas, se com os alunos, com as exigências da escola ou com a supervisão de estágio, responde:

[...] acho que todas elas [...] de certa maneira essas eram preocupações que sempre se faziam presentes [...] todas elas de determinada maneira [...] a forma de apresentar o conteúdo assim de tornar interessante pra que eles aprendessem melhor acho que era uma das maiores praticamente... a parte de ter que seguir aquele esquema também [...] às vezes dava vontade de dar uma fugida mas tinha que se tocar que não e que deveria voltar [...] deveria ter que conseguir trabalhar naquele tempo aquela parte [...] e a supervisão também não deixa de ser uma preocupação por saber que aquela pessoa tá analisando tudo minuciosamente o que tu tá fazendo pra depois apontar as coisas chatas e erradas [...] inadequadas na verdade [...] então todas elas preocupavam mas a parte assim de tornar agradável pros alunos pra que eles realmente aprendessem e realmente gostassem [...] acho que essa era a minha maior preocupação.

Podemos perceber, no movimento dialógico desencadeado pelos enunciados da estagiária, a existência de um conflito quanto ao direcionamento de sua atividade de trabalho, pois, para ela, todas as dimensões elencadas (alunos, normas institucionais e supervisão) influenciam o desenvolvimento de seu trabalho. A situação de entrevista, momento de distanciamento da atividade laboral, proporcionou a emergência desse confronto de diferentes perspectivas frente à pesquisadora. As posições avaliativas apresentadas pelo sujeito do discurso referem-se, portanto, à necessidade de levar em consideração tanto as prescrições que lhe eram impostas quanto o perfil de sua turma, a quem deveria propiciar aulas interessantes. Ressaltamos, entretanto, que esse posicionamento é assumido responsivamente no discurso de maneira cautelosa, o que pode ser percebido por meio de acentos apreciativos ao mencionar as preocupações que eram constantes em sua atividade laboral: “[...] *acho* que todas elas [...] *de certa maneira* essas eram preocupações que sempre se faziam presentes.” Esse efeito de incerteza revelado pelo posicionamento do locutor pode estar relacionado ao conflito instaurado quanto ao direcionamento de sua atividade docente, tendo em vista a existência de vários destinatários que influenciam o seu trabalho e fazem exigências distintas.

Apesar dessa heterogeneidade de destinatários levados em consideração pela estagiária para desenvolver sua prática docente, ela ressalta, em dois momentos distintos, que seu objetivo principal é a aprendizagem dos alunos: (a) “[...] a forma de apresentar o conteúdo assim de *tornar interessante* pra que eles *aprendessem melhor* acho que era uma das *maiores* praticamente.” e (b) “[...] *tornar agradável* pros alunos pra que eles *realmente aprendessem e realmente gostassem* [...] era a minha *maior* preocupação.” Podemos perceber, nos enunciados em foco, a presença de orientações apreciativas em relação às aulas de língua portuguesa e na focalização da atividade docente no aluno, como desenvolver os conteúdos

de forma “interessante” e “agradável” para que os alunos “aprendessem melhor” e “gostassem” das aulas.

Esses fatores correspondentes à preocupação quanto à forma de desenvolver a atividade de trabalho da estagiária podem ser considerados como pistas discursivas que remetem tanto à atividade realizada por ela quanto ao “real” da atividade. Em relação à atividade realizada correspondem as ações que puderem efetivamente ser desenvolvidas, já no que diz respeito à dimensão **real da atividade** são englobadas, além do que realmente se faz, o que se acredita que deva ser feito, mas muitas vezes se é impedido.

Percebemos ainda, nos enunciados de Carla, instâncias que correspondem ao debate entre as normas antecedentes e as renormalizações no desenvolvimento do estágio. Ao mencionar “aquele esquema” e “aquela parte” (“[...] a parte de ter que seguir *aquele esquema* também [...] deveria ter que conseguir trabalhar naquele tempo *aquela parte*.”), a estagiária está se referindo a uma listagem de conteúdos oferecida pela escola, que deveria ser seguida durante o desenvolvimento de suas aulas, o que corresponde às prescrições estabelecidas pela instituição escolar. Todavia, Carla parece não estar satisfeita em ficar “presa” a essa norma antecedente, sentindo necessidade de, conforme Schwartz (2007a), fazer **uso de si por si** (“às vezes dava vontade de dar uma *fugida*”), já que o trabalhador não é um simples executor de tarefas. Dessa forma, em função de sua própria concepção de linguagem e das singularidades de seu contexto de atuação, ou seja, as necessidades apresentadas por seus alunos, as renormalizações eram inevitáveis, visto que aqueles conteúdos pré-estabelecidos não correspondiam ao que era exigido pela atividade viva de trabalho.

Entretanto, essa atitude de a estagiária propor renormalizações às prescrições impostas parece não ter tido aceitabilidade em seu contexto de trabalho, o que pode ser observado pela orientação avaliativa do enunciado quando afirma que, apesar de pretender realizar modificações em relação às prescrições, se dava conta de que “[...] *deveria* voltar [...] *deveria* ter que conseguir trabalhar naquele tempo *aquela parte*.” Essa restrição ao trabalho como **uso desi por si**, isto é, atividade permeada por um retrabalho constante das normas, ocorre em função de diferentes vozes, provenientes da instituição escolar, que acreditam numa relação harmônica entre o prescrito e o realizado. Do ponto de vista dialógico, podemos entender que no enunciado, mesmo havendo vozes que orientam para uma conduta a ser seguida (os conteúdos pré-estabelecidos pela escola), como a da professora titular da disciplina que acompanha o cumprimento desses conteúdos, há o entrecruzamento de outras vozes, como as que lutam para ter mais espaço no desenvolvimento da atividade de trabalho.

Outra situação específica, contemplada na fala da estagiária, refere-se à avaliação por parte da universidade, realizada pela professora supervisora de

estágio. Essa supervisão é representada pela estagiária por meio de índices discursivos que remetem a aspectos negativos: “[...] e a supervisão também não deixa de ser *uma preocupação* por saber que *aquela pessoa* tá analisando tudo *minuciosamente* o que tu tá fazendo pra depois apontar as coisas *chatas e erradas* [...] *inadequadas*.” Nesse caso, a professora supervisora é considerada “aquela pessoa” que remete a “uma preocupação”. Podemos entender que os itens lexicais escolhidos para se referir à supervisão, no contexto do enunciado, indicam uma atitude reativa do locutor, revelando uma relação dialógica de distanciamento entre o professor formador e aquele que está em formação, já que emergem pontos de vista que entram em confronto com avaliações do supervisor (“uma preocupação”, “aquela pessoa”) que pudessem ser positivas para a formação profissional. O cuidado pormenorizado (“minuciosamente”) é avaliado negativamente por parte do sujeito enunciador, que atribui à análise da supervisão o levantamento de problemas, o que pode ser observado pelo uso de adjetivos – “chatas”, “erradas” e “inadequadas” – que representam um grau elevado de avaliação. Em função disso, podemos dizer que os enunciados circulam em torno de pontos de vista que limitam a avaliação de estágio à indicação de problemas no desenvolvimento da atividade do professor-estagiário, entrando em confronto com avaliações que pudessem ser positivas para a formação profissional.

Considerações finais

Neste trabalho, discutimos, a partir da análise discursiva de enunciados produzidos em situação de entrevista, como se dá a orientação ou o endereçamento da atividade laboral de professores de língua portuguesa em formação, mais especificamente em situação de estágio supervisionado. Segundo a perspectiva ergonômica (AMIGUES, 2004), o trabalho docente é uma atividade necessariamente dirigida a alguém. Em outras palavras, o professor necessita de destinatário(s) para desenvolver seu trabalho. Dessa forma, o modo de agir do professor, ou seja, a maneira de desenvolver sua atividade, certamente será influenciada, como prevê também o endereçamento do enunciado (BAKHTIN, 2003), pelo direcionamento dado a ela, daí a importância de discutir essa questão no contexto de estágio, momento que pode ser considerado bastante complexo no que diz respeito à direção do trabalho.

Procurando estabelecer um diálogo entre as diferentes manifestações acerca do tema em questão nas entrevistas individuais realizadas pela pesquisadora com os estagiários participantes deste estudo, salientando o caráter dialógico dos enunciados que o perpassam, ressaltamos que há algo recorrente em todas elas: a preocupação principal dos estagiários, ao desenvolverem seu trabalho, é quanto à aprendizagem dos alunos. Porém, esse direcionamento não se dá de

forma harmônica, sem conflitos, o que pode ser compreendido se considerarmos a complexidade da atividade docente, também abordada por Faïta (2005a, p.120), ao afirmar que “[...] o trabalho de ensino permanentemente se confronta a espaços irreduzíveis entre o reiterável e o não-reiterável, entre o dado e o criado.” Além disso, o autor destaca que “[...] se a orientação dos enunciados em direção a seus destinatários predetermina sua forma e natureza, ao contrário, ela pode nos esclarecer sobre as relações em jogo e seus determinantes.”

Esse caráter conflituoso pode ser percebido claramente nas manifestações de Marcos e Carla, que mencionam outros fatores que também influenciam, de certa forma, suas práticas docentes, como as prescrições da escola e a avaliação da supervisão de estágio. Dessa forma, destacamos a complexidade característica da atividade docente no contexto de estágio, visto que o professor precisa lidar com diferentes valores que se entrecruzam. Esses valores, provenientes de experiências e formações diversas, acabam, de certa forma, influenciando a atividade de trabalho dos professores-estagiários e exigindo deles uma atitude responsiva ativa diante das situações que surgem no exercício laboral.

Confrontando os enunciados dos professores-estagiários, percebemos que, apesar de todos eles considerarem o aluno como principal destinatário da atividade docente, esse direcionamento nem sempre é priorizado. Isso ocorre em função da situação em que se encontram, desenvolvimento de estágio supervisionado, período de avaliação constante, por meio de perspectivas distintas (supervisão, escola, professor titular, alunos etc.) que apresentam os mais variados pontos de vista que não deixam de constituir a atividade do professor-estagiário. Essa característica de conflito no direcionamento do trabalho docente, ou seja, de não direcionar a atividade principalmente ao aluno, apesar de considerar essa ação importante, pode ser entendida como constitutiva do gênero da atividade do professor-estagiário, visto que corresponde a uma forma recorrente de esses professores desenvolverem suas atividades em sala de aula.

Para finalizar, destacamos que a dúvida quanto ao direcionamento da atividade docente no contexto de estágio acaba dificultando o desenvolvimento do trabalho dos estagiários, que, muitas vezes, são considerados simplesmente como executores de tarefas, não podendo levar em conta as peculiaridades de suas turmas para desenvolver seu trabalho. Dessa forma, podemos entender que tanto a escola quanto a universidade, responsáveis em diferentes graus pela formação desses profissionais, oferecem um espaço bastante restrito para o trabalho como **uso de si por si**. Entretanto, os estagiários buscam oportunidades para renormalizar, de acordo com as necessidades que surgem na atividade docente, uma vez que as prescrições não dão conta da complexidade de seu trabalho.

HINZ, J. R.; DI FANTI, M. da G. C. The work of Portuguese language trainee teachers: An activity addressed to whom? *Alfa*, São Paulo, v.57, n.1, p.315-339, 2013.

- **ABSTRACT:** *This paper presents a reflection concerning the work of Portuguese Language trainee teachers, considering the importance and complexity of this activity. The study – based on Bakhtin's theory and on labor sciences – aims at investigating who the activity of PL teachers is addressed to during the supervised training, in order to observe the influence of this action in their work development. This work thus analyzes actual utterances produced by semi-structured interviews conducted with three Letters students from a private university of a city in Rio Grande do Sul state, Brazil. The results pointed to the fact that the issue related to whom the activity is addressed to is a very conflicting. Although trainee teachers think their pupils should be their main addressees, this does not always happen, because these professionals need to adapt their work to dissimilar requirements which are oftentimes divergent from their own points of view.*
- **KEYWORDS:** *Trainee teachers. Dialogical theory. Activity addressing.*

REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. Tradução de Anna Rachel Machado. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: EDUEL, 2004. p.35-53.

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

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4.ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

_____. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4.ed. Tradução de Aurora Bernardini et al. São Paulo: Ed. da UNESP: Hucitec, 1998. p.71-133.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 2.ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

CLARK, K.; HOLOQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. *Travailler*, Revigny-sur-Ornain, n.4, p.7-42, 2000.

CLOT, Y. et al. Entreteins en autoconfrontationcroisée: uneméthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, Paris, n. 146, p.17-25, 2001.

DI FANTI, M. G. C. Vozes em tensão: considerações sobre a constituição dialógica do discurso. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE LA AMÉRICA LATINA, 16., 2012, Alcalá de Henares. *Actas...* Alcalá de Henares: ALFAL, 2012. p.931-940.

_____. *Vozes em interação: tecendo discursos e sentidos*. 2010. Trabalho apresentado ao IV Congreso Internacional de Letras, Buenos Aires, 2010.

FAÍTA, D. A linguagem como atividade. Tradução de Maria da Glória di Fanti e Maristela França. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. 2.ed. Niterói: EDUFF, 2010. p.165-187.

_____. O desenvolvimento de uma situação do trabalho docente no diálogo entre professores: uma atividade discursiva sobre a atividade educativa. Tradução de Maristela Botelho França. In: DI FANTI, M. G.; FRANÇA, M.; VIEIRA, M. (Org.). *Análise dialógica da atividade profissional*. Rio de Janeiro: Express, 2005a. p.117-145.

_____. *Análise dialógica da atividade profissional*. Tradução e organização de Maria da Glória Corrêa di Fanti, Maristela Botelho França e Marcos Antonio Moura Vieira. Rio de Janeiro: Express, 2005b.

HINZ, J. R. *Atividade de estágio de língua portuguesa: o trabalho do professor em perspectiva dialógica*. 2009. 203f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) –Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2009.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: EDUSP, 2008.

ROCHA, D.; DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V. L. A. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. *Polifonia*, Cuiabá, v.1, n.8, p.161-180, 2004.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. Tradução de Anna Rachel Machado. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: EDUEL, 2004. p.3-34.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e uso de si. Tradução de Maria Elisabeth B. de Barros. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Coordenação de tradução e revisão técnica de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: EdUFF, 2007a. p.191-206.

_____. A linguagem em trabalho. Tradução de Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva e Décio Rocha. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Coordenadora de tradução e revisão técnica de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: EdUFF, 2007b. p.133-150.

_____. Entrevista. *Revista trabalho, educação e saúde*, Rio de Janeiro, v.4, n.2, p.457-66, 2006.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: EDUEL, 2004. p.81-104.

VOLOSHINOV, V. N. Le discours dans la vie et discours dans la poésie: contribution à une poétique sociologique. Tradução de Georges Philippenko e Monique Canto. In: TODOROV, T. *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique suivi de écrits du Cercle de Bakhtine*. Paris: Éditions du Seuil, 1981a. p.181-215.

_____. La structure de l'énoncé. Tradução de Georges Philippenko e Monique Canto. In: TODOROV, T. *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique suivi de écrits du Cercle de Bakhtine*. Paris: Éditions du Seuil, 1981b. p.287-316.

Recebido em 01 de outubro de 2011.

Aprovado em 24 de novembro de 2012.

ÍNDICE DE ASSUNTOS

- Abordagem dialógica, p.315
Aquisição da variação, p.133
Argumento cindido, p.199
Atitudes, p.275
Aula de língua portuguesa, p.295
Blending, p.229
Complexidade, p.229
Concepção de língua, p.295
Conceptualização, p.99
Concordância verbal, p.81 e p.133
Conteúdo de ensino, p.295
Desencontro sintático-semântico, p.199
Direcionamento da atividade, p.315
Direito, p.11
Discurso de sala de aula, p.295
Discurso, p.11 e p.53
Ensino médio, p.295
Enunciação, p.37
Estilo, p.53
Fonologia diacrônica, p.257
Gagueira, p.275
Gramática das construções, p.199
Gramática do português, p.229
Harmonia nasal, p.257
Ideologia, p.11
Integração conceptual, p.229
Leamer's dictionaries, p.163
Lei Maria da Penha, p.11
Lexicografia, p.163
Língua portuguesa, p.295
Linguística, p.11
Mesclagem, p.99
Metáfora, p.37
Mudança de som, p.257
Mundurukú, p.257
Ordenação das acepções, p.163
Polêmica discursiva, p.53
Polissemia, p.163
Português europeu, p.81
Prática docente, p.295
Professor-estagiário, p.315
Profundidade, p.37
Prosódia, p.275
Rede de alcance único, p.99
Rede de duplo alcance, p.99
Rede especular, p.99
Rede simples, p.99
Redes de integração conceitual, p.99
Semântica cognitiva, p.163
Sociolinguística, p.133
Solução homonímica, p.163
Solução polissêmica, p.163
Sujeito nulo, p.81
Sujeito preenchido, p.81
Tensividade, p.37
Teoria da Otimidade, p.257
Teste perceptivo, p.275
Tópico, p.199
Variação linguística, p.81

SUBJECT INDEX

- Activity addressing, p.315
Attitude, p.275
Blending, p.99 and p.229
Classroom speech, p.295
Cognitive semantics, p.163
Complexity, p.229
Conceptual integration networks, p.99
Conceptual integration, p.229
Conceptualization, p.99
Construction grammar, p.199
Depth, p.37
Dialogical theory, p.315
Discourse, p.11 and p.53
Discursive polemics, p.53
Double scope network, p.99
Equal rights, p.11
European Portuguese, p.81
High school level, p.295
Historical phonology, p.257
Homonymic solution, p.163
Ideology, p.11
Language conception, p.295
Learner's dictionaries, p.163
Lexicography, p.163
Linguistic variation, p.81
Linguistics, p.11
Maria da Penha Law, p.11
Metaphor, p.37
Mirror network, p.99
Mundurukú, p.257
Nasal harmony, p.257
Null and overt subjects, p.81
Optimality theory, p.257
Perceptive test, p.275
Polysemous solution, p.163
Polysemy, p.163
Portuguese grammar, p.229
Portuguese language class, p.295
Portuguese, p.295
Prosody, p.275
Provision of meaning, p.163
Simple network, p.99
Single scope network, p.99
Sociolinguistics, p.133
Sound change, p.257
Split argument, p.199
Stuttering, p.275
Style, p.53
Syntactic-semantic mismatch, p.199
Teaching content, p.295
Teaching practice, p.295
Tensivity, p.37
Topic, p.199
Trainee teachers, p.315
Utterance, p.37
Variation acquisition, p.133
Verbal agreement, p.81 and p.133

ÍNDICE DE AUTORES
AUTHOR INDEX

- ABREU, A. S., p.229
BAPTISTA, L. M. T. R., p.53
BARBOSA DA SILVA, C. M. M., p.295
CARVALHO, G. A. de, p.81
CELESTE, L. C., p.275
DI FANTI, M. da G. C., p.315
FARIAS, O. M. de, p.53
FREITAS, L., p.11
HINZ, J. R., p.315
LEITE, J. E. R., p.99
LEITE, R. L., p.37
LORANDI, A., p.133
MARTINS, A. de O. G., p.99
MIRANDA, F. B., p.163
OLIVEIRA, A. F. S. de, p.163
PICANÇO, G., p.257
REIS, C., p.275
SAMPAIO, T. F., p.199
SARAIVA, J. A. B., p.37
SILVA NETO, J. G. da, p.295
SIQUEIRA, M., p.163
TOSCANO, M. N., p.99

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, vinculados a instituições de ensino e pesquisa nacionais ou internacionais. Não serão aceitos, trabalhos produzidos por pesquisadores que não tenham o título de doutor. No caso de trabalhos em co-autoria, mesmo que haja autor(es) que esteja(m) cursando o doutorado, um dos autores, necessariamente, deve já possuir o título de doutor. 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), 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 no mínimo 15 páginas e no máximo 30, 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 objetivos, 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.

go 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.

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 arti-

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:



