

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 (ONLINE)
ISSN 0002-5216 (IMPRESSA)

Alfa	São Paulo	v.58	n.3	p.513-738	2014
------	-----------	------	-----	-----------	------

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

Coeditor
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 (UFPA), 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 (LITEC), 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 Luíza 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 quadrimestral/Quarterly publication

Alfa: Revista de Linguística / Universidade Estadual Paulista. – Vol. 1
(1962)– . – São Paulo : UNESP, 1962–

Quadrimestral
A partir de 2014 a publicação passa a ser apenas *Online*.
ISSN impresso: 0002-5216
ISSN eletrônico: 1981-5794

Ficha catalográfica elaborada pela equipe da Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp – Araraquara.

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.

SciELO – Scientific Eletronic Library Online

APRESENTAÇÃO

Este número, o terceiro de 2014, fecha o volume 58. Cumprindo a agenda habitual da *Alfa*, que prima por constituir num espaço de divulgação da pesquisa de diferentes perspectivas teóricas e de diferentes linhas de investigação linguística, o conteúdo do presente número assume um forte comprometimento com essa política editorial: não apenas inclui uma diversidade de temas, mas também contempla diferentes níveis de análise, do textual-discursivo ao fonológico.

Começamos, portanto, pelo nível mais alto, representado pelos três primeiros artigos. No primeiro, Witzel discute o funcionamento discursivo da linguagem publicitária sob um ponto de vista essencialmente foucaultiano, mostrando, especificamente, como os textos de propaganda da primeira metade do século XX refletem o imaginário de fragilidade e maternidade que regulava os ideais de feminilidade, situação que propiciava a emergência de alguns dizeres e não de outros.

No segundo da série, reincide o tema da mulher, mas agora especialmente associado ao de raça. Apoiando-se na teorização de narrativa como *performance*, Valin de Melo e Moita Lopes discutem os posicionamentos interacionais num blog, que compartilham a construção do conceito de raça por uma mulher negra. Ainda que os resultados apontem para uma tomada de posição que privilegia a mulher negra, os autores identificam um posicionamento interacional prévio conflitante. Enquanto uma *performance* discursiva valoriza a negritude, outra mostra certo distanciamento da origem étnica da personalidade feminina envolvida.

No terceiro artigo dessa série, Gomes de Oliveira retoma o surgimento da instituição escolar no berço da sociedade capitalista ocidental, para discutir o lugar reservado às práticas de leitura e escrita na idealização de uma sociedade perfeita, a partir da discussão dos conceitos de utopia e letramento. Ao revisitar esses conceitos, a autora pretende analisar interações entre professores comuns e professores formadores que vivem mudanças ativadas por um programa de ensino implantado em Belo Horizonte.

Passemos para o nível sintático, sem, contudo, abandonar de todo o discurso, que é visto, agora, de uma ótica mais restrita. Bassi e Górski assumem uma perspectiva teórica funcionalista na identificação de padrões de uso que se estabelecem nas situações comunicativas reais. Debruçam-se as autoras sobre

a multifuncionalidade do item *capaz* para registrar a existência simultânea de uma trajetória de mudança semântico-pragmática, associada à modalização, e de uma mudança categorial, de adjetivo a marcador discursivo, que podem ser ambas interpretadas como verdadeiras instâncias de gramaticalização.

Mantendo o foco na sintaxe, Bertucci retoma a discussão das construções resultativas para defender a existência dessa categoria na gramática do português brasileiro, posição que contraria a de outros autores na vasta literatura sobre o assunto, estabelecida especialmente com base no inglês. Defende Bertucci que, se do ponto de vista sintático, há diferenças marcantes entre o português e o inglês, do ponto de vista semântico, é possível detectar construções similares nas duas línguas.

Passemos, agora, para o nível semântico, em que se contempla a abordagem de unidades léxicas, caracterizadas, no texto de Bocorny, como unidades especializadas, contidas em um glossário para estudantes de um curso de inglês para aviação. A autora inicia a discussão abordando a questão da diversidade denominativa e conceitual associada às unidades especializadas. A ausência de consenso na literatura requer o esclarecimento da relação de correspondência entre uma diferença denominativa e uma diferença conceitual, o que conduz, em seguida, para a caracterização formal. O resultado final é uma matriz de relações semânticas que deve ser levada em conta na análise das chamadas unidades poliléxicas.

A avaliação do desenvolvimento fonológico em crianças nascidas com peso muito abaixo da média, como uma reflexão sobre a aquisição da linguagem, é o tema do trabalho de Nogueira e Freitas. As autoras comparam dois grupos idênticos em idade e sexo: um de crianças nascidas com peso adequado e o outro de crianças nascidas com peso baixo para avaliar a relação entre a produção das consoantes do inventário segmental do Português Europeu e a sua distribuição em função das variáveis fonológicas *posição na palavra*, *posição na sílaba* e *acento de palavra*. Os resultados mostram que as crianças nascidas com peso baixo apresentam, correlativamente, um desempenho verbal inferior ao das crianças com peso adequado.

Fecha o número um trabalho de cunho sociolinguístico sobre crenças e atitudes linguísticas de falantes de duas cidades do Paraná, Pitanga e Londrina, desenvolvido por Silva e Aguillera. Os falares dessas duas localidades diferem no alçamento ou não da vogal anterior média final /e/. Com base nessa realidade, as autoras detectam uma alta valorização social do falar londrinense e, paralelamente, a manifestação de um preconceito linguístico dirigido ao subdialeto pitanguense, cujos falantes, ao contrário do falar londrinense, não elevam a média fechada.

Para encerrar esta breve apresentação, convido o leitor a interagir com os autores, mas num diapasão avaliativo, constituindo-se, portanto, cúmplice de uma visão crítica, que apenas faz do conteúdo deste número um espaço aberto ao debate, razão de ser da pesquisa e da divulgação científica.

Roberto Gomes Camacho

SUMÁRIO / CONTENTS

- Discurso, história e corpo feminino em antigos anúncios publicitários
Discourse, history and female figure in old advertisements
Denise Gabriel Witzel.....525

- A performance narrativa de uma blogueira: “tornando-se preta em um segundo nascimento”
A blogger’s narrative performance: “becoming black, a second birth”
Glenda Cristina Valim de Melo e Luiz Paulo da Moita Lopes..... 541

- Interação, utopia e a construção de uma escola inclusiva
Interaction, utopia and the construction of inclusive schools
Miria Gomes de Oliveira.....571

- A Multifuncionalidade do item “Capaz” na Fala Gaúcha: uma Abordagem Baseada no Uso
The Multifunctionality of the Item ‘Capaz’ in Gaucho Speech: a Usage-Based Approach
Alessandra Bassi e Edair Maria Görski.....593

- Construções resultativas infinitivas em Português Brasileiro
Infinitival resultative constructions in Brazilian Portuguese
Roberlei Bertucci..... 623

- As Unidades Especializadas Poliléxicas Nominais (UEPNS) nos Manuais De Aviação
Long Specialized Noun Phrases (LSNP) in Aviation Manuals
Ana Eliza Pereira Bocorny..... 645

- Desenvolvimento fonológico em crianças dos 3 anos e 6 meses aos 4 anos e 6 meses de idade nascidas com muito baixo peso
Phonological development in children of 3 years and 6 months to 4 years and 6 months old born with very low weight
Patrícia Machado Nogueira e Maria João Freitas..... 677

- O poder de uma diferença: um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas
The power of a difference: a study on linguistic beliefs and attitudes
Hélen Cristina da Silva e Vanderci de Andrade Aguilera.....703

▪ ÍNDICE DE ASSUNTOS.....	725
▪ <i>SUBJECTS INDEX</i>	727
▪ ÍNDICE DE AUTORES / <i>AUTHORS INDEX</i>	729
▪ NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS.....	731

**ARTIGOS ORIGINAIS /
*ORIGINAL ARTICLES***

DISCURSO, HISTÓRIA E CORPO FEMININO EM ANTIGOS ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

Denise Gabriel WITZEL*

- RESUMO: Situado nas fronteiras que a Análise do Discurso estabeleceu a partir do caminho proposto por Michel Foucault, o presente trabalho pretende mostrar como os discursos publicitários, que circularam no Brasil na primeira metade do século XX, contribuíram para a instauração de uma biopolítica das relações entre os sexos, mais precisamente para uma “sexualização” do gênero. A ideia foucaultiana de que o biopoder é o que pode se infligir tanto a um corpo que se pretende disciplinar como a uma população que se pretende regulamentar é a base sobre a qual examinamos o funcionamento discursivo da linguagem publicitária que, ao falar diretamente às mulheres, remete-nos a discursos outros que se cruzam pelos fios da memória, no interdiscurso, fixando as mulheres a seus corpos frágeis e à sua função materna, de acordo com os saberes, os poderes e as verdades que tradicionalmente regulamentaram os ideais de feminilidade e permitiram a emergência de certos dizeres (e não outros).
- PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Publicidade. Corpo feminino. Poder-saber.

Introdução

O corpo feminino concentrou, durante muito tempo, as marcas da inferioridade, da subordinação e da exclusão; foi alvo de inúmeras interpretações e representações; esteve sempre regulado por normas e valores de ordem moral, ética, estética e científica. Indagando sobre como antigos anúncios publicitários faziam circular na grande mídia esse corpo, mais precisamente os primeiros corpos femininos que irromperam na publicidade do início do século XX, proponho o presente trabalho com o objetivo de mostrar que os discursos sobre o corpo feminino, tomado como objeto de conhecimento e de saber, emergiram em uma rede tramada no/pelo poder-saber-verdade de que trata Michel Foucault e promoveram verdades sobre um corpo doente cujos resquícios ainda hoje estão enraizados em inúmeras práticas discursivas e no imaginário social.

Assim, a partir dos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa, em consonância com a arqueogenealogia foucaultiana, pretendo discutir a constituição e a determinação histórica do sujeito em sua relação com as práticas discursivas

* Unicentro – Universidade Estadual do Centro-Oeste. Departamento de Letras. Guarapuava – PR – Brasil. 85070-050 – denisewitzel@uol.com.br

que forjaram, no espaço midiático, a identidade do sujeito-mulher-frágil. A análise de antigas propagandas de medicamentos dará visibilidade ao trabalho da linguagem publicitária atravessada, dentre outros, pelo discurso médico, cujos efeitos de sentido implicam a promessa de cura e reverberam imagens coletivas construídas em séries enunciativas que firmaram regiões de sentidos e contribuíram para o delineamento de identidades do homem e da mulher de outrora, instigando-nos a verificar o que permanece e o que desaparece desse passado nos jogos de verdade que subjetivam ambos na contemporaneidade.

Para refletir sobre o funcionamento discursivo de lugares e papéis sociais historicamente construídos, que produzem efeitos de verdade, iniciaremos tratando sumariamente das noções foucaultianas de poder e de biopoder; na sequência, discutiremos questões referentes à constituição do corpo da mulher para, então, analisar o corpo narrativizado nos anúncios publicitários, concebido como portador e, ao mesmo tempo, produtor de sentidos.

Nosso *corpus* de análise foi constituído a partir de uma seleção de anúncios publicados em um livro intitulado *Reclames da Bayer*, organizado por essa empresa, em 1986, em comemoração aos seus 90 anos de atividades no Brasil. Esses anúncios foram veiculados nos principais jornais e revistas do Rio de Janeiro e de São Paulo, entre 1911 e 1942, e documentaram, de forma valiosa, os costumes, os modos de vida, os ideais de comportamento, enfim, os modos de subjetivação do feminino (e do masculino) em um contexto sócio-histórico que inaugurou a sociedade capitalista tal qual a conhecemos hoje. Esse retorno ao passado e à memória tem como alvo a compreensão do presente, pois é investigando o campo dos enunciados que se torna possível entender os acontecimentos discursivos que possibilitaram a emergência de outros enunciados e a produção de “novos” sentidos.

Nessa linha de raciocínio, entendemos, na esteira de Foucault (2007, p.137), o discurso como:

[...] um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas ‘aplicações práticas’) a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política.

Do poder disciplinar ao biopoder

Pensando especificamente no poder e nos discursos por ele produzidos e reproduzidos, é importante sublinhar que, segundo Foucault (1988, p. 102), “o poder está em toda parte”, circula em todas as instâncias, recobre as instituições e os indivíduos, reproduz-se a cada instante, atinge todos os domínios da vida

humana. Está pulverizado na sociedade, atuando em pequenos enfrentamentos, nas microlutas diárias, e seus efeitos atingem “[...] a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo, e que se situa ao nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micro-poder ou subpoder.” (MACHADO, 2006, p. 168).

Não se possui poder; exerce-se poder, ou seja, por não ser uma propriedade ou uma coisa, ninguém o detém, não é algo que se possa tomar ou dar, ganhar ou perder. Não está localizado em nenhum lugar específico e atinge a todos, passando por entre todos, para uni-los e separá-los ao mesmo tempo, para reuni-los no próprio conflito que os cliva; somente é percebido como um conjunto de relações de força, funcionando em acontecimentos singulares (entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família etc.), nos movimentos históricos e na própria história. Nesses campos de correlações de forças, ele não é transcendente, mas imanente a outros tipos de relação (cognitivas, econômicas, sexuais). Coexiste necessariamente com pontos de resistências que funcionam como adversidades, alvo, apoio e saliência. São pontos presentes em toda rede de poder, por isso Foucault não aceita a ideia de que há um único lugar de recusa, “alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário” (FOUCAULT, 1988, p. 106). O que há são resistências, no plural.

Rejeita igualmente a noção de repressão, na medida em que, ao se definirem os efeitos do poder pela repressão, ele é identificado como uma força da proibição, uma lei que diz “não”. “O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso [...]” (FOUCAULT, 1979, p. 8). Trata-se, com efeito, de uma eficiente rede produtiva de sujeitos e discursos mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

A problemática do poder adquire, na obra de Foucault, pelo menos três modos de funcionamento não excludentes, ou seja, modos interrelacionados. São eles: o poder soberano, o poder disciplinar e o biopoder. Mais especificamente sobre os dois últimos, importa dizer que o poder disciplinar, tema central de *Vigiar e Punir*, surge ao longo dos séculos XVII e XVIII, quando a sociedade altera seu modo de entender os comportamentos desviantes diante da norma. Se, antes, os crimes eram uma afronta ao poder soberano, que possuía direito de vida e morte sobre os indivíduos, e o criminoso deveria se submeter aos rituais públicos do suplício, de forma a fazer ver e temer a força do Monarca; agora, o castigo passa a simbolizar o desrespeito ao corpo social e a ser um procedimento com o objetivo de reparar a perturbação causada à sociedade. O suplício cede lugar ao enclausuramento.

Concentra-se, o poder disciplinar, no corpo “[...] como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos.” (FOUCAULT, 1988, p. 151); surgem, em decorrência, verdadeiras instituições disciplinares (fábricas, hospitais, escolas, prisões etc.) que se multiplicam e estendem seus tentáculos até atingirem todo o corpo social. Esse mecanismo de poder se materializa nos corpos dos sujeitos individualizados, mediante técnicas de controle asseguradas por procedimentos que caracterizam as “disciplinas: anátomo-política do corpo humano”. São técnicas que desencadeiam ações específicas sobre o corpo, como as que visam adestrar os gestos, regular os comportamentos, normalizar o prazer, “com o objetivo de separar, comparar, distribuir, avaliar, hierarquizar”, fazendo com que surja “[...] pela primeira vez na história esta figura singular, individualizada – o homem – como produção do poder.” (MACHADO, 1979, p. 20). Produto, pois, de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior das tramas do poder, mas também, e ao mesmo tempo, objeto de saber.

Tal produção de corpos vai ao encontro da fabricação do homem necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial capitalista. Isso significa, em outras palavras, que a disciplina é uma tecnologia específica do poder que age na constituição de indivíduos dóceis e úteis, aptos ao trabalho fabril. Para garantir tal efeito, são desenvolvidos eficientes mecanismos de punição incessante e de vigilância ininterrupta, a exemplo da invenção do panóptico, em 1785, pelo filósofo Jeremy Bentham: prisão modelo com uma composição arquitetônica de caráter coercitivo e disciplinatório, cuja disposição faz com que haja um controle intenso e constante de todos os atos dos indivíduos. Sua eficácia resulta da divisão entre o ver e o ser visto. O poder desaparece, ele não mais se representa, mas existe.

Com esse mecanismo, o poder se converteu em algo ubíquo, onipresente, mas invisível, inverificável e fez derivar um funcionamento automático muito eficiente, pois, ao saberem-se sujeitos à vigilância, mesmo que não se confirme a presença do vigia, os indivíduos disciplinam-se a si mesmos e o fazem constantemente. Por isso, a interiorização do olhar do outro produz um efeito de subjetividade: a culpa, o autocontrole, o cumprimento de normas e a disciplina constante são alguns dos modos pelos quais os sujeitos são constituídos a partir da obrigação de vigiar a si mesmos. Pode-se igualmente dizer que o dispositivo do poder disciplinar compreende saberes e instituições, o que fez surgir uma tecnologia renovada do poder, mais complexa e mais abrangente, na medida em que o panóptico se transformou em panoptismo.

Com relação ao biopoder, em a *Vontade de saber* (História da Sexualidade I), Foucault postula que ele surgiu de modo complementar ao poder disciplinar.

Este último se transformou, no século XVIII, porque passou a integrar outras e novas técnicas que se deslocaram do corpo-indivíduo para o corpo-espécie, “[...] o corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-las variar.” (FOUCAULT, 1988, p. 152). É um poder que age de forma positiva, na medida em que age como um desencadeador de forças que não mais se exercem sobre a morte, mas sobre a vida. Em outros termos, os efeitos do biopoder se fazem sentir, na contemporaneidade, nas intervenções e nos controles reguladores da população. Aplicam-se não mais nos corpos dos indivíduos, mas na gestão de suas vidas. Trata-se, em consequência, de uma biopolítica que representa uma “grande medicina social” (REVEL, 2005, p. 27).

Para exemplificar os efeitos do biopoder, Foucault mostra que as regras que se impuseram no curso do século XVIII centravam-se nos modos de vida social e traçavam as diretrizes de vida para a população. Os discursos produzidos nesse momento voltavam-se para as políticas das cidades e de suas populações e os problemas passaram a ser vistos de forma coletiva e não mais isolada ou individualizada. Onde morar, o que é higiene, como fazer sexo, em que medida controlar ou não a natalidade, quais seriam as horas de prazer e de dor de uma sociedade toda, como fazer para ampliar ou não a longevidade, o que fazer para ter uma administração do “bem-estar social” são alguns dos enfoques valorizados nessa prática do biopoder que se aplica tanto a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar.

Nesse contexto, a mulher, ou melhor, seu corpo, sua vida e, principalmente, seu sexo passaram a ser alvo dos efeitos normalizadores do biopoder, pois a ela cabia a responsabilidade de cuidar da saúde de seus filhos, garantindo-lhes a longevidade, além de manter a solidez da instituição familiar, assegurando certa ordem social. Uma medicalização minuciosa focalizava especialmente a questão da histerização e, ao medicá-la, instaurou-se um intenso controle sobre seus excessos, suas condutas, sua direção espiritual e seus modelos de vida.

Em suma, os efeitos do poder disciplinar e os do biopoder se concretizam de forma mais evidente e intensa no corpo. E para mostrar que o corpo das mulheres figura no centro de “maneira imediata e específica” (PERROT, 2005, p. 447), vale descrever e analisar esse corpo focalizando sua história, o modo como ele foi vivenciado e expresso no interior de sistemas culturais particulares. Parto do princípio de que o corpo feminino foi erigido como um objeto misterioso e frágil e que o poder não pesou sobre esse corpo somente como uma força repressora. Na longa duração da história das mulheres, ele, o poder, agiu como uma eficiente força produtora de enunciados desencadeadores de práticas e subjetividades.

Breve história do corpo feminino

“Durante muito tempo se tentou fixar as mulheres à sua sexualidade. ‘Vocês são apenas o seu sexo, dizia-se a elas [...]. E este sexo, acrescentaram os médicos, é frágil, quase sempre doente e sempre indutor de doenças. ‘Vocês são a doença do homem’”. Início com essas palavras de Foucault (1979, p. 234), extraídas de *Não ao sexo rei*, para situar este estudo relativamente à história do corpo da mulher, que é, igualmente, a história de uma dominação estribada em relações de poder, em vontade de saber e em discursos verdadeiros. Que corpo é este que se constituiu de forma marcada no sexo frágil, determinando-lhe lugares, interditos, liberdades, trabalhos, limites e exclusões?

Entretanto, antes de iniciar quaisquer observações a respeito do corpo feminino, é necessário esclarecer que o corpo em questão não é, obviamente, o corpo objetivo, material e mortal, resultado de uma somatória de átomos e moléculas que desempenham funções fisiológicas e biológicas, tampouco o corpo inerte com suas propriedades eternas. Mas o corpo imerso na história, fabricado discursivamente; logo, o corpo como irrupção de um acontecimento. Trata-se de uma construção simbólica inscrita em redes de poder e resistências. Possui uma história física, estética, política, ideal e material, que se transforma nos tempos e nos espaços.

Uma vez produto da historicidade, a problemática do corpo feminino desde sempre provocou diferentes e, muitas vezes, divergentes posicionamentos. Foi objetivado e manipulado pelo poder médico; censurado, confiscado e fortemente vigiado pelo poder religioso; foi, ao longo da grande duração de sua história, tratado como território de posse e de cultivo masculino, “vaso receptor”, ora sagrado ora laico, conforme destacam Matos e Soihet (2003). Ainda que exaltado, admirado e exposto por grandes nomes da literatura e das artes em geral, o que prevalece como marca identitária desse corpo, que às vezes padece e às vezes reina, são seus mistérios, suas forças inequívocas, seus perigos e seus interditos.

Nos estudos sobre **os silêncios** da história das mulheres, desenvolvidos pela historiadora francesa Michel Perrot (2003, 2005), destacam-se os rastros que fundamentaram as raízes do silêncio acerca do corpo da mulher. Para dar visibilidade ao fato de que esse corpo se inscreve na construção do pensamento simbólico da diferença entre os sexos, reforçado ao longo do tempo pelo discurso médico ou político, a historiadora, dentre muitos outros pontos, dá relevo a dois efeitos de um poder-saber normatizador e, conseqüentemente, a dois efeitos da vontade de verdades que ainda hoje pesam sobre o ser mulher.

O primeiro refere-se às interpretações dos estudos filosóficos da Grécia antiga, os quais associavam o corpo da mulher a

[...] uma terra fria, seca, a uma zona passiva, que se submete, reproduz, mas não cria; que não produz nem acontecimento nem história e do qual, conseqüentemente, nada há a dizer. O princípio da vida, da ação, é o corpo masculino, o falo, o esperma que gera, o pneuma, o sopro criador. Cavernoso, oculto, matricial, o útero se subtrai. É um abismo sem fundo no qual o homem se esgota, deixa sua força e sua vida. Entre os medos que o homem tem da mulher e que lhe alimentam a ginecofobia, figura o do insaciável desejo feminino que o conduz à impotência. (PERROT, 2003, p. 20-21).

A elaboração desses saberes, fundamentados nas diferenças entre os sexos, converteu-se em sólidos argumentos para justificar a imperfeição e a inferioridade das mulheres. Elas, por serem consideradas seres frios e mais fracos, eram essencialmente equipadas para a “[...] geração e criação dos filhos, não para uma vida racional e ativa dentro do fórum cívico. As mulheres eram criaturas privadas, os homens eram públicos [...]” (PORTER, 1992, p. 316). Paralelamente à verdade sobre a inferioridade anatômica e biológica, destacava-se a verdade da necessidade de ela ficar confinada à esfera doméstica, *lócus* de proteção, sujeita “[...] às gestações sem fim, aos cuidados das crianças, ao envelhecimento prematuro, à exaustão e, frequentemente, à morte por doenças do parto.” (PORTER, 1992, p. 316).

Na (des)continuidade histórica, muitas propostas disciplinarizadoras dos corpos femininos assentavam-se no discurso fundante da inferioridade. Dentre as principais, merecem destaque as práticas discursivas e não discursivas das grandes religiões monoteístas ocidentais. Eis, pois, o segundo ponto assinalado por Perrot (2003), que muito contribuiu para o delineamento do estigma da fragilidade feminina.

O Gênesis relata o drama vivido pelo primeiro casal, responsabilizando a mulher por toda dor e sofrimento da humanidade. Desde então, ecoam em não poucos discursos, de diferentes ordens, os sentidos que associa(ra)m o corpo da mulher ao pecado, objetivando-o como tentador, força do mal, do qual é urgente se defender. Daí ser necessário, segundo Perrot (2003), reduzi-la ao silêncio, impor-lhe o silêncio. Resquícios dessa interpretação fizeram com que religiosos e seus seguidores rejeitassem a sexualidade e considerassem o corpo da mulher como impuro e corruptor; “[...] só a procriação justifica a cópula, sendo a castidade superior ao matrimônio, mesmo o cristão: velando-a [...]” (PERROT, 2003, p. 23). A propósito dessa prática de “velar” as mulheres, lembremo-nos de que às mulheres religiosas, consagradas à virgindade, foi imposto o uso do véu, seguidas por todas aquelas que precisaram dar a ver a marca do pudor.

Se hoje o islã é o seu principal defensor, o véu tem uma história mais longa e um significado muito mais vasto: é o instrumento e o símbolo da invisibilidade e do silêncio impostos às mulheres em virtude do perigo

que se crê que elas representam. O véu exprime, pois, o medo que os homens têm das mulheres e sua vontade de se apropriar de seus corpos. (PERROT, 2003, p. 23).

Enredado nessas tramas de saber-poder, o corpo em geral, o corpo da mulher em particular, passa, no século XVIII, a ser de especial interesse do discurso e da ação médica. Houve uma significativa reinterpretação desse corpo à luz das novas verdades descobertas pela medicina e pela biologia. Não era mais somente em relação ao sexo que havia diferenças entre homem e mulher, mas em todos os domínios do corpo e da alma, em cada aspecto moral e físico. Também nesse momento histórico, descobriu-se a função dos ovários e a natureza do ciclo menstrual e, conseqüentemente, descobriu-se que não havia razão para as mulheres serem consideradas um ser sexualmente ativo. Por isso, existem as tradicionais convicções de que não seria necessário nenhum estímulo para as mulheres conceberem, o que fortaleceu a premissa de que elas deveriam servir apenas de receptáculos. No desdobramento dessas interpretações, que dessexualizaram as mulheres, irrompeu um maior controle sobre elas, sobretudo porque passaram a ser associadas à figura sacralizada da mãe, espelhando a santa e virgem Maria.

Assim, o poder médico, legitimado para produzir efeitos de verdade, impôs novas delimitações e determinações normativas; sedimentou a definição dos papéis sociais e sexuais para os homens e as mulheres; delineou cientificamente as marcas da fragilidade e da conseqüente necessidade de cuidados e de proteção. A medicina, ao comprovar que as tradicionais funções de ambos os sexos estavam legitimamente vinculadas aos aspectos anatômicos e biológicos, estabilizou as certezas de que as mulheres eram seres mais fracos, débeis, limitados às condições de um corpo que sangra e que engravida. Os efeitos disso tudo, ainda hoje, normatizam, julgam, discriminam, orientam, classificam, obrigam, coagem... trazendo sempre consigo efeitos específicos de poder médico masculino.

Para mostrar particularmente como o discurso médico arregimentava uma série complexa de marcas identitárias, impingindo modos de ser mulher em um tempo não tão distante, voltar-me-ei, na sequência, analiticamente para peças publicitárias que têm como foco a venda de medicamentos ora para combater os males femininos; ora, os males masculinos. Meu intuito é pensar no funcionamento do discurso publicitário como espaço de reverberação dos discursos médicos que consolidaram algumas diferenças tão caras no delineamento dos corpos femininos.

Corpos femininos em antigos anúncios publicitários

Uma das características mais marcantes dos anúncios publicitários, de uma forma geral, é que, embora os significados produzidos sejam públicos,

compartilhados, coletivos, o desejo de compra é despertado se, paradoxalmente, os anúncios atingirem a individualidade, ou seja, a compra deve ser percebida pelo consumidor como um ato de escolha, exercício da vontade e do livre controle. Ademais, para que a estratégia de persuasão de um anúncio funcione, é imprescindível que o leitor-consumidor reconheça e aceite as imagens sociais de seu próprio corpo, ali discursivizado de modo a lembrar seu corpo real. Apresentado como realidade, o corpo produz efeitos de sentido que regulamentam de forma poderosa os comportamentos sociais por meio de um “[...] agenciamento coletivo de enunciação, entrecruzando determinações coletivas sociais, econômicas, tecnológicas etc.” (GREGOLIN, 2007, p. 21).

A produção discursiva abaixo, por exemplo, ao falar diretamente à figura feminina, enfatiza como as mulheres eram; enuncia as verdades sobre seu corpo; reitera crenças amplamente difundidas no imaginário social; (re)afirmam, sobretudo, os saberes científicos da época que definiram a mulher como um ser **doente**. E é com essa imagem coletiva que nossas ancestrais, em sua existência particular, deveriam se identificar.

Figura 1 – PP de jan. 1921



Incomodos...
 Melancolia... Desanimo...
 Angustia... Vertigem...
 Dôr de cabeça... Mal estar
 Geral !...
 As moléstias das senhoras **se aliviam de forma fácil, [...]**

Fonte: BAYER (1986).

Figura 2 – PP de jan. de 1921



Dôr no corpo... LAGRIMAS nos olhos...
 TRISTEZA no coração...
 Soffrer em determinados dias do mês!
 Que supplicio desnecessário! [...]
MALES FEMININOS

Fonte: BAYER (1986).

Mulheres prostradas, com visível abatimento físico, inertes em uma poltrona ou debruçadas sobre uma cama; formulações linguísticas que as descrevem como um ser atravessado pelo sofrimento, extremamente carente de cuidados. Eram essas as posições de sujeito mais reiteradas nos anúncios de medicamentos que circularam na mídia impressa há cerca de cem anos. No contraste dessas figuras debilitadas, emerge ora a figura vigorosa, forte e valente do homem, enfrentando, por exemplo, um touro com o tórax (figura 3); ora a figura de um homem com aparência cansada, simulando uma dor de cabeça ou mal-estar, nitidamente em decorrência de um desgaste mental (figura 4). Este nunca está deitado, exaurido ou prostrado; na maioria das vezes é representado com uma das mãos na testa.

identificações do ser mulher, fixando regiões de sentidos em torno da condição patológica do corpo feminino. Ao enunciar, por exemplo, **incômodo, as moléstias das senhoras** (figura 1) e **os males femininos** (figura 2) como causadoras de **melancolia, angústia, desânimo, vertigem, dor de cabeça e mal-estar geral** (figura 1), além de **dor no corpo, lágrimas nos olhos e tristeza no coração** (figura 2), a publicidade não deixa nenhuma dúvida sobre a fabricação do corpo doente feminino.

São esses e outros dizeres, inscritos na mesma formação discursiva, que outrora se fundamentaram na anatomia e na fisiologia, adquirindo força e extensão inalcançáveis, com importantes desdobramentos morais, políticos e, seguramente, identitários para as mulheres. Em suas diferentes materialidades, as peças em questão (re)afirmam: a mulher é um **sexo frágil**, ao que fazem eco discursos imemoriais erigidos em torno da convicção de que a mulher seria intrinsecamente ligada à sensibilidade (**lágrimas nos olhos**, figura 2), à fraqueza e à dor. Discursos, portanto, que subjetivavam a mulher como resultado do seu sistema reprodutivo, fundamento de sua vida social e de seus comportamentos. Útero e ovários figuram como índices de determinação da sua conduta, na medida em que esses órgãos seriam os responsáveis pelos incômodos e pela melancolia, e isso, certamente, aponta para a posição de mulher reduzida à sua capacidade reprodutora e às limitações da menstruação e da gravidez. Incapazes, aos olhos da medicina da época, de raciocínios longos, abstrações e atividade intelectual, sua constituição física, aliada à sensibilidade emocional, transformava as mulheres em sujeitos aptos apenas para a procriação e a criação dos filhos.

Toda a (des)valorização do útero aponta, igualmente, para a posição da mulher histórica. O que permite tal associação é o fato de que, durante o século XVIII, a sensibilidade e a debilidade ditas femininas foram denominadas pelos médicos da época como “afecção vaporosa”, ou simplesmente “vapores”, mas a vulgarização do termo transformou-o em “histeria” (CASA NOVA, 1996). No final do século XIX, a histeria ainda era vista como uma doença associada à fragilidade e às carências exclusivamente femininas. A etimologia esclarece essa crença, pois sua origem vem da palavra grega *hystera*, que significa justamente útero. Acreditava-se que era dele que migrava o sangue contaminado e, ao atingir o cérebro, provocava as convulsões. Muitas mulheres diagnosticadas como histéricas foram encerradas nos mesmos asilos e manicômios que os epiléticos e os doentes mentais.

Os processos de histerização e a conseqüente necessidade de uma medicalização minuciosa do corpo feminino assumem especial relevância na construção discursiva da identidade do feminino e os efeitos desses processos são bastante disseminados em textos de diferentes gêneros. Considerando que o enunciado não existe isolado, uma vez que sempre estabelece correlações com outros enunciados a que pode estar ligado (FOUCAULT, 2007), os romances da

literatura do século XIX e início do século XX fornecem reincidentes histórias de mulheres históricas cujos desequilíbrios estariam associados à ausência de uma vida sexual, até porque se acreditava que a insatisfação do prazer e do desejo seria a fonte de **melancolia, desânimo** (figura 1), **tristeza, sofrimento, suplício** (figura 2). São sintomas que, quando não tratados, poderiam provocar anormalidades mentais.

Ainda sobre a questão da histeria, volto a Foucault (1988, p.115) para sublinhar que:

[...] o tríplice processo pelo qual o corpo da mulher foi analisado – qualificado e desqualificado – como corpo integralmente saturado de sexualidade; pelo qual, este corpo foi integrado, sob o efeito de uma patologia que lhe seria intrínseca, ao campo das práticas médicas; pelo qual, enfim, foi posto em comunicação orgânica com o corpo social (cuja fecundidade regulada deve assegurar), com o espaço familiar (do qual deve ser elemento substancial e funcional) e com a vida das crianças (que produz e deve garantir), através de uma responsabilidade biológico-moral que dura todo o período da educação: a Mãe, com sua imagem em negativo que é a “mulher nervosa”, constitui a forma mais visível desta histerização.

Há ainda mais um ponto a ser observado. Todo esse exercício de retorno ao arquivo, às condições históricas dos discursos que definiram marcas corporais da mulher (e do homem, obviamente), levou-nos ao encontro das verdades que tentaram decifrar o caráter enigmático da sexualidade feminina. Não há dúvidas de que o centro mais forte de formação das práticas de controle da história das mulheres se concentra no mistério do ciclo menstrual e na “estranha” capacidade de a mulher gerar a vida humana. As inquietações de nossos antepassados geraram as axiologias já discutidas; mas geraram também outras e estas, por sua vez, geraram interditos e criaram lendas, mitos, crenças, preconceitos, tabus sobre a menstruação.

Observemos que as formulações linguístico-discursivas das peças falam do corpo feminino e de suas especificidades sem, contudo, usar a palavra “menstruação”. Para referi-la, enunciam: **incômodos, moléstia das senhoras**. A interdição do uso dessa palavra no espaço publicitário atravessa o tempo e chega aos dias de hoje ainda alimentando os mesmos tabus e preconceitos.

Novamente é na esteira de Foucault (1988) que busco entender o porquê de tal silenciamento, mais detidamente quando ele, ao tratar da “explosão discursiva a propósito do sexo” e do fato de que nem tudo pode ser dito, salienta:

Talvez tenha havido uma depuração – e bastante rigorosa – do vocabulário autorizado. Pode ser que se tenha codificado toda uma retórica da alusão e da metáfora. Novas regras de decência, sem dúvida

alguma, filtraram as palavras: definiu-se de maneira muito mais estrita onde e quando não era possível falar dele; em que situações, entre quais locutores, e em que relações sociais; estabeleceram-se, assim, regiões, senão silêncio absoluto, pelo menos de tato e discrição: entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, patrões e serviçais. É quase certo ter havido aí toda uma economia restritiva. Ela se integra nessa política da língua e da palavra [...]. (FOUCAULT, 1988, p. 22-23).

Não designar a menstruação, assim como não designar uma série de outros fenômenos atrelados à sexualidade, segue esses mecanismos que instauraram regras, filtraram palavras e transformaram-na, especificamente a menstruação, em um discurso indecente e proibido. Basta notar que as publicidades atuais mobilizam constantemente metáforas quando trata desse tema, ou fazem alusões sem jamais colocar a palavra “proibida” em discurso. Em anúncios televisivos de absorventes, por exemplo, na tentativa de comprovar a capacidade de absorção do produto, além de não enunciarem a palavra em questão, substituem o líquido vermelho, análogo ao sangue menstrual, por um líquido azul translúcido que não causa nenhum estranhamento por se associar, ao que parece, a algo mais puro, mais limpo (sangue real?). O azul é mostrável, dizível; o vermelho, interdito. Mas por que não se pôde, ontem, e se evita hoje denominar o sangramento feminino na prática publicitária?

Acreditava-se, há não muito tempo, que uma mulher menstruada deveria ficar isolada, evitar contato sexual, não cozinhar ou mesmo tocar nos alimentos. Alguns diziam que havia excesso de sangue no corpo da mulher; outros defendiam que o sangramento mensal escorria para purificar (renovar) o sangue da mulher. Poderia repassar muitas outras tradições, certezas e suposições sobre a questão da menstruação, mas o que importa é que, ainda hoje, muitas dessas verdades permanecem cristalizadas no imaginário social, promovendo um sem-número de práticas divisoras que atrelam ao corpo da mulher os males e as moléstias que a história construiu.

São crenças que surgiram fundamentalmente a partir da tentativa, como já foi dito, de interpretar o corpo e, em decorrência, os fenômenos relativos ao processo reprodutivo feminino. As conclusões a que se chegaram nos primórdios associavam o sangue das mulheres a um sangue impuro, sangue que, ao escorrer involuntariamente era tido como “perda” e “sinal de morte”, diferentemente do sangue macho dos guerreiros que irrigava a terra de glória, virtude, energia, bravura e coragem. Daí o silêncio do pudor, ou mesmo a vergonha e o encerramento da menstruação no espaço mais privativo possível: “[...] ver correr seu sangue ou não vê-lo mais é essencial para as mulheres, mas na intimidade do corpo, no segredo do sexo, e quase sempre no maior desconforto.” (PERROT, 2007, p. 45). Somente recentemente, por volta dos anos 1970, é que se começa a falar de menstruação no âmbito familiar e a publicidade integra esse diálogo apresentando as melhores

e mais discretas proteções para as mulheres se protegerem do **incômodo** e do constrangimento **daqueles dias**.

Considerações finais

Nas publicidades antigas apresentadas e analisadas, além de muitas outras, os enunciados reatualizam outros enunciados advindos do interdiscurso no qual se sobressai o discurso médico. Eles se entrecruzam para dar a medida daquilo que se entendia ser o corpo feminino, partindo-se, muitas vezes, da ideia de que as mulheres deveriam conter seus anseios amorais e, para isso, tal como explicou Foucault, precisavam ser reguladas, educadas e enquadradas nos limites do seu corpo. O mundo feminino era o mundo do orgânico e, para descrevê-lo, devia-se falar a linguagem da medicina, conforme observa Perrot (2005), e, para controlá-lo, devia-se falar a linguagem do médico.

Não ignoramos o fato de que as mulheres ocuparam, ao longo de sua história, outros espaços além dos descritos neste estudo, ou seja, nem sempre ela foi subjetivada como doente ou inferior; nem sempre os homens controlaram os poderes e elaboraram os saberes sobre o ser feminino. Entretanto, as imagens publicitárias analisadas indicaram apenas a relação de poder que produziu a sujeição do corpo subordinado e fraco da mulher, reproduzindo a ordem social que contribuiu para a instauração de uma biopolítica das relações entre os sexos, ou melhor, para uma “sexualização” do gênero.

Os discursos de resistência, as tensões e as negociações que propiciaram cada vez mais a emergência de identidades femininas autônomas, complexas e plurais foram muito timidamente se inscrevendo nos discursos publicitários, sobretudo a partir dos anos 60. As questões feministas, a partir de então, começaram a ganhar visibilidade e dizibilidade nas práticas cotidianas de tal modo que o funcionamento discursivo dos anúncios aqui apresentados parece esquecido, apagado, absorvido na memória, como se não tivesse ocorrido. Sem a pretensão de despertar os textos de seu sono, como alertou Foucault (2007), recuamos ao que já foi dito na mídia sobre os corpos femininos para examinar as redes de formulações, o tecido constituído pelos discursos já-ditos que possibilitam analisar os efeitos da memória, isto é, as reformulações, repetições, rupturas, negações, etc., na constituição da identidade do feminino na contemporaneidade.

WITZEL, D. G. Discourse, history and female figure in old advertisements. *Alfa*, São Paulo, v.58, n.3, p.525-539, 2014.

- *ABSTRACT: Located in the frontiers the Discourse Analysis established from the aspect proposed by Michel Foucault, the present study aims to show how the advertising discourse, which circulated in the first half of the 20th century in Brazil, contributed to the development*

of a biopolitics of the relations among genders, more precisely to the “sexualization” of the genre. The Foucauldian idea that the biopower is what can be inflicted either to a body intended to discipline or a population that is sought to regulate is the basis, upon examining the discourse function of advertising pieces when directed to women, we are led to other discourses intertwined in the memory, to the interdiscourse, defining women into their fragile bodies and their motherly function, according to the knowledge, power and truth which traditionally regulate the ideals of femininity and allowed the emergence of certain words (and not others).

- **KEYWORDS:** *Discourse. Advertisement. Female figure. Power-knowledge.*

REFERÊNCIAS

BAYER. **Reclames da Bayer (1911-1942)**. São Paulo: Bayer do Brasil, 1986.

CASA NOVA, V. **Lições de almanaque**: um estudo semiótico. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1996.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **História da sexualidade**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. (A vontade de saber; v.1).

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GREGOLIN, M. R. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 4, n. 11, p. 11-25, nov. 2007.

MACHADO, R. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

_____. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. VII-XXIII.

MATOS, M. I. S.; SOIHET, R. **O corpo feminino em debate**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2003.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: EDUSC, 2005.

_____. Os silêncios do corpo da mulher. In: MATOS, M. I. S.; SOIHET, R. **O corpo feminino em debate**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2003. p. 13-27.

PORTER, R. História do corpo. In: BURKE, P. (Org.). **A escrita da história**: perspectivas. São Paulo: Ed. da UNESP, 1992. p. 291-326.

REVEL, J. **Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

Recebido em outubro de 2013.

Aprovado em novembro de 2013.

A PERFORMANCE NARRATIVA DE UMA BLOGUEIRA: “TORNANDO-SE PRETA EM UM SEGUNDO NASCIMENTO”

Glenda Cristina Valim de MELO*
Luiz Paulo da MOITA LOPES**

- **RESUMO:** A web 2.0 propicia aos sujeitos sociais a possibilidade de contar suas histórias assim como de vê-las discutidas em novas formas de interação. Este artigo almeja apresentar os posicionamentos interacionais que constroem a performance narrativa de co-construção de raça de uma mulher negra no blog “Eu, Mulher Preta”. O estudo se ampara nos aportes teóricos dos novos letramentos digitais, na concepção de raça proposta pelas Teorias Queer e na teorização de narrativa como performance. Para analisar a narrativa da blogueira como performance, o quadro analítico se ancora no construto de posicionamento interacional e nas pistas que marcam tal posicionamento na encenação da performance. Os resultados indicam que a narradora se posiciona interacionalmente como mulher preta. Identificamos, porém, um posicionamento interacional anterior ao renascimento como negra: o de mulher “branc[a] meio suj[a]”. Observamos ainda que tais posicionamentos refletem duas performances discursivas conflitantes, uma que se aproxima e valoriza a negritude e outra que se distancia de sua origem. Esta investigação, baseando-se nas Teorias Queer, possibilita, também, tratar a questão racial como um traço performativo, colocando-a ao lado de gênero e sexualidade.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Mulher negra. Teorias Queer. Blog. Narrativa como performance discursiva. Posicionamento interacional. Pistas indexicais.

As histórias não existem. O que existe, sim, é quem as conta.

Javier Cercas (2007).

Introdução

Na Modernidade Recente,¹ segundo Santos (2008), deparamo-nos com a pluralidade da vida social e com a transgressão. Em tal contexto, transgredir

* UNIFRAN – Universidade de Franca. Franca – SP – Brasil. 14.401-380 – glendamel09@gmail.com

** UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Letras. Rio de Janeiro – RJ – Brasil. 21.941-590 – moitalopes@pq.cnpq.br

¹ Na literatura, encontramos outros termos que se referem à ideia de Segunda Modernidade. Giddens (1991) faz uso do termo Modernidade Reflexiva, em referência às transformações do mundo atual e ao momento de reflexão e reinvenção da vida contemporânea. Em relação às mesmas mudanças, Bauman (2001) emprega também o termo Modernidade Líquida e Rampton (2006) Modernidade Tardia.

seria entrar em territórios considerados proibidos e “[...] pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito” (PENNYCOOK, 2006, p. 74). Tais possibilidades afloram com o advento da web 2.0, visto que os sujeitos sociais e seus corpos podem se expor livremente, lutar pelos seus direitos, contestar as exclusões ou injustiças que presenciamos na sociedade de modo que possam contar suas histórias sem o receio de depreciação do mundo face a face, podendo ser, portanto, outros. Nos blogs e redes sociais, por exemplo, as chamadas minorias² relatam suas vivências, exercem a cidadania e podem selecionar as lutas que valham à pena, segundo o seu contexto histórico-social e suas experiências. Dessa forma, o ambiente on-line pode contribuir para dar visibilidade também aos corpos ébanos, já que “[...] a Modernidade silenciou a diversidade das experiências humanas de sociabilidade em benefício de um projeto identitário único: branco, masculino e heterossexual.” (MOITA LOPES, 2006, p. 291). Com o intuito de dar voz às mulheres negras, neste estudo, analisamos os posicionamentos interacionais de Preta, encenados em uma narrativa no blog “Eu, Mulher Preta”,³ que constroem suas performances narrativas de mulher negra após os 20 anos.

Optamos por esse blog especificamente porque nele a participante conta, compartilha suas histórias, desconstrói sua performance de mulher branca, constrói suas performances narrativas como mulher negra, expõe sua voz sem receio de ter seus discursos desconsiderados e mostra sua face, sem ser taxada ou identificada negativamente por tais ações. Já a escolha pelas mulheres negras se deve ao fato de elas lutarem como candaces⁴ para saírem da invisibilidade, já que os censos,⁵ como os de 2000 e 2010, indicam que essas estão na última escala da pirâmide social. Aqui, tais negras são compreendidas como sujeitos sociais que se reinventam, cujas performances identitárias são constituídas por atos de fala performativos repetidos a cada discurso e marcados no corpo como veremos ao longo do artigo. Além disso, elas também são compreendidas como sendo perpassadas por gênero, sexualidade, classe social, nível de escolaridade, além de raça, como sugerem as propostas das Teorias Queer (SULLIVAN, 2003; BARNARD, 2004; SOMMERVILLE, 2000; MELO; MOITA LOPES, 2013).

² O termo “minorias”, neste artigo, é utilizado para aqueles que não têm igualdade de oportunidades de acesso e de direito no mundo social. Para mais informações sobre a população negra como minoria, <<http://www.slideshare.net/laeserieufjr/relatrio-2009-2010>>.

³ O título do blog está no original, porque a participante, no momento de autorização para que a pesquisa fosse realizada, solicitou-nos que o título fosse mantido.

⁴ Segundo Bispo (2009), os gregos e romanos usavam o nome “candaces” para designar as rainhas africanas com as quais estabeleciam negócios. Elas governaram a região da Etiópia na antiguidade e simbolizavam o poder feminino de lutar pela sua cultura, seu território, conquistando respeito, espaço e também prosperidade.

⁵ Mais informações sobre os censos podem ser verificadas em: <<http://www.ibge.gov.br/home/default.php>>.

Vale dizer que, nos estudos linguísticos, as vozes de tais candaces têm sido objeto de estudo de Costa de Paula (2003, 2010), Ferreira (2006, 2009), Moita Lopes (2003), Melo e Moita Lopes (2013) que abordam a questão racial em suas pesquisas. Como tais autores, visamos a construir um discurso no campo dos estudos da linguagem sobre as mulheres negras, mas partindo das propostas das Teorias Queer,⁶ que diferentemente da chamada Ciência da Raça e dos discursos da democracia racial (ver as críticas de SODRÉ, 1999; SULLIVAN, 2003; TELLES, 2003 a tais discursos), compreendem raça perpassada por gênero, sexualidade, classe social etc. Sendo assim, neste artigo, primeiro abordamos os novos letramentos digitais; a seguir, discutimos a questão racial pelas perspectivas Queer; depois, centramo-nos na questão da narrativa como construto teórico-metodológico; em seguida, introduzimos o contexto, metodologia de pesquisa e os construtos analíticos; e, finalmente, procedemos à análise.

Os novos letramentos digitais

Segundo Brockmeier e Oslon (2009), não há uma episteme única em se tratando de letramentos digitais e nem um consenso sobre seus sentidos. As várias áreas do saber discutem o tema e o termo apresenta conceituações novas e diversas. Neste estudo, eles são entendidos como a habilidade, a capacidade ou o saber lidar com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em diversos contextos na procura do significado (MARTIN, 2008; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008; BROCKMEIER; OSLON, 2009). Em outras palavras, os novos letramentos digitais são “[...] práticas sociais nos quais textos (trechos significativos de linguagem) são construídos, transmitidos, recebidos, modificados, compartilhados (e engajados de outras formas) por meio de processos que empregam códigos digitalizados eletronicamente.” (DOBSON; WILLINSKY, 2009, p. 298).

Os avanços tecnológicos nos propiciam o acesso a recursos semióticos que podem possibilitar interagir com o outro sem restrições de tempo e de espaço. Com os novos letramentos digitais, colocamos nosso foco na web 2.0 e nos efeitos discursivos que tais dispositivos semióticos podem propiciar à vida de sujeitos sociais. Sendo assim, segundo Jenkins (2008, p. 43), “[...] entretenimento não é a única coisa que flui... Nossas vidas, relacionamentos, memórias, fantasias e desejos também fluem pelos canais da mídia.”

Ademais, os sujeitos sociais contemporâneos se apropriam das diversas TICs e de recursos da web 2.0 e, ao assim fazerem, encontram outras possibilidades de contar histórias sobre quem são, como é o caso da participante desta investigação.

⁶ Ver Sullivan (2003), Louro (2004), Wilchins (2004), para conhecer os aportes teóricos que ancoram as Teorias Queer.

Ela, por exemplo, ao se apropriar das ferramentas computacionais de todo o *métier* de elaboração de um blog, integra a sua narrativa a outros recursos semióticos multimodais que influenciam o seu modo de contar sua história e de se reconstruir.

Fazendo uso das palavras de Bruce e Bishop (2008, p. 699), os novos letramentos digitais e a sua apropriação são “[...] parte de se viver no mundo e não apenas uma habilidade adquirida em sala de aula.” Também, compreendemos que essa apropriação das TICs possa promover novas formas de interação como as observadas em grupos, comunidades on-line, blogs, salas de bate-papo etc. Embasados em hooks (1994), mas considerando o contexto digital, entendemos que os participantes, além de outras ações discursivas, podem transgredir, quebrar barreiras, contestar e não aceitar as normalizações ou os binarismos identitários propostos pela Modernidade (MOITA LOPES; BASTOS, 2010). Podemos incluir nessa perspectiva as dicotomias raciais como branco versus negro ou negro consciente versus negro embranquecido, encontradas, por exemplo, em algumas comunidades virtuais ou sites voltados para negras/negros (MELO; MOITA LOPES, 2013). A desconstrução e a contestação de tais binarismos também são questionadas pelas Teorias Queer, vertente teórica que discutiremos a seguir.

Perspectiva Queer de raça em contexto brasileiro

A questão racial na diáspora africana no Brasil ainda é complexa, pois é senso comum a ideia de que somos determinados biologicamente, que a cor da pele diz quem somos e conseqüentemente os direitos e as oportunidades a que temos acesso. Os efeitos semânticos de discursos da escravidão, da abolição, da chamada Ciência da Raça e do mito da democracia racial ainda podem ser percebidos em contextos distintos do país, respeitando as particularidades de cada região, e fazem parte da constituição da sociedade brasileira racial, como indica a narrativa da participante desta pesquisa. Tais efeitos discursivos ainda constroem negras(os), em muitos contextos, como marginais, bandidos, não confiáveis, feios, incompetentes, incapazes para atividades intelectuais etc.

As Teorias Queer englobam uma perspectiva que objetiva contestar normas sedimentadas sejam elas de raça, gênero e/ou sexualidade (SOMMERVILLE, 2000; SULLIVAN, 2003; BUTLER, 2004; BARNARD, 2004; LOURO, 2004; WILCHINS, 2004). Elas visam a refletir também a respeito de uma política pós-identitária, despreocupada com a fixidez, a estabilidade, as normalizações e ainda buscam problematizar, segundo Louro (2004, p. 40), as “[...] noções clássicas de sujeito, de identidade, de agência e de identificação.” Conforme já indicamos em Melo e Moita Lopes (2013), seguindo Sullivan (2003), Wilchins (2004), Loxley (2007), entendemos que as Teorias Queer se embasam no prisma foucaultiano de que o poder é exercido nas microrrelações; na concepção dos atos de fala performativos

de Austin (1990); nos conceitos de iterabilidade e de citacionalidade propostos por Derrida (1988), em sua releitura dos atos de fala performativos de Austin; e, na perspectiva de desconstrução de Derrida (1988), que almeja desnaturalizar os binarismos com os quais opera a Modernidade na tradição ocidentalista.

Abordar a questão racial no Brasil pelos aportes teóricos Queer é focar nos discursos da escravidão, da abolição, da Ciência da Raça, de democracia racial (SODRÉ, 1999; MUNANGA, 1986; TELLES, 2003; HENRIQUE, 2007) e nos seus efeitos semânticos nas práticas sociais, contestando, desta forma, os discursos normalizadores sobre raça que visam apenas a desqualificar e inferiorizar negras(os) como sujeitos sociais. Eles têm sido, historicamente, propagados continuamente pela mídia e por outras instituições, assimilados e reproduzidos pela sociedade brasileira e seus efeitos discursivos são perceptíveis nas práticas sociais.

Nas vertentes Queer, ser negra ou amarela ou branca seria o resultado dos diversos atos de fala performativos a que negros, amarelos e brancos são constantemente expostos desde seu nascimento, ou seja, o sujeito social seria resultado dos efeitos discursivos que o constituem performativamente (SULLIVAN, 2003). Além disso, seguindo Derrida (1988), entendemos que tais atos são sedimentados pela iterabilidade e citacionalidade. Em outras palavras, a construção discursiva de raça é levada a efeito pelos atos de fala performativos da escravidão, da abolição, da Ciência da Raça, da democracia racial e miscigenação que pregam, por um lado, a inferioridade do negro e, por outro, a ausência de racismo e a igualdade de oportunidades para os brasileiros, independentemente de questões raciais. Transformar a mulher negra em sujeito social envolve desconstruir tais discursos cristalizados de raça na sociedade, assim como os discursos solidificados sobre gênero e sexualidade, possibilitando outras performances.

Pensando sobre a questão racial e sobre contestação de discursos que cristalizam binarismos, em relação às negras, deparamo-nos com os discursos que as inferiorizam e as erotizam. Como exemplo, podemos citar dois discursos hegemônicos sobre o cabelo dessas mulheres negras: o dos cabelos alisados e dos cabelos naturais. No primeiro, o alisamento é considerado como embranquecimento das negras; já no segundo, o cabelo ao natural indicaria a sua aceitação como negra. Segundo Costa de Paula (2010), em sua pesquisa de doutoramento, ambos discursos sustentam a lógica binária de desvalorização da mulher negra, já que, ao alisar os cabelos, ela se apagaria como negra e, ao mantê-los ao natural, ela se assumiria como negra.

Contudo, são excluídas dessa perspectiva outras possibilidades e motivações para a mudança de visual. Há todo um discurso racial que perpassa a questão e o embelezamento é deixado de lado. O alisamento, segundo

Costa de Paula (2010, p.276), pode ser uma “subpolítica de afirmação e de desessencialização de performances”, uma “estratégia para exercer uma ação performativa”, cujas motivações podem ser as mais diversas, pois o cabelo por si não evoca “um sentido de valorização”. Segundo a pesquisadora, o embelezamento do cabelo de uma forma ou de outra ou de formas diversas não transformaria uma negra em branca, pelo contrário, possibilitaria uma desestabilização da questão racial.

Outro discurso encontrado na sociedade é o da sensualidade e sexualidade das mulheres negras, consideradas “boas de cama”, “gostosas”, fogosas ou, nas palavras de Piza (1995, p. 58): “[...] o estereótipo da mulher negra sensual, sedutora, irresistível, atração para o pecado (masculino).” Segundo Carneiro (2003, p. 123), há um discurso e mito de que a mulher negra seria “[...] mais erótica ou mais ardente sexualmente do que as demais, crença relacionada às características do seu físico, muitas vezes exuberante.” Tais discursos solidificados ainda constroem as mulheres negras como objeto sexual.

Salientamos que o contato de várias(os) negras(os) com os diversos discursos que essencializam e inferiorizam os corpos ébanos ocorre desde a infância. Embasados em Ferreira (2009), podemos dizer que, para esses corpos, a escola é o lugar onde se aprende que a cor da pele preta é marcada no corpo ou que ser diferente é um problema. Nela, muitos negros e negras ainda ouvem xingamentos, são excluídos e desmotivados a relatar o preconceito racial que sofrem da criança não negra. Nesse local de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, diversos corpos ébanos também aprendem que sua voz não deve ser considerada por professores(as), que, em grande parte, não sabem lidar com a questão do preconceito racial, suas ofensas e seus efeitos nas práticas sociais.

Compartilhando das perspectivas Queer, Sommerville (2000) e Barnard (2004) entendem que a sexualidade e o gênero não podem ser estudados sem incluir a questão racial e vice-versa. De acordo com os pesquisadores, os teóricos da raça tendem a centrar-se na raça em primeiro lugar; os de sexualidade a privilegiam e os estudiosos de gênero, por sua vez, olhariam primeiro esta categoria. Assim, se manteria a hegemonia de uma delas. Wilchins (2004) argumenta que uma análise que contempla uma única categoria isoladamente propiciaria uma visão incompleta do sujeito social, ou seja, ao olhar apenas para raça, não teríamos uma visão do todo, tanto da(o) negra(o) como da(o) não negra(o).

Ainda conforme o autor, “[...] não se é apenas a raça, deve-se aprender a ser de uma raça, inclusive – em certas circunstâncias – a passar a ser de uma raça [...]” (WILCHINS, 2004, p.116). Sendo assim, os atores sociais, devido às construções de seu ethos no mundo sócio-discursivo, saberiam como agir como negros, brancos etc. No mundo social, cobram-se dos atores performances equivalentes

às características atribuídas pela psicologia e biologia.⁷ Desse modo, quando esse paradigma psicológico-biológico é quebrado nas práticas performativas, há uma surpresa.

Em outras palavras, as Teorias Queer questionam a questão racial perpassada unicamente pelos discursos da escravidão, da abolição, da Ciência da Raça e da democracia racial. Elas compartilham da perspectiva de que o sujeito social é constituído discursivamente pela integração entre raça, gênero, sexualidade, classe social, nível de escolaridade etc. Ademais, como construção social e discursiva, embasados em Sommerville (2000), Sullivan (2003), Butler (2004) e Barnard (2004), entendemos que ser mulher e negra também dependeria do momento sócio-histórico em que o sujeito social se inseriria, ou seja, estaria relacionado à identificação e à política, dessencializando toda a ideia de qualquer pureza racial, ou seja, tanto de branquitude como de negritude,⁸ sendo o último recorrente na narrativa de Preta, como veremos na análise.

Narrativa como aporte teórico-metodológico

Como sujeitos sociais, estamos habituados a contar, ler e ouvir histórias. Por meio delas, relatamos o cotidiano a outros por meio de narrativas seja face a face, pela televisão (via novelas, filmes ou séries), pelos dispositivos tecnológicos que nos propiciam acesso a comunidades de afinidades, blogs e outros.

Segundo Thornborrow e Coates (2005, p.01), o estudo da narrativa não é um privilégio apenas da área de literatura, ela é uma ferramenta de geração de dados ou um modo de investigação pesquisado por uma gama de áreas do saber como a antropologia, sociologia, psicologia social, linguística aplicada, sociolinguística e outras. O contar história é estudado desde Aristóteles (1992), que propôs que a narrativa tivesse início, meio e fim; passando, entre outros, por Propp (2006) em seus estudos sobre o conto de fadas e por Labov (1972), que analisou a estrutura da narrativa, propondo um conjunto de componentes que comporiam a história.

Nesta investigação, interessam-nos, no entanto, as perspectivas de alguns pesquisadores, por exemplo (BAUMAN, 1986; THORNBORROW; COATES, 2005; COUPLAND, et al., 2005; MOITA LOPES, 2006, 2009) sobre a narrativa. Portanto, consideramos o contar histórias como um lugar situado de conhecer ou saber mais sobre a vida social e sobre os “[...] efeitos discursivos que o ato de contar uma história provoca notadamente na construção de identidades sociais, subjetividades ou sociabilidades.” (MOITA LOPES, 2010).

⁷ Ver Munanga (1986) e Wilchins (2004) para mais informações sobre tais características.

⁸ “[...] compreendemos, contudo, que os discursos essencialistas típicos dos Movimentos Negros são estratégicos e necessários em situações diversas como a de combate ao racismo ou frente aos discursos de igualdade social.” (MELO; MOITA LOPES, 2013, p. 242).

Como aporte teórico-metodológico, a narrativa é um importante instrumento para sabermos como os hábitos são negociados e de que forma a vida social é incorporada nas práticas, ou seja, nas performances estilizadas⁹ ou não (COUPLAND, 2007). Nessa perspectiva, as histórias contadas são práticas discursivo-sociais contextualizadas e reportáveis. Por assim o serem, neste artigo, tornamos visíveis histórias marginalizadas durante a modernidade, como aquelas contadas por mulheres negras e homens negros. Segundo Adichie (2009), uma escritora nigeriana, em uma palestra no TEDGlobal sobre contar histórias, há vários exemplos de narrativas hegemônicas e descontextualizadas. Os problemas ocasionados por tais histórias é que, ao se narrar a história do outro por um único viés, e desconsiderando o contexto local, temos a criação de estereótipos. Eles são, para a autora, incompletos e transformam uma história em a única história, cujos efeitos semânticos homogeneizadores são percebidos nas diversas performances discursivas que encenamos todos os dias.

Neste estudo, a linguagem é entendida na perspectiva de Austin (1990) e Derrida (1988) como ação no mundo social, ou seja, ao enunciarmos nossas histórias, estamos, também, agindo nas práticas sociais. Pela iterabilidade e pelo caráter performativo dos atos de fala, esses enunciados são repetidos e constituem os corpos nas práticas sociais. Por meio da linguagem, compreendida como ação no mundo ou performance, agimos nas práticas sociais e podemos nos reinventar (PENNYCOOK, 2007). Seguindo essa linha de raciocínio, chama-nos atenção também o viés adotado por Bauman (1986), Threadgold (2005), Thornborrow e Coates (2005) e Moita Lopes (2006, 2009) de compreenderem a narrativa como performance.

Segundo Bauman (1986, p. 03), ao abordar as narrativas orais, a performance é entendida como

[...] um modo de comunicação, uma forma de falar e sua essência consiste em entender que temos uma responsabilidade para com os ouvintes, demonstrando nossa habilidade comunicativa, realçando, assim, o modo como a comunicação é concretizada com sucesso, independentemente do contexto referencial.

Já Goffman (2004, p. 61) faz uso do termo “performance” para designar toda a atividade de um indivíduo que ocorre durante um certo período ou momento, marcada pela presença contínua de outros que podem influenciar a performance projetada. Assim, a performance é para o outro, além de única, contextualizada, local e planejada. Compreendemos aqui o termo planejado mencionado por

⁹ Segundo Coupland (2007), há dois tipos de performances: as mundanas e as intensificadas. As primeiras são as performances comuns e as segundas são as exageradas ou teatrais. As últimas são planejadas, programadas e pré-anunciadas. Um exemplo dessas seria as performances de humoristas que se vestem de travestis em programas de TV, por exemplo.

Goffman (2004) como o artístico de Bauman (1986), ou seja, o *performer* tem sempre a possibilidade de criar e de estilizar suas performances. Nas palavras de Pennycook (2010, p. 38), a criatividade seria “[...] uma forma divergente do senso comum”, um recontextualizar o que já foi dito, um tornar novo o que já foi repetido.

Compreender a narrativa como performance, perspectiva adotada por Bauman (1986), Threadgold (2005), Thornborrow e Coates (2005) e Moita Lopes (2006, 2009), é entender que o narrador, ao contar sua história, está envolvido na encenação da performance no momento de narrar ou na experiência de relatar a história (THORNBORROW; COATES, 2005). Segundo tais autores, envolver-se em uma performance identitária que a narrativa encena para alguém ou por alguém reflete a natureza co-construída da linguagem. Em outras palavras, a narrativa como performance é um ato performativo, em que sujeitos sociais podem ser reinventados e modificados; por meio dela, as práticas e normas sociais podem ser transformadas, já que é uma performance discursiva ou um fazer pela linguagem. Os participantes estariam, então, construindo a vida social ao focalizar certas histórias, optar por alguns posicionamentos interacionais e ao interagir com outros na performance. Parafraseando Moita Lopes (2009, p. 135) em relação à questão racial podemos dizer que

[...] essa visão implica, portanto, que as performances narrativas podem ser compreendidas como lugares em que [o que se entende, no senso comum, como raças] também como performances são construídas nos embates pelo significado entre contadores, ouvintes e leitores.

Ancorados em Bauman e Briggs (1990), entendemos que as histórias que contamos podem ser entextualizadas.¹⁰ Tais processos as tornam sempre originais (THREADGOLD, 2005). Ao se recontar uma história, muda-se a situação, o contexto, a plateia e a própria história (THORNBORROW; COATES, 2005), o que torna cada narrativa única. Um exemplo disso está no blog objeto desta pesquisa, pois ao contar sua descoberta como mulher preta, apesar das semelhanças com outras narrativas de negras, a participante ao entextualizar sua pequena história, a torna única, local e original. Para a comunidade negra, tal narrativa pode significar, segundo Coupland et al. (2005), um repositório de material cultural rico para os membros usarem e reusarem; ao contar sua história, a participante se tornaria parte importante da prática que constitui a comunidade e o discurso. Nessa linha de raciocínio, pode-se dizer que a narrativa da blogueira está permeada por textos ou discursos de outros sujeitos sociais que influenciaram sua história (VOLOSHINOV, 1981). Seu reconhecimento como negra pode propiciar uma identificação da comunidade, justamente por encenar performances discursivas

¹⁰ Segundo Bauman e Briggs (1990), podemos compreender entextualização como a capacidade reflexiva do discurso de ser compartilhado em todos os sistemas de significação. Em outras palavras, a entextualização seria o enquadramento do texto em outros espaços, mas que carrega suas marcas históricas e sociais.

permeadas por atos de fala performativos que as participantes da comunidade compartilham, como os de negritude, por exemplo.

Há dois aspectos para os quais os estudos de narrativa têm chamado atenção: o tempo narrativo e o ponto de virada (MISHLER, 2002). Quanto ao primeiro, tempo narrativo, as histórias contadas podem ser entextualizadas (BAUMAN; BRIGGS, 1990) em um tempo diferente do cronológico, que não necessariamente segue a ordem linear do tempo cronológico. Segundo Moita Lopes (no prelo), que ecoa Mishler (2002), os participantes de uma prática narrativa podem contá-la ou interpretá-la “[...] para além do tempo cronológico, refletindo sobre o que passou e dando outros fins para as narrativas e possibilitando, portanto, que sejam revisadas, com base em finais que já conhecem”. Já o ponto de virada é um construto que, segundo Mishler (2002), está ligado ao momento em que os narradores realinham o sentido de final e o reinterpretam.

Outro aspecto importante ao se considerar a narrativa como performance é que, como tal, ela possibilita um quadro, segundo Bauman e Briggs (1990), que nos convida a uma reflexão crítica sobre os processos comunicativos. Além disso, os estudos da performance colocariam em questão as concepções dominantes de raça oriundas do Ocidente ou os efeitos semânticos da Modernidade nas práticas sociais marcados também nos corpos. Sendo assim, conceber as narrativas como performances locais é poder quebrar com os paradigmas das grandes narrativas e descobertas, desconstruir dicotomias e binarismos, ou seja, desafiar, queerizar as verdades cristalizadas e dolorosas vivenciadas por muitos sujeitos sociais, incluindo as mulheres negras. A visão de narrativa como performance nos propicia compreender as histórias como atos performativos, como práticas sociais contextualizadas, que possibilitam conhecer, desconstruir e reinventar a vida e as normas sociais, como nos mostra a história de Preta a seguir.

Metodologia, contexto de pesquisa e construtos teóricos-analíticos

Para atender às demandas da vida atual permeada pelas TICs, concordarmos com Hines (2000, 2005) e Guimarães (2005) que a etnografia precisa ser repensada e adaptada para contextos outros, como por exemplo, o ambiente on-line. Dentro desse prisma, a etnografia virtual, na perspectiva de Hines (2000), nos permitiria pesquisar as experiências vivenciadas no mundo on-line ou entender como ocorrem as interações, mediadas pelas TICs (HINES, 2005). Nesta investigação, por exemplo, um dos pesquisadores participou do blog durante seis meses, acompanhando as postagens da blogueira, os comentários de seguidores, assistindo aos vídeos, ouvindo as músicas e lendo as diversas narrativas inseridas por Preta e/ou colaboradores, caracterizando, assim, este estudo como de caráter etnográfico virtual.

Nesse tipo de etnografia, as noções de presença, espaço e temporalidade são transportados para o virtual, constituindo, assim, novas práticas sociais e interações que também nos possibilitam compreender pelas histórias locais o mundo on/off-line. Com base nesses aspectos, nesta pesquisa, interessam-nos as “pequenas histórias”, pois, por meio delas, podemos trazer à visibilidade histórias que ainda se encontram à margem, compreender como os sujeitos sociais se posicionam nas narrativas que encenam e como eles apresentam o mundo em que vivem (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008; BAMBERG, 2011).

Os dados deste trabalho foram gerados no blog “Eu, Mulher Preta”, que constituiu um *corpus* composto por um conjunto de narrativas autobiográficas,¹¹ produzidas pela autora do blog e postada às 12h23min, em 29 de novembro de 2009. Optamos pela história intitulada “Tornando-se preta num segundo nascimento”, porque ela relata o renascimento da blogueira como mulher negra. Entendemos que, seguindo Wortham (2001, p. 11), contar sua própria história pode, algumas vezes, transformar o eu do narrador, recriá-lo ou reforçá-lo. Para o estudioso, a narrativa autobiográfica “[...] faz mais que descrever um eu preexistente”, algumas vezes, o ato de narrar sua própria história pode mudar quem o narrador é.

Para a análise dos posicionamentos interacionais e das performances narrativas, embasamo-nos no conceito de posicionamento interacional, que também é utilizado em outras áreas de conhecimento como a antropologia, a psicologia social etc. (MOITA LOPES, 2009). Neste estudo, a perspectiva de posicionamento interacional é aquela proposta por Wortham (2001), que o utiliza para analisar autobiografias, caso deste estudo. Para o autor, o posicionamento é compreendido como um construto teórico, que dá conta de como o narrador e a audiência, quando em processo de interação, assumem o “papel” de alguém naquela posição. Em outras palavras, narrador e audiência encenam performances identitárias de acordo com o posicionamento interacional que ocupam e o ato de contar uma história pode posicionar audiência e narrador de várias maneiras. Neste estudo, interessa-nos, especificamente, o posicionamento interacional da narradora em relação à sua audiência projetada, discutido seguir.

Ainda sobre a análise, fazemos uso das seguintes pistas indexicais listadas por Wortham (2001) para sinalizar as interpretações que fazemos dos posicionamentos interacionais na construção de sentidos emergentes na performance narrativa: referência: são elementos do mundo ao qual o narrador se refere; predicação: é a caracterização de elementos mencionados pelo narrador; citação: está relacionada à citação da fala do outro para recriar um momento da interação; e índices avaliativos: são itens lexicais, construções gramaticais, sotaque etc. que caracterizam socialmente grupos sociais ou sujeitos sociais.

¹¹ Até a finalização deste artigo havia cerca de 81 postagens no blog de vídeos, entrevistas e narrativas.

Além das categorias citadas, consideramos ainda as modalizações lógicas (epistêmicas) e as deônticas. A primeira, segundo Machado (2009), exprimem o grau de verdade indicada pelas unidades linguísticas que avaliam o conteúdo temático ou, nas palavras de Bronckart (2007), indicam os julgamentos de valor e de verdade. Já as modalizações deônticas, conforme Bronckart (2007), estão relacionadas ao valor social; aos fatos narrados que são apresentados como socialmente permitidos, desejáveis, necessários, obrigatórios etc.

Nesta investigação, optamos pelo blog, porque é isento de custo e restrições e tem sido usado como um diário pessoal, em que sujeitos sociais diversos contam suas histórias, compartilham imagens, vídeos e áudios relevantes para as performances narrativas contadas nesse espaço. É isso que Preta faz em seu blog, que visa a “[...] trocar experiências e discutir sobre as questões raciais e de gênero e tantos os tipos de discriminação existentes nessa sociedade de opressores e oprimidos [...]” (PRETA, 2009). Com base nesse objetivo, nas imagens de pano de fundo, nas figuras presentes em suas narrativas, no layout do blog, nos vídeos, nas músicas e nos textos, a audiência projetada desse blog pode ser compreendida como sujeitos sociais interessados em discutir questões de raça e gênero, mulheres e homens negros ou não negros que se interessem pela temática proposta por Preta, uma paulistana que se descobriu negra depois dos 20 anos. Vale salientar, no entanto, que há uma predominância de temas abordados por Preta e parceiros que poderiam interessar mais às mulheres negras.

As duas performances de Preta no tempo narrativo

Esta análise é construída por duas performances narrativas distintas de Preta, uma de mulher preta e outra de mulher branca. Como mencionado anteriormente, a performance narrativa analisada é intitulada “Tornando-se preta num segundo nascimento”, por Preta, um pseudônimo da narradora paulistana identificado em todo o blog. O título nos indica que a autora não se constituía como negra e, quando se percebe como tal, ela entende esse processo como um segundo nascimento e o relata em seu blog. Esse posicionamento interacional de mulher preta, para sua audiência projetada interessada em discutir questões de raça e gênero, é indexicalizado por predicação e referência pelos índices lexicais: “tornando-se preta” e “segundo nascimento”, no título.

Nessa narrativa, os recursos semióticos de um texto multimodal¹² (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996) colaboram na construção dos sentidos mobilizados, ajudando a

¹² Os recursos multimodais empregados em todo o blog enfatizam o título do blog “Eu, Mulher Preta” e o pseudônimo da blogueira, Preta. Além disso, eles também marcam e intensificam o seu posicionamento interacional como mulher preta e a encenação de suas performances discursivas de aproximação e valorização dos(as) negro(as), projetadas ao longo da narrativa em análise. Assim, observamos que a narradora faz uso da

posicionar a narradora interacionalmente antes e depois de sua reinvenção como mulher negra, para sua audiência, negras(os) e não negras(os), o que também refletirá em suas performances narrativas de mulher “morena não tão clara” e de mulher preta, como veremos ao longo da análise.

O narrar de Preta segue o tempo narrativo (MISHLER, 2002), o que possibilita a blogueira revisar os eventos que viveu, retomá-los e recontá-los para além do tempo cronológico, ou seja, no momento que vivencia agora. O ponto de virada, nessa história (MISHLER, 2002), ocorre quando a narradora se percebe constituída como mulher negra e militante. Ela, então, realinha sua história, a reinterpreta de outra forma a partir dos 20 anos, consegue relatar sua transformação, suas dores e indicar seu posicionamento interacional antes de seu renascimento como negra. Ao narrar, Preta apresenta um posicionamento interacional de aproximação e valorização da negritude. Contudo, ao relatar alguns fatos de sua vivência ao longo da vida, ela indica que já assumiu um posicionamento de distanciamento da negritude. Tais posicionamentos refletiram e refletem nas duas performances narrativas antagônicas encenadas: uma como mulher que busca se afastar do fato de ser negra e outra que tenta se aproximar da negritude, ou seja, na primeira, ela se constituía como mulher “branc[a] meio suj[a]” e na segunda como “mulher preta”.

Na história contada por Preta, foco desta análise, o ponto de virada, indexicalizado desde o próprio título (“tornando-se preta” e “segundo nascimento”), é identificado quando ela se percebe constituída como mulher preta após os 20 anos e se posiciona interacionalmente como mulher negra em relação à sua audiência projetada em toda a narrativa. Assim, ela realinha sua história e recupera, pelo tempo narrativo, seu posicionamento interacional anterior ao seu renascimento como negra. A partir de todo esse realinhamento, a narradora passa a contar suas dores, suas estratégias de sobrevivência, suas experiências com o racismo etc., ou seja, ela encena duas performances narrativas: uma de mulher branca meio suja e outra de mulher preta, como veremos a seguir.

Performance narrativa de mulher “branc[a] meio suj[a]”

Nessa performance discursiva que se aproxima da mulher branca, a narradora se posiciona interacionalmente de modo que se distancia da negritude, faz uso de índices linguísticos (verbos “olhava”, “enxergava-me”, “via” e “ajudava” no pretérito imperfeito) para sinalizar uma ação inacabada, colocando-se na posição de narradora:

natureza multimodal do blog para, por exemplo, cristalizar a negritude como a única possibilidade de ser mulher preta, enfatizando, assim, a dicotomia mulher branca versus mulher negra, aspectos também observados na análise. Embora a multimodalidade seja um elemento constitutivo do blog, por razões de espaço, optamos por não perseguir a análise multimodal. Ver, no entanto, Moita Lopes (2009).

Quando me olhava no espelho não me via como me vejo hoje. Enxergava-me como gostaria de ser: de um branco meio sujo, uma morena não tão clara, morena escura talvez!? O cabelo alisado me ajudava no processo de alienação. Afinal, pelo menos os meus cabelos estariam no padrão.

A modalização deôntica (“gostaria de ser” e “estariam no padrão”) pode indicar um desejo da narradora de pertencer à outra raça. Pelo uso de predicções (“branco meio sujo”, “morena não tão clara” e “morena escura”), Preta indexicaliza uma performance identitária de mulher branca e ao mesmo tempo de negação de sua cor da pele (negra) ao buscar clareá-la. O “cabelo alisado”, outra predicção, também marcaria a constituição de Preta como branca, visto que ela compreende esse tipo de cabelo como parte de um processo de alienação do qual ela fazia parte, desconsiderando, assim, como propõe Costa de Paula (2010, p. 276) “[...] que alisar é uma questão de beleza e não uma negação da raça.” Pela predicção empregada em sua narrativa, Preta se posiciona de forma distante do corpo ébano que a marca. No trecho seguinte:

Queria ter nascido uma parda como são consideradas as minhas irmãs (afinal, antes um branco meio sujo do que do que preto ou preta: sujo, encardido, triste, perigoso, assustador, nefasto, escravo, individuo da raça negra...). Queria os olhos azuis ou verdes, queria o cabelo liso ou ondulado, queria a pele branca, rosada ou bronzeada do sol, o nariz fino e arrebitado...

A narradora encena uma performance narrativa de distanciamento de negritude caracterizado por meio da predicção (“branco meio sujo”). Ela ainda introduz as irmãs como personagens que admira e com quem gostaria de parecer, enfatizando o desejo de pertencer à outra raça pela modalidade deôntica (“queria ter nascido uma parda como são consideradas as minhas irmãs, afinal antes um branco meio sujo do que preto ou preta”). Com base no trecho citado anteriormente, observamos ainda que por meio de índices avaliativos, a predicção ao negro é indexicalizada negativamente (“sujo”, “perigoso”, “assustador”, “encardido”, “escravo”, “nefasto”). Descrições negativas semelhantes eram percebidas na literatura chamada de Ciência da Raça (MUNANGA, 1986) para caracterizar a população negra. Observamos também a dicotomia criada por Preta na narrativa de mulher branca versus mulher negra, sendo que a primeira, indexicalizada em contraste com a segunda, é qualificada positivamente por predicção e referência (“olhos azuis ou verdes”, “cabelo liso ou ondulado”, “pele branca, rosada ou bronzeada do sol”, “o nariz fino e arrebitado”). A repetição da modalização deôntica (“queria os olhos azuis ou verdes, queria [...]”) enfatiza o desejo de ser branca da narradora.

Nessa parte da narrativa, a blogueira consegue retratar seu posicionamento interacional de distanciamento da negritude para sua audiência, quando se

percebe como mulher preta, ou seja, após aceitar-se, constituir-se ou renascer como tal mulher. Em outras palavras, o tempo narrativo e o ponto de virada (MISHLER, 2002) possibilitam que a narradora retome sua história e conte que, no passado, assumiu posicionamentos interacionais que constituíram suas performances discursivas encenadas como “branc[a] meio suj[a] ou morena clara”.

Performance narrativa de mulher preta

O ponto de virada (MISHLER, 2002) na performance narrativa, sinalizado inicialmente pelo título da narrativa, depois ao longo da narrativa por predicação, referência, índices avaliativos e modalidade lógica, permite que Preta critique seu posicionamento de distanciamento da negritude e sua performance discursiva de “branc[a] meio suj[a]”. Assim, a narradora também identifica momentos de dor vivenciados ao longo de sua vida, justifica sua performance discursiva de mulher branca e encena performances essencializadas de mulher preta e militante. Observamos aqui que Preta reitera o posicionamento interacional de aproximação e valorização da negritude predominante em toda a narrativa

Nesse processo em que se co-constrói como mulher negra, Preta relata como isso tem início após os 20 anos. A narradora encena performance de mulher negra ao se identificar como preta, recorrendo à cor e não à raça para se marcar como mulher de luta, de militância e engajada nos movimentos sociais em defesa das pessoas negras. O termo “preto” ou “preta” é repetido e retomado durante toda a narrativa, enquanto o item lexical “negro” é evitado. Isso nos remete à terminologia dos movimentos sociais citados que buscam ressignificar o termo “preto”/“preta”, compreendidos negativamente ao longo dos séculos na sociedade, como observado por um dos pesquisadores que participa de movimentos sociais de valorização das raças negras.

Na narrativa, o fato de a blogueira se perceber como mulher preta após os 20 anos é compreendido por ela como algo muito desconfortável. Isso é perceptível, porque ela menciona tal aspecto em momentos distintos em sua performance:

Eu por exemplo **tenho** 25 anos, mas apenas há 5 anos enxergo-me enquanto preta. (PRETA, 2009, grifo nosso).

A modalização lógica (“eu por exemplo tenho 25 anos, mas apenas há 5 anos enxergo-me enquanto preta”) e o índice avaliativo (“mas apenas”) indexalizam o desconforto de Preta em descobrir-se negra após os 20 anos e é também um julgamento de valor ao seu renascimento tardio. A performance discursiva como negra é indexalizada por meio de elementos de referência e de predicação. Os índices linguísticos (“tenho”, “enxergo”, “é”, “sou”, “alisa”, verbos no presente do

indicativo), observados no exemplo citado anteriormente e também no seguinte, marcam uma ação habitual de como a narradora se percebe após o renascimento:

Não é simples **passar** a **aceitar-se**. **Escurecer** sua pele dizendo: “Não **sou morena, sou preta**”, **livrar-se** da química tão impregnada no seu cabelo, **adotar** um black, uma trança, o cabelo natural de uma mulher preta. **Estar** preparada para os olhares, para os comentários: “Nossa porque você não **alisa** esse cabelo?”, “Eu não **teria** essa coragem de **deixar** meu cabelo assim”, “Preta? Mas você é moreninha. **Falar** preta é feio...”. (PRETA, 2009, grifo nosso).

Os verbos no infinitivo (“livrar-se”, “passar”, “aceitar-se”, “escurecer-se”, “adotar”, “estar”, “deixar” e “falar”) indexicalizam os processos vivenciados pela narradora antes de seu renascimento como mulher preta. Ainda ressaltamos o uso de citação em discurso direto, trazendo os questionamentos de outros à blogueira ao se posicionar como mulher preta, ao passo que tal discurso indica a modalização lógica e fornece verossimilhança à história que relata. Vale salientar que por meio da citação, a narradora entextualiza os discursos de outros sobre seu corpo ébano, ouvidos ao longo de sua vida.

Esse mesmo desconforto é repetido em outros trechos ao longo da narrativa:

É estranho como podemos passar uma vida inteira sem nos enxergarmos como realmente somos. Como pode (perguntarão alguns) alguém não perceber que nasceu com a pele escura, com o cabelo crespo, com o nariz largo, enfim... Como pode alguém não perceber que nasceu preto ou preta? E eu respondo: isso é totalmente aceitável nessa sociedade racista.

Nasci: Agora sim uma mulher preta! E como foi estranho me olhar no espelho pela primeira vez, sem o véu da alienação... Uma imagem estranha refletia no espelho. Senti-me como um cego a enxergar pela primeira vez: - Então eu sou assim?

Esse constrangimento em ter-se compreendido como preta tardiamente é marcado, dessa vez, pelos índices avaliativos introduzidos pela pergunta (“como pode (perguntarão alguns) alguém não perceber que nasceu com a pele escura [...]?”), por meio de predicação (“estranho”, “cego”, “véu de alienação”) e pelo índice avaliativo (“então eu sou assim?”). Esse posicionamento interacional de aproximação e valorização da negritude colabora na encenação da performance identitária de Preta como uma mulher preta.

As características físicas são atributos trazidos pela blogueira para adjetivar seu corpo. Elas são sinalizadas pelas predicações (“a pele escura”, “os cabelos crespos”, “sem química no cabelo” e “o nariz largo”). Segundo Costa de Paula (2010), o cabelo crespo versus cabelo liso, assim como as outras características físicas, sustentaria a lógica dicotômica racial que caracteriza a mulher negra entre

aquelas que assumem sua negritude e as que embranquecem. Sendo assim, são apagadas as diversas outras possibilidades de ser negras.

Essa caracterização essencialista trazida por Preta pode mostrar seu processo de desconstrução de mulher branca “meio suja, encardida” e de co-construção de mulher negra, propiciados pelo ponto de virada da narrativa. Com base em Wilchins (2004), podemos dizer que Preta não estava apenas encenando performances narrativas de mulher preta, ela estaria também aprendendo a ser negra. Contudo, embasados nas Teorias Queer, observamos aqui uma normalização imposta ao corpo ébano das mulheres negras, desconsiderando outras possibilidades de tais mulheres se constituírem fisicamente, apagando, também, as mulheres que já têm seus corpos constituídos diferentemente do padrão trazido pela blogueira. Além disso, a essencialização da raça negra por meio de características físicas específicas contraria as propostas das Teorias Queer de compreender as subjetividades raciais como perpassadas por gênero, sexualidade, classe social etc. (SOMMERVILLE, 2000; BARNARD, 2004; WILCHINS, 2004).

Para justificar as performances identitárias de mulher branca e distanciar-se do fardo de ser uma mulher negra, Preta entextualiza, por meio de referência e de predicação (“barbies magras, de pele clara, olhos azuis, cabelos longos e lisos”), discursos da mídia que colocariam as mulheres brancas em uma posição de destaque.

Cresci num mundo de apresentadoras infantis loiras, de barbies (magras, de pele clara, olhos azuis, cabelos longos e lisos), de “contos de fadas” sem nenhuma princesa preta. Desenhos, revista, livros, televisão... Tudo, mostrando-me o quanto era ruim nascer preto ou preta.

No processo de co-construção como mulher preta, a narradora também aborda alguns sentimentos vivenciados ao longo do seu reconhecimento e inclui uma nova personagem, a mãe, que lhe despertava raiva:

Raiva: da pele escura, do cabelo crespo, do nariz, da boca, do quadril largo, das características herdadas dos nossos pais. Por que nascer desse jeito?

Passamos a nos odiar, odiar quem amamos e todos/as aqueles/as que são parecidos/as com a gente.

Durante muito tempo odiei as pessoas erradas. Olhava para minha mãe e sentia raiva dela, por ter saído como ela.

Os sentimentos de raiva e ódio são indexicalizados por meio de índices de referência e de predicação (“raiva”, “do cabelo crespo”, “da pele escura”, “do quadril largo”, “das características herdadas dos nossos pais”) e pela avaliação (“por que nascer desse jeito?”). Observamos que as repetições tanto paralelísticas

(“do cabelo”, “da pele”, “do quadril”) como também dos itens lexicais “odiar” e “odie” reforçam as marcas corporais que constituem Preta como negra e indicam o alto grau de rejeição de tais marcas por parte da blogueira antes de seu renascimento.

Momentos de dor também vivenciados por Preta desde a infância são mencionados pela narradora:

Ao entrar na escola percebi a dor cruel do racismo. Só quem é preto ou preta vai entender o significado de um apelido na escola (negrinha fedida, cabelo Bombril, macaca, safada...). Saber que você é xingada por conta da cor da sua pele.

Um deles é a consciência do racismo, cujo contato primeiro ocorreu na escola, como apontado anteriormente. Esse contato é sinalizado pela predicação (“negrinha fedida, cabelo Bombril, macaca, safada”). Ainda sobre a discriminação racial, a blogueira pontua que:

A dor do racismo é uma ferida que só dói quando a tocamos. Por isso é fácil entender por que muitos preferem não falar sobre o que sofre. Como é dolorido “o despertar”. Sair dessa alienação é passar pelo processo do parto, nascer novamente. E foi isso que aconteceu comigo.

Nesse processo de co-construção de Preta como mulher negra e militante, ela retoma os discursos racistas e das grandes narrativas que silenciam negras(os). A narradora relata os efeitos semânticos de tais discursos em sua vivência, sinalizados pelos índices de referência e de predicação (“dor”, “ferida”, “dói”, “sofre”, “dolorido”, “processo do parto”) que enfatizam sua dor particular e sua intensidade. Além disso, podemos hipotetizar que ecoam também a dor de outros negros e outras negras que tiveram experiências semelhantes e o motivo para se silenciarem.

Esses xingamentos repetidos dentro e fora da sala de aula são atos de fala performativos que marcam os vários corpos ébanos ao longo de suas vidas e são assimilados por muitos negros e negras, desde a infância, que se co-constroem ou se constituem por tais discursos que escravizam. Outro ponto que deve ser abordado na análise são as estratégias de reação ao racismo:

No começo buscamos o auxílio da professora. E essa, muitas vezes não julga o racismo sofrido por uma criança algo relevante.

Posicionando-se interacionalmente como preta à sua audiência projetada, a narradora, por meio de índices avaliativos (“não”, “julga”, “sofrido”, “muitas vezes”) e de predicação (“relevante”) encena performances identitárias estratégicas para reagir às práticas racistas. Uma delas é a busca pelo auxílio da professora,

personagem que não sabia lidar com a situação indicada, o que reforça o despreparo de alguns docentes em desconstruir discursos racistas em sala de aula, como já indicado.

Além de retomar suas dores, a narradora cita a importância de se criar estratégias para lidar com as decepções visto que o mundo segue em frente. Preta contextualiza aqui uma frase encontrada na internet e atribuída a William Shakespeare.¹³ Isso ocorre pelo uso de citação e modalização lógica indicando uma verdade e um julgamento (“Não importa em quantos pedaços seu coração tenha se partido, o mundo não parará para que você o concerte”):

Com isso percebemos, decepcionados, que: “Não importa em quantos pedaços seu coração tenha se partido, o mundo não parará para que você o concerte”. E dessa forma aprendemos que estamos sozinhos/as nessa luta e que precisaremos criar estratégias de defesa para sobreviver nessa sociedade que nos exclui.

Aprendemos a nos tomarmos invisíveis: Sempre calados, de cabeça baixa, olhos para o chão, o corpo numa tentativa desesperadora de entrar em si mesmo encolhe-se, encurva-se, tornar-se nosso refúgio e também nosso castigo.

Outra performance discursiva estratégica para sobreviver ao racismo e ao despreparo de docentes na escola, por exemplo, é encenar performances narrativas de invisibilidade. As pistas linguísticas (“estamos sozinho”, “exclui”) indexicalizam tal performance. Essa invisibilidade, ainda, é predicada antagonicamente (“refúgio” e “castigo”) e por meio de referência a toda uma performance corporal (“cabeça baixa”, “olhos para o chão”, “encolhe-se”) para descrever o corpo ébano invisível.

Considerando Bauman (1986), Threadgold (2005), Thornborrow e Coates (2005) e Moita Lopes (2006, 2009), podemos dizer que a blogueira, mantendo seu posicionamento interacional de mulher preta, se envolve na performance de mulher preta e se aproxima ainda mais de sua audiência projetada¹⁴ ao incluí-la explicitamente ao longo da narrativa por referência (“nós”, como sujeito oculto, e pronomes possessivos “nosso” e “nossa”):

Dessa forma vamos mutilando nosso corpo, nossa alma, nosso psicológico. Assimilando cada vez mais as características do opressor, a política do opressor, a cultura do opressor... Um desejo de quem sabe um dia torna-se a cópia do opressor.

¹³ Essa citação de William Shakespeare pode ser encontrada em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/NjkkMDA/>>.

¹⁴ Os comentários dos seguidores do blog ratificam tanto o posicionamento interacional de proximidade à negritude, bem como as performances discursivas de Preta ao longo da narrativa. Vale salientar que tais comentários não são foco desta investigação, já que a autorização para a pesquisa foi somente para os textos da blogueira.

Para essa audiência que pode ter vivido experiências próximas à de Preta, ela relata como os discursos de preconceito, de discriminação racial e do racismo afetam os corpos negros, ou melhor, como os efeitos semânticos de tais discursos podem afetar os corpos ébanos. Alguns índices de referência e de predicação (“opressor”, “política do opressor”, “cultura do opressor”, “mutilando nosso corpo, nossa alma, nosso psicológico”) empregados por Preta podem aproximá-la ainda mais de uma parte de sua audiência, especificamente àquela conhecedora ou participante de movimentos sociais em defesa do negro. A narradora recorre a uma terminologia e significados recorrentes em nossa sociedade voltados, especificamente, para aqueles que participam de movimentos sociais em defesa do homem negro ou da mulher negra, experiência vivenciada por um dos autores desta investigação aqui relatada.

Enquanto seu posicionamento interacional próximo à negritude enfatiza sua performance discursiva de mulher negra e militante, Preta questiona os discursos de objeto sexual a que negras são expostas,

[...] queria estar no padrão, ser olhada e admirada e não tratada como pedaço de carne, como aquela que é boa como amante (afinal, as negras são historicamente boas de cama, boas amantes, desde da época da escravidão quando eram estupradas pelos seus senhores).

Ela recrimina as performances discursivas desde a escravidão, que transformaram mulheres negras em objetos sexuais. Isto pode ser percebido pela predicação (“boas de cama”, “boas como amante”, “boas amantes” ou “pedaço de carne”). A narradora, por meio da modalização deôntica (“queria estar no padrão, ser olhada e admirada”), sinaliza que desejaria ser tratada de forma diferente das negras vistas como objeto sexual.

Na narrativa de Preta, ela entextualiza discursos familiares a muitos negros e propagados pelos discursos de democracia racial, de que o negro é aquele que vê racismo em tudo, indicando que ele seria racista por abordar a questão racial. Isso pode ser percebido pela modalidade lógica, sinalizando um julgamento, e pela citação (“Às vezes escuto pessoas dizerem: “Vocês negros é que vêem racismo em tudo””):

Às vezes escuto pessoas dizerem: “Vocês negros é que vêem racismo em tudo”. Hoje ao ouvir esse tipo de comentário respondo com a maior naturalidade: Sim, Eu que vejo racismo em tudo, afinal sou eu que sou racista todo o dia quando saio na rua, quando entro numa loja e a vendedora gruda em mim, quando vou a um salão qualquer e escuto a cabeleireira dizer que vai “dar um jeito no meu cabelo” como se meu cabelo já não fosse ajeitado com jeito crespo dele.

A blogueira se posiciona contrária ao comentário, enfatizando o racismo que sofre cotidianamente pelo fato de ela ser negra e viver tais experiências. A

modalização lógica (“afinal sou eu quem sofro racismo todo dia quando saio na rua, quando entro numa loja e a vendedora gruda em mim, quando vou a um salão”) traz veracidade à performance da narradora. Por outro lado, observamos uma desqualificação do discurso de não negros que desconhecariam ou seriam menos sensibilizados às performances discursivas de discriminação sofridas por negras(os).

Apesar de marcar seu posicionamento de militante por toda a narrativa, ele se torna mais explícito quando Preta aborda a questão específica dessa militância. Tal aspecto é destacado pelo índice avaliativo (“jamais”), indicando impossibilidade; pela modalização deôntica (“enquanto mulher preta jamais poderei deixar de militar”), sinalizando uma obrigação, e pelos índices lexicais (“debater”, “lutarmos”, “revoltar-nos”):

Enquanto mulher preta eu jamais poderei deixar de militar e debater sobre o racismo, pois esse baterá na minha porta todas as manhãs. Uma vez que saímos da caverna, que percebemos que a imagem projetada no fundo da caverna não era a realidade verdadeira, estamos condenados à dor da indignação, a revoltar-nos com as desigualdades dos nossos irmãos e irmãs, a lutarmos em nome de tantos outros/as que lutaram no passado.

Ser preto ou preta é descobrir sua história, entender as lutas e as injustiças do passado, reafirmar sua identidade no presente, visando o futuro das novas gerações que muito ainda terão que lutar.

Além disso, a blogueira se aproxima da negritude ao se posicionar como militante, encenar performances de mulher preta e conceber o que é ser preta, observadas por meio de modalizações lógicas (“ser preto ou preta é descobrir sua história, entender as lutas e as injustiças do passado, reafirmar sua identidade no presente [...]”). A narradora enfatiza nesse momento do seu narrar uma única possibilidade de se co-constituir como negra, apagando novamente outras possibilidades.

Nessa performance narrativa, percebemos que a raça é o foco central da história de Preta. Com base na análise, podemos dizer que o posicionamento interacional da blogueira de aproximação e valorização da negritude reflete em suas performances discursivas de mulher negra encenadas ao longo da narrativa. Assim, ela faz uso de referência, predicação, citação, índices avaliativos, modalizadores lógicos e deônticos indicados ao longo deste estudo. Na análise da narrativa, observamos uma série de entextualizações de discursos de raça que permeiam a sociedade na encenação de suas performances narrativas de mulher preta.

Ademais, observamos em toda a narrativa que a blogueira, pelo emprego e repetição do próprio termo “preta”, parece ressignificá-lo, atribuindo-lhe sentidos

positivos, como, por exemplo, o fato de pertencer a um grupo militante. Essa ressignificação nos remete ao ocorrido com o termo “queer”,¹⁵ desconstruído pelas Teorias Queer.

Salientamos, ainda, que o essencialismo estratégico de raça observado ao longo da narrativa de Preta pode tê-la ajudado a renascer e se co-construir como mulher preta. Considerando as palavras de Wilchins (2004), durante a performance narrativa, Preta indicava que estava aprendendo a ser de uma raça, ou seja, aprendendo a ser negra. Por outro lado, entendemos que essas normalizações cristalizam binarismos e não nos possibilitariam compreender a constituição do sujeito como híbrido, ou seja, perpassado e co-construído por outros traços performativos como gênero, classe social, grau de escolaridade e outros que os desessencializam. Vale dizer também que tais naturalizações apagam os outros sujeitos sociais negros, homens e mulheres, que não se encaixam no padrão observado na performance narrativa da blogueira.

Considerações finais

Embasados em Goffman (2004), podemos dizer que as performances narrativas de Preta designam as atividades individuais da narradora marcadas pela presença contínua de outros. De um lado, ela relata o renascimento da mulher negra que havia sido sufocada e supostamente influenciada por instituições como a mídia, a família, a escola e cujo desejo era encenar performances de uma “branc[a] meio suj[a]”, que se distancia de tudo que a remeteria à negritude. Por outro lado, após o renascimento, observamos performances discursivas hegemônicas de negritude que também apresentam seus discursos marcados na pele escura, no quadril largo e no cabelo crespo. Apesar de ser possível dizer que a raça foi diluída no gênero, observamos na análise que se mantém a hegemonia da questão racial, o que, segundo Barnard (2004), não possibilitaria compreender a(o) negra(o), ou, no caso, Preta em sua plenitude, se não considerarmos gênero, raça, grau de escolaridade e outros traços performativos.

Percebemos, pela análise, que a blogueira recupera e entextualiza nas estruturas capilares de sua performance narrativa discursos hegemônicos, cristalizados e baseados na Ciência da Raça e/ou Democracia Racial sobre negras e negros, propagados há séculos na sociedade brasileira. Ao posicionar-se como mulher preta ou candace, a narradora se compreende como um sujeito social que se reinventa com base em um passado de mulher “branc[a] meio suj[a]”.

¹⁵ O termo “queer”, em inglês, significa “excêntrico”, “estranho” e é utilizado pejorativamente para se referir a homoafetivos masculinos. No entanto, segundo Louro (2004, p. 38), ele foi ressignificado pelas Teorias Queer, como “colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier”.

Vale salientar que estamos situados em um momento sócio-histórico, no Brasil, em que os movimentos sociais buscam valorizar a negritude e o reconhecimento dela por negras(os), como nos mostra a história de Preta. Nesse sentido, pelo blog, uma mulher negra pôde encenar sua performance narrativa, exercer a cidadania e lutar por seus direitos, desconstruindo, assim, as verdades absolutas cristalizadas durante a Modernidade, em que muitas vozes foram apagadas (BAUMAN, 2001; VENN, 2000; SANTOS, 2008; RAMPTON, 2006). Além disso, a narrativa como performance de Preta é um instrumento relevante para conhecermos como a vida social é incorporada nas práticas (THREADGOLD, 2005). Por meio da pequena narrativa de Preta, podemos trazer à visibilidade histórias ainda marginalizadas e buscar entender como os sujeitos sociais se posicionam na narrativa e como eles apresentam o mundo em que vivem (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008; BAMBERG, 2011).

Esta investigação nos mostra que, pelas novas possibilidades trazidas pela web 2.0, a blogueira é transgressora ao deixar de lado o silêncio imposto aos corpos ébanos na Modernidade, ao contar sua história de renascimento como mulher preta, reconhecer a dificuldade de se aceitar como mulher negra e observar os efeitos semânticos dos discursos da chamada Ciência da Raça e/ou Democracia Racial em seu próprio corpo, em seu posicionamento interacional em relação à sua audiência e na encenação de suas performances discursivas. Outro aspecto relevante é que Preta traz outra possibilidade de relatar sua história, desconstruindo os estereótipos negativos quanto à(o) negra(o), comparado aos discursos de Ciência da Raça e de Democracia Racial.

Por outro lado, observamos que esse reinventar-se está permeado por discursos essencialistas de negritude, pela sedimentação das velhas dicotomias e por um acirramento do binarismo mulher negra versus mulher branca, em que a primeira seria considerada inferior à segunda pela sociedade. Desse modo, a mulher preta precisaria assumir-se, militar e encorajar seus pares a “tirarem do armário”, por assim dizer, sua identidade social de uma mulher negra específica. Essa mulher preta é compreendida, como a análise sugere, como a única possibilidade de ser ou a única história a ser contada. Temos aqui a criação de estereótipos, mencionada por Adichie (2009), que gera sofrimentos e sedimenta ainda mais as dicotomias raciais que as Teorias Queer buscam desnormalizar e desconstruir. Reconhecemos que tais discursos são importantes para as lutas políticas, mas são também excludentes visto que apagam as diversas possibilidades de subjetividades e reforçam os discursos binaristas, combatidos pelas vertentes Queer.

Observamos, como em Melo e Moita Lopes (2013), que simultaneamente a seu reconhecimento como mulher preta, há a cristalização de uma única possibilidade de se constituir como tal. A raça é valorizada como o único traço performativo. Mesmo quando mencionada a questão do gênero, essa está submetida à raça.

Há uma sedimentação de discursos de valorização racial que impossibilita desnormalizar qualquer tipo de essência, seja de raça, gênero, sexualidade etc. Ao focar na questão racial de forma essencialista, deparamo-nos com o apagamento de diversos contextos em que negras(os) vivem no Brasil, aspecto prejudicial aos próprios corpos ébanos.

Este artigo, portanto, traz a questão racial como um traço performativo para o centro das discussões, tirando a raça da margem e colocando-a ao lado de gênero e sexualidade. Ademais, esta investigação também contribui para a compreensão de que, nas práticas sociais, os sujeitos sociais negros podem encenar outras performances narrativas sobre o que são ou estão sendo. Isso significa que as dicotomias hegemônicas de racialização precisam ser desnaturalizadas, porque ratificam os discursos de que a(o) negra(o) deve ficar no seu lugar. Em outras palavras, tais dicotomias continuam mantendo muitos sujeitos sociais de corpo ébano na invisibilidade e dentro de limites muito óbvios e claros sobre quem são ou podem ser, posição que vai de encontro a nossos interesses de luta por práticas sociais mais justas e éticas que, como tais, não devem admitir qualquer sofrimento humano.

Agradecimentos

Sou grata ao CNPq pela bolsa 159621/2010-0, no âmbito do Edital MEC/CAPES e MCT/CNPq/FINEP Nº 28/2010 - Programa Nacional de Pós-Doutorado - PNPd 2010, que possibilitou este estudo. Tal bolsa foi concedida ao Projeto “Letramentos Digitais Singularidades do Ethos, Performances e Narrativas Identitárias”, do Prof. Dr. Luiz Paulo da Moita Lopes (CNPq 560303/2010-06).

Agradeço ao CNPq pela Bolsa de Produtividade que propiciou esta pesquisa (CNPq 3033-1/2009-0), assim como ao auxílio à pesquisa da FAPERJ (E-26/110.065/2012) e ao PNPd 2010 (MEC/CAPES e MCT/CNPq/FINEP - CNPq 560303/2010-06), referido anteriormente.

MELO, G. C. V. de; MOITA LOPES, L. P. da. A blogger's narrative performance: “becoming black, a second birth”. *Alfa*, São Paulo, v.58, n.3, p.541-569, 2014.

- **ABSTRACT:** *Web 2.0 provides social subjects with the possibility of telling their stories as well as with ways of having them discussed in new interactional forms. This article aims at presenting the interactional positionings which construct a black woman's narrative performance of race in the blog “Eu, Mulher Preta” (I, a Black Woman). This study is based on new digital literacy theories, views of race informed by Queer Theories and on the theorization of narrative as performance. To analyze the blogger's narrative as performance, the analytical framework is based on indexical clues, which indicate particular interactional positionings. The analysis draws attention to the teller who positions herself interactionally as a black woman.*

We identify, however, a different interactional positioning before her rebirth as black, that is, as a "dirty-white woman". These positionings reflect two conflicting narrative performances: one as black and another that distances herself from her racial origin. This investigation also makes it possible to view race, based on Queer Theories, as a performative trace, placing it side by side with gender and sexuality.

- **KEYWORDS:** Black woman. Queer theories. Blog. Narrative as discursive performance. Interactional positionings. Indexical clues.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. **The danger of a single story**. 2009. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>>. Acesso em: 20 out. 2012.

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Ars Poética, 1992.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Tradução de Danilo Marcondes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAMBERG, M. Who am I?: narration and its contribution to self and identity. **Theory & Psychology**, New York, v. 21, n. 1, p. 3-24, 2011.

BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. **Text & Talk**, [S.l.], v. 28, n. 3, p. 377-396, 2008.

BARNARD, I. **Queer race: cultural interventions in the racial politics of queer theory**. New York: Peter Lang, 2004.

BAUMAN, R. **Story, performance and event: contextual studies of oral narrative**. Cambridge: CUP, 1986.

BAUMAN, R.; BRIGGS, C. Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. **American Review of Anthropology**, [S.l.], v. 19, p. 59-88, 1990.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BISPO, C. Candaces: dois discursos, duas representações. **Nearco: Revista Eletrônica de Antiguidade**, Rio de Janeiro, n. II, p. 7-16, 2009.

BROCKMEIER, J.; OLSON, D. R. The literacy episteme: from Innis to Derrida. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (Org.). **The cambridge handbook of literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p.03-23.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2007.

BRUCE, B. C.; BISHOP, A. P. New digital and community inquiry. In: COIRO, J. et al. (Org.). **Handbook of research on new literacies**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. p. 699-742.

BUTLER, J. Performative acts and gender constitution: an essay in phenomenology and feminist theory. In: BIAL, H. (Org.). **The performance studies reader**. New York: Routledge, 2004. p.154-166.

CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, p. 117-132, 2003.

CERCAS, J. **A velocidade da luz**. Tradução de A. F. Borges. Rio de Janeiro: Relume-Diarnará, 2007.

COSTA DE PAULA, R. “**Não quero ser branca não. Só quero um cabelo bom, cabelo bonito**”: performances de corpos/cabelos de adolescentes negras em práticas informais. 2010. 313f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

_____. Construindo consciência das masculinidades negras em contexto de letramento escolar: uma pesquisa-ação. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discursos de identidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.181-208.

COUPLAND, N. **Style**: language variation and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

COUPLAND, N. et al. Narrative demands, cultural performances and evaluation: teenage boys’ stories for their peers. In: THORNBORROW, J.; COATES, J. **The sociolinguistics of narrative**. Amsterdam: John Benjamins, 2005. p.67-88.

DERRIDA, J. Signature event context. In: _____. **Limited inc**. Evanston: Northwestern University Press, 1988. p. 1-23.

DOBSON, T.; WILLINSKY, J. Digital literacy. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (Org.). **The cambridge handbook of literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 286-312.

FERREIRA, A. J. Formação de professores de línguas: histórias de professoras negras e brancas de inglês e suas experiências com o racismo. In: _____. **Formação de professores de línguas**: investigações e intervenções. Cascavel: Edunioeste, 2009. p. 67-84.

_____. **Formação de professores raça/etnia**: reflexões e sugestões de materiais de ensino. Cascavel: Coluna do Saber, 2006.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1991.

GOFFMAN, E. Performances: belief in the part one is playing. 1959. In: BIAL, H. (Org.). **The performance studies reader**. New York: Routledge, 2004. p. 59-63.

GUIMARÃES, M. J. L. Jr. Doing anthropology in cyberspace: fieldwork boundaries and social environment. In: HINES, C. **Virtual methods**: issues in social research on the internet. Oxford: Berg Publishers, 2005. p. 157-170.

HENRIQUE, C. Reconstrução: uma abordagem sócio-histórica sobre o racismo à brasileira. **Revista Urutágua**, Maringá, n.12, p.01-11, abr./maio/jun./jul. 2007. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br/012/12henrique.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2012.

HINES, C. **Virtual methods**: issues in social research on the internet. Oxford: Berg, 2005.

_____. **Virtual ethnography**. London: Sage Publications, 2000.

HOOKS, B. **Teaching to transgress**: education as the practice of freedom. New York: Routledge, 1994.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

KRESS G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 1996.

LABOV, W. **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Org.). **Digital literacies**: concepts, policies and practices. New York: Peter Lang, 2008.

LOURO, G. **Um corpo estranho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOXLEY, J. **Performativity**. Londres: Routledge, 2007.

MACHADO, A. R. et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.15-29.

MARTIN, A. Digital literacy and the “digital society”. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Org.). **Digital literacies**: concepts, policies and practices. New York: Peter Lang, 2008. p.151-176.

MELO, G. C. V.; MOITA LOPES, L. P. As performances discursivo-identitárias de mulheres negras em uma comunidade para negros na Orkut. **Delta**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 237-265, 2013.

MISHLER, E. G. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: BASTOS, L. C.; MOITA LOPES, L. P. **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado das Letras, 2002. p. 97-119.

MOITA LOPES, L. P. **Os espaços da narrativa como construto teórico-metodológico na investigação em linguística aplicada**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2010.

_____. A performance narrativa do jogador Ronaldo como um fenômeno sexual em um jornal carioca: multimodalidade, posicionamento e iconicidade. **Revista da ANPOLL**, Florianópolis, v.27, p.129-160, 2009.

_____. On being white, heterosexual and male in a brazilian school: multiple positionings in oral narratives. In: FINNA, A. de; SCHIFFRIN, D.; BAMBERG M. (Org.). **Discourse and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 288-313.

_____. **Discursos de identidades**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. **Para além da identidade**: fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. p. 9-14.

MUNANGA, K. **Negritude usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.

PENNYCOOK, A. **Language as local practice**. Londres: Routledge, 2010.

_____. Performance and performativity. In: PENNYCOOK, A. **Global englishes and transcultural flows**. New York: Routledge, 2007. p. 58-77.

_____. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PIZA, E. S. P. **O caminho das águas**: estereótipos de personagens femininas negras na obra para jovens, de escritoras brancas. 1995. 216 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

PRETA. **Tornando-se preta num segundo nascimento**. 21 out. 2009. Blog pessoal. Disponível em: <<http://eumulherpreta.blogspot.com.br/2009/10/tornando-se-preta-num-segundo.html>>. Acesso em: 25 out. 2012.

PROPP, V. I. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2006.

RAMPTON, B. Late modern language, interaction and schooling. In: _____. **Language in late modernity**: interaction in an urban school. Cambridge: Cambridge Press, 2006. p. 03-38.

SANTOS, B. de S. Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro. **Revista de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa**, São Paulo, n. 6/7, p. 15-38, 2008.

SODRÉ, M. **Claros e escuros**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SOMMERVILLE, S. B. **Queering the color line**: race and the inventions of homosexuality in america culture. Durham: Duke University, 2000.

SULLIVAN, N. **A critical introduction to queer theory**. New York: New York University Press, 2003.

TELLES, E. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.

THORNBORROW, J.; COATES, J. The sociolinguistics of narrative: identity, performance, culture. In: _____. **The sociolinguistics of narrative**. Amsterdam: John Benjamins, 2005. p.1-16.

THREADGOLD, T. Performing theories of narrative: theorizing narrative performance. In: THORNBORROW, J.; COATES, J. **The sociolinguistics of narrative**. Amsterdam: John Benjamins, 2005. p. 261-278.

VENN, C. **Occidentalism, modernity and subjectivity**. Londres: Sage, 2000.

VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

WILCHINS, R. **Queer theory, gender theory**: an instant primer. Los Angeles: Alyson Books, 2004.

WORTHAM, S. **Narratives in action**. New York: Teacher College Press, 2001.

Recebido em junho de 2013.

Aprovado em setembro de 2013.

INTERAÇÃO, UTOPIA E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Miria Gomes de OLIVEIRA*

- RESUMO: Neste artigo, retomamos o surgimento da instituição escolar no berço da sociedade capitalista ocidental e discutimos o lugar reservado às práticas de leitura e escrita na idealização de uma sociedade perfeita, a partir da discussão dos conceitos de utopia (MANNHEIM, 1976; RICOEUR, 1989; BAKHTIN, 1988a, 1988b, 1997; SANTOS, 1995; OLIVEIRA, 2005), letramento (STREET, 2003; SIGNORINI, 1995a, 1995b; SOARES, 1998; COLLINS; BLOT, 2003). Nosso objetivo é revisitar esses conceitos, tendo em vista analisar interações entre professores e professores formadores que vivem mudanças implementadas pelo Programa Escola Plural, em andamento desde o ano de 1994, em Belo Horizonte. Dessa forma, explicitamos nosso entendimento de uma ética da interação na construção de uma escola inclusiva. Entendendo “inclusão na escola” como o conjunto de medidas que visam garantir educação a **todos** os cidadãos a quem esse direito foi historicamente negado ou denegado, recortamos **falas e fragmentos de interações**, ocorridas durante reuniões de formação. As análises revelam que nossos sujeitos ora reproduzem, ora resistem ao discurso liberal e ao “mundo lá fora”, como costumam se referir às relações sociais. Revelam, também, as relações estabelecidas entre a forma como os professores percebem o papel da escolarização na vida futura dos estudantes e como idealizam (ou não) a sociedade em meio a esse processo.
- PALAVRAS-CHAVE: Interação. Utopia. Escola inclusiva.

Introdução: o papel da interação na construção de uma escola inclusiva

Neste artigo, discutiremos as relações entre práticas escolares, utopia e inclusão social a partir da análise de interações entre educadores e integrantes da secretaria municipal de ensino que realizam trabalho de formação na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

A reforma educacional visada pela **Escola Plural (EP)**¹ nos faz pensar na possibilidade de notar, nas interações educadores/formadores, a relação específica entre o professor e a pólis – esta dimensão da cidade revelada pelos gregos que

* UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG – Brasil. 31270-901- miriagomes@hotmail.com

¹ Escola Plural é o projeto político pedagógico implantado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte durante o mandato do Movimento Frente Popular, movimento este que congregou forças de esquerda em sua gestão. Izabel Cristina A. S. Frade e Ceris Salete R. Silva (1998, p. 94) fazem uma análise da utilização dos cadernos da “Escola Plural” enquanto instrumento de formação continuada do professor,

se opõe à haste enquanto mera construção material. Ao re-conhecermos a pólis, nos voltamos para a “alma” da cidade em que é discutida a construção em sua dimensão política e que coloca todos os cidadãos em pontos equidistantes com o poder.

Dentro desse cenário, a vida cívica depende do poder da palavra. A esfera pública da cidade é o espaço em que a atividade política depende da capacidade do cidadão de compartilhar significados. Trata-se de ver a cidade a partir de uma **ética da interação**. Mais do que o reconhecimento e o direito à fala de todos, interagir passa a ser o propósito primeiro dessa dimensão invisível da cidade. A interação é a esfera política que depende da presença constante do outro, ou melhor, estar só é estar incapacitado de agir (ARENDDT, 1988).

Ainda que a escola seja vista como um mundo à parte, um mundo que prepara o aluno para este “mundo lá fora”, na visão dos professores as tentativas de considerar o alcance ou extensão das habilidades e do conhecimento adquirido na escola resvalam em seu uso na sociedade. Na maioria das vezes, essas considerações se tornam julgamentos de funcionalidade do conhecimento voltados para o mercado de trabalho. Em outros momentos, percebemos que esses julgamentos remetem ao discurso liberal do século XVIII em que a crença em um ideal de sociedade escolarizada e cada vez mais em expansão equacionou letramento a moralidade, prosperidade econômica e virtude cívica (COLLINS; BLOT, 2003).

A transmissão e avaliação dos conteúdos escolares são associadas às cobranças ditadas pelas relações socioeconômicas vigentes na sociedade em que vivemos. Não podemos negá-las: são reais e suportam ações excludentes no mercado de trabalho. Por outro lado, não podemos concordar nem com a **concepção bancária** (FREIRE, 1983) que subjaz a essa visão de prática educativa nem concordar que ela seja usada como argumento para justificar práticas seletivas e excludentes dentro da escola. Nessa lógica, as possibilidades de futuro dos alunos serão delimitadas pelas regras de seleção e exclusão de nossa sociedade - que nem sempre está comprometida com “um lugar” para todos.

Trata-se de um futuro já-posto: o caráter prescritivo da educação se traduz em uma imagem de futuro que coincide e é regida pelas relações sociais em vigor no presente, como se o conhecimento adquirido na escola fosse a condição necessária e suficiente para garantir uma vida próspera aos alunos.

Se colocarmos em termos de condições necessárias e suficientes para a inclusão social efetiva, certamente a escola tem muito a contribuir. E por que não pensar que aquilo que a escola pode propor é uma condição necessária

“[...] tendo em vista a necessidade de implantação de novas políticas educacionais de várias secretarias de educação do país.” Este texto oferece uma visão do processo vivido nas escolas dentro do projeto citado.

para enfrentar e, quem sabe, eliminar a selvageria dos processos de competição social? Por que não supor uma escola que seja minimamente capaz de oferecer instrumentos diferentes dos ideais liberais?

O discurso que reifica o ideal da pólis excludente entra em conflito com o discurso de mudança defendido pelas medidas da EP, a qual requer a idealização da pólis inclusiva. A idealização ou reificação do modelo social em que vivemos se entrelaçam, assim, à discussão em torno do papel social da escola e do conhecimento nela veiculado, deixando transparecer uma estreita relação entre os conceitos de utopia, letramento e escolarização.

Os dados aqui apresentados foram selecionados dentre vinte e seis gravações em áudio de reuniões em serviço, tendo como critério a discussão das medidas de inclusão pelos educadores. Entendendo “inclusão na escola” como o conjunto de medidas que visam garantir educação a todos os cidadãos a quem o direito à escola foi historicamente denegado, problematizaremos a visão de inclusão social como atribuível ao sucesso ou fracasso escolares, ao poder atribuído aos processos de letramento escolar e ao modelo de sociedade que essas visões requerem. Para isso, revisitarei algumas definições de **utopia** e apontarei as relações entre letramento, utopia e escolarização para, então, apresentar a análise dos dados.

Utopias

*Harmony and understanding
Sympathy and trust abounding
No more falsehoods or derisions
Golden living dreams of visions
Mystic crystal revelation
And the mind's true liberation
Aquarius, Aquarius!*

Aquarius.

Gerome Ragni e James Rado (1979).

Ao revisitarmos o conceito de utopia notamos, inicialmente, a irônica variação dos ideais utópicos de acordo com necessidades, fatos e especificidades contextuais e históricas. Essa afirmação será fundamental para as reflexões que desenvolveremos neste capítulo porque influencia as diferentes definições do conceito de utopia e nutre o debate acadêmico que o posiciona, em sua afirmação ou negação, como um signifiante fundamental para a reinvenção da democracia moderna.

Nesse debate, a mentalidade utópica pode ser vista como um estado de incongruência em relação à realidade em que a experiência, o pensamento e a prática orientam-se para objetos que não existem na situação real (MANNHEIM, 1976), ou como uma espécie de sonho social que não leva em conta os passos reais que devem ser dados para a construção de uma nova sociedade (RICOUER, 1989). A mentalidade utópica pode ser vista, ainda, como uma separação do mito da religião. Essa separação é uma das principais características do discurso da modernidade: rompe-se com o ideal de paraíso por meio da imaginação de uma sociedade perfeita produto da ação humana e autorregulada pelos indivíduos que nela vivem (MONTERO, 2001).

Moreira (1997) destaca duas abordagens básicas de utopia: a primeira considera como utopia as descrições detalhadas de alternativas racionais e pragmáticas para as formas existentes de organização social. Essa abordagem aproxima as utopias das grandes narrativas por apresentar dogmática e autoritariamente uma determinada visão de futuro como a certa, como a necessariamente melhor. A segunda abordagem enfatiza a função simbólica das construções utópicas e concebe as utopias não como propostas concretas, mas como possíveis projeções de um tempo ou lugar imaginário, no qual conflitos e contradições podem se confrontar, solucionar, anular, neutralizar ou transformar no contato entre diferentes discursos, nos processos interativos. Nessa perspectiva, utopia é “[...] a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que vale a pena lutar.” (SANTOS, 1995, p.112).

Na literatura e nas artes, a invenção do futuro modelada por uma imaginação social prospectiva ou por uma escatologia (através de atos de inversão histórica que elegem determinada “Idade do Ouro” como ideal de justiça e perfeição) também nos ajuda a perceber as variações dos ideais utópicos e do próprio conceito de utopia. Para entendermos, por exemplo, a afirmação de Bakhtin (1988b, p. 265)

[...] a escatologia sempre percebe um fim relativamente próximo de modo que o segmento do futuro que o separa do presente desvaloriza-se, perde o significado e o interesse: é o prolongamento inútil de uma duração indeterminada do presente.

É necessário levarmos em conta o contexto soviético de seu tempo. Porque a ideologia marxista-leninista é, em si mesma, uma forma de pensamento utópico que oficialmente reconheceu toda essa tradição como seu predecessor, a afirmação de Bakhtin parece constituir uma crítica a alguns aspectos da ideologia soviética e uma ênfase antiutópica (MORSON; EMERSON, 1990).

No entanto, ao mesmo tempo em que as declarações antiutópicas na obra de Bakhtin nos alertam sobre os “perigos utópicos”, seus estudos sobre a Carnavaização da literatura dão margem a outra visão de “utopia”. Ao enfatizar o impulso emancipatório na voz dos oprimidos e o poder social de transformação que as inversões sociais vividas no curto período de carnaval podem gerar, Bakhtin nos fornece uma **alternativa imaginária**. A perspectiva carnavalesca é utópica porque abre portas ao desconhecido, à aventura, a um presente que não é reduzido às imagens idealizadas do passado ou do futuro (GARDINER, 1999).

No carnaval, vive-se o início de um mundo de interação e ação dialógica, porque nele a utopia não tem a ambição de criar nem de informar o movimento de transformação social: ela é parte integrante do movimento e se opõe ao monologismo oficial que pretende ser o dono de uma verdade acabada, de uma visão unilateral de sociedade perfeita. As possibilidades são criadas no campo da comunicação dialógica, no campo das **trocas interativas cotidianas** que edificam a pólis. Utopia é o **lugar nenhum**, o lugar não definido previamente e em eterno porvir **agora**. Como um significante utópico, o carnaval não é aquilo que muda, mas o que incita às ações de mudança (OLIVEIRA, 2005). Ele é um chamado à ação. O utopista é o iniciante de um mundo de interação e ação dialógica.

Para Bakhtin (1997), a utopia pode passar de uma forma monológica a uma forma dialógica. A visão utópica, longe de surgir totalmente pronta da cabeça de um só homem, nasce entre os homens que a procuram juntos no processo de uma troca dialógica. Assim, a utopia já não tem a função de convencer ou de fazer compreender o valor de um modelo ou de uma solução para a questão social. Ela tem como tarefa pôr em marcha o desejo das massas **fazer desejar**. A utopia deixa de ser um discurso que emana do saber para esclarecer a ignorância (propagado pelos ideais cartesianos) e passa a ser o significante que escancara a porta ao desconhecido, a um futuro verdadeiramente novo, irredutível ao presente ou a um futuro distante. Irredutível às imagens idealizadas no passado.

A perspectiva dialógica rege também o **novo espírito utópico** defendido por William Morris (2002) em *Notícias de lugar-nenhum* [1890]. Para pôr em questão o conceito monológico de utopia, Morris propõe, como princípio utópico, a troca de fantasias, um espaço para a liberdade de todas as liberdades. O entendimento de utopia não tem a função de fazer compreender um modelo para a questão social, mas **fazer criar modelos e possibilidades**. Essa visão se assemelha, ainda, à de Ernst Bloch (1988) que entende utopia como um componente indissociável da condição humana, um desejo contido, uma busca por reconciliação.

Abensur (1990) contribuiu para as reflexões sobre o **novo espírito utópico** ao apontar alguns de seus traços distintivos. O primeiro traço é a ruptura com a crença na autarquia e na supremacia de uma consciência única para que os cidadãos-utopistas coloquem-se em posição soberana de inventores cotidianos de

uma ciência social. Outro traço é o princípio da autoemancipação do proletariado e a recusa da “seita utópica” enquanto estrutura autoritária de comunicação e de ação revolucionária. Por fim, o modelo da revolução vinda do alto, que se alimenta do mito do legislador revolucionário, é apontado como aspecto a ser superado na construção de um novo espírito utópico.

Diante dessas considerações, passarei ao trabalho de Souza (2001) para refletir especificamente sobre a variação dos ideais utópicos e suas implicações para os estudos sobre interação, escolarização do conhecimento e letramento. Essas reflexões permitem perceber como o significante utópico e o valor atribuído ao conhecimento por nossa sociedade são elos importantes da cadeia simbólica que gera modalizações discursivas e determinam crenças e ações dos professores.

Utopia, escolarização, letramento

De acordo com Souza (2001), quatro utopias clássicas despontaram no alvorecer da modernidade. A primeira traduz-se no mito de Cocanha, país imaginário da abundância e do prazer, que retrata a inversão da realidade da Europa Medieval. Nesse período a escassez de alimentos e a fome predominaram para a maior parte da população. Interessante notar que não há indicação de uma organização social ou política do país. Trata-se de um imaginário da fartura que aparece em um conjunto de mitos e lendas, dentre as quais Cocanha se destacava.

A segunda é a *Utopia*, de Thomas More (1973). De fato, More foi o primeiro a imaginar e a determinar uma organização ideal de sociedade a partir da crítica ao quadro sociopolítico da Inglaterra e de outros países europeus do século XVI. Além da remissão ao desejo de renovação social, moral e política, More cunhou a expressão “utopia”, que resulta da fusão do advérbio grego **ou = não** ao substantivo **topos = lugar**. “Utopia” é a nação-ilha-cidade imaginária que deu nome ao clássico escrito em 1515.

O insularismo ou isolamento é também característica comum das duas demais idealizações sociais apontadas por Souza (2001): *A cidade do sol*, de Campanella, escrita na prisão de Nápoles, em 1602, e *A nova Atlântida*, de Bacon, escrita em Londres, em 1627. Pode-se interpretar esse isolamento das comunidades utópicas como uma forma de proteção de influências nefastas da sociedade real.¹

¹ Essa característica comum às idealizações utópicas – o isolamento para evitar o “contágio de influências nefastas” – foi notada, por inúmeras vezes, em nossas reuniões, como um argumento contra a presença de alunos que não se encaixam nos modelos naturalizados na instituição escolar, principalmente em relação aos alunos que se encontravam em liberdade assistida, ou seja, adolescentes que já cometeram delitos. Os professores referiam-se a eles como aqueles que põem em risco os demais devido à possibilidade de “contágio” moral (ou melhor, imoral). Acredito que a subdivisão de cada série em “classes” por níveis de habilidades, que orienta a enturmação na escola, também pode ser vista como uma ressonância do ideário utópico do insularismo na organização escolar.

Quanto à variação das idealizações, é peculiar à cidade de More o fato de todo utopista **dever** se dedicar à agricultura por um tempo determinado: uma idealização justificada por contingências econômicas de uma época anterior às transformações da era industrial e uma descrença na capacidade altruísta humana.

Os ideais humanistas fazem da obra de More um dos pilares das reflexões em torno do tema utopia ao levantar questões que ainda se encontram por resolver em nossa sociedade, retratadas em passagens como:

Abandonais os jovens, desde tenra idade, a uma educação ociosa e a um contágio progressivo com o vício; quando chegam à idade adulta, dais-lhes severos castigos, em nome do Senhor, pelos mesmos crimes que impunemente cometem desde a infância. Que fazeis deles senão ladrões, para em seguida os enforcardes? (MORE, 1973, p. 34).

Não é esta a mesma lógica que, ainda hoje, produz marginais, justifica a necessidade e rege o funcionamento da justiça em nossa sociedade?

Em *A cidade do sol*, de Campanella, a idealização se dá na negação da organização familiar como base da sociedade porque essa instituição é responsável pela produção do amor próprio, fonte dos males entre os homens. Nessa obra de Campanella, os habitantes devem trocar de moradia a cada seis meses para não criarem laços amorosos familiares. Essa idealização questionou, sobretudo, os interesses econômicos que determinavam os laços matrimoniais do período em que a obra foi escrita. Além disso, cada cidadão tem **o seu lugar** e encontra, na sociedade igualitária, as condições para uma boa vida e para o desenvolvimento das virtudes porque ela não é regida pela propriedade privada. Como dito por Campanella (apud SOUZA, 2001, p. 16) em *A cidade do sol*, todos são, ao mesmo tempo, ricos e pobres: “ricos porque nada lhes falta; pobres pois nada lhes pertence”.

Interessante perceber que, apesar da negação da instituição familiar, idealiza-se a existência e o papel social da instituição escolar:

As crianças, enquanto são de colo, permanecem no quarto das mães. A partir de certa idade, são separadas delas e educadas juntas, em todas as **artes e ciências**, e no **ofício para o qual demonstraram aptidão durante a formação**. Meninos e meninas recebem a mesma educação. (SOUZA, 2001, p. 14).

O modelo educacional previsto é semelhante ao regime dos colégios internos e já sugere o papel da escola na organização de uma sociedade. Quanto à questão de gênero, os avanços são significativos se levarmos em conta a discriminação da mulher e o limitado acesso do público feminino ao mundo das letras e do conhecimento socialmente valorizado da época. O livro aponta, ainda, para uma espécie de monarquia universal, acima da qual reinaria o papa. Numa Itália

dilacerada por grandes divisões internas, o anseio de um governo centralizado se revela na utopia de *A cidade do sol* (SOUZA, 2001, p. 19).

No entanto, é a versão de Bacon, em *A nova Atlântida*, que nos permitirá discutir com mais precisão a relação entre letramento, utopia e escolarização, a que nos propomos aqui. Como More e Camponela, Bacon indica, de forma clara, uma organização social e política que tem como fim assegurar o bem-estar terreno dos indivíduos, tal como é o caso das utopias. Apesar de não questionar as instituições políticas nem as relações sociais, o que torna a ilha de Bensalém um modelo de sociedade é a existência de uma instituição chamada **Casa de Salomão**. Seus membros são encarregados de produzir e difundir as ciências no “reino”. **O objetivo da instituição é o conhecimento das causas e dos segredos dos movimentos das coisas e a ampliação dos limites do império humano na realização de todas as coisas que forem possíveis**. Para isso, dispõem de instrumentos próprios - diríamos que dentre eles a escrita - e lugares apropriados para a investigação sobre todos os ramos do saber - dentre eles a escola -, sobre as artes mecânicas, e sobre os meios de tornar a vida mais cômoda:

Ao que parece, a sociedade da ilha não está sujeita aos ciclos de ascensão e queda das instituições. O que se pode dizer é que na utopia de Bacon está manifesta a idéia do conhecimento como poder organizador da sociedade, a concepção da natureza cooperativa do esforço científico e da orientação das investigações que têm em vista a promoção do bem-estar de todos. Trata-se de uma utopia filosófico-científica: as instâncias políticas, econômicas e sociais são subordinadas à instância do saber. (SOUZA, 2001, p. 17-18).

Bacon esperava, com o desenvolvimento do saber, o estabelecimento de uma sociedade mais feliz. Sua obra reflete as preocupações da ala radical da Revolução Inglesa na medida em que, por meio de uma postura antiaristotélica, buscava atingir os bispos e o que eles representavam dentro do poder político da monarquia inglesa. Com isso, sua obra atingiria as velhas estruturas, elegendo o conhecimento iluminista como alternativa para a transformação social. O conhecimento passa, então, a ter um poder organizador na sociedade que justifica até hoje – pelo menos em tese – a condição do professor/instrutor no contexto mais geral da divisão social do trabalho (SIGNORINI, 1995b) e fundamenta a crença no poder do conhecimento como possibilidade de ascensão social.

Chamaria a atenção neste ponto porque, em nossa experiência, a crença no poder iluminista como forma de ascensão social, como forma de poder organizador na sociedade perpassa o discurso dos professores e formadores em afirmações como as seguintes:²

² E. = excerto de interação

S. = segmento de interação

E.1

- A escola plural é excludente na medida que “**manda para fora**” alunos não aptos, com inúmeras defasagens de conteúdo. Mesmo dentro da escola, o aluno fora de faixa etária é excluído. A inclusão é apenas física...

E.2

- Sabemos que os **saberes são complexos e universais**... Como negar isto em uma escola de qualidade?

Note-se, na primeira fala, a afirmação sobre a ineficiência em relação à transmissão de conteúdos ao final do ensino fundamental (“a escola plural [...] manda para fora alunos não aptos [...]”) como sinônimo de exclusão, sugerindo que este conteúdo é a garantia de inclusão “lá fora”. Na segunda, a representação dos saberes como “complexos e universais” coincide com a ideologia do mito racionalista do letramento na medida em que reafirma a eleição de **um saber** universal como aquele que garante a escola de qualidade. Esta afirmação diverge dos ideais de uma escola inclusiva, ao desconsiderar as especificidades locais, a valorização da cultura e dos saberes dos alunos e da comunidade em que a escola está inserida.

De fato, o que é cobrado dos alunos no “mundo lá fora”, muitas vezes, é o conhecimento escolar. No entanto, vale ressaltar que, ao reproduzir e legitimar apenas determinadas formas de conhecimento, a escola serviu como um dos aparelhos ideológicos do estado (ALTHUSSER, 1983) usados para manter o conhecimento que interessa às formas de produção e consumo, i.e., ao sistema capitalista.

Esses posicionamentos não coincidem com o ideal utópico que defendemos por não estarem abertos às novas formas de conhecimento e aos diálogos entre conhecimentos - diálogos esses construídos em contexto escolar. Divergimos, também, porque reafirmam a necessidade de a escola reproduzir as demandas e o modelo de sociedade excludente que **ainda** temos.

No entanto, penso que, ao fazerem estas afirmações, os professores não têm o desejo explícito de manter a sociedade como ela é. É importante demonstrar tais situações porque, ao se posicionarem dessa maneira, eles acreditam estar defendendo a inclusão social de seus alunos, já que é assim que o imaginário social está constituído. Importante, pois, percebermos as artimanhas ideológicas do sistema que nos levam a **contradições** como

PDE = formadores do Departamento de Educação

P + Iniciais de sua disciplina. Ex.: PMa = Professor de Matemática

/ = pausa breve // = pausa longa

[xxxce] = falas simultâneas incompreensíveis

/.../ = corte na transcrição

essas e que estão na base da sistematização do conhecimento como forma de poder organizador da sociedade.

Essa sistematização do conhecimento disseminou práticas de leitura e escrita nos diversos contextos que constituem a nossa sociedade grafocêntrica e a habilidade de utilização de tais práticas resulta na ação de “letrar-se”, se dermos ao verbo “letrar-se” o sentido de “tornar-se letrado”, ou melhor, resulta no conceito de letramento.

Vejam, então, como esses discursos se apresentam, se entrelaçam e se contradizem em nossos dados.

O poder do conhecimento e as práticas escolares

A crença no poder do conhecimento foi manifestada nas reuniões de formação em serviço sempre atrelada à possibilidade de ascensão social como podemos constatar no depoimento do professor da Escola 1, em uma das reuniões:

E.3

- Eu tive muita dificuldade pra estudar. Meu pai era muito rígido. O pessoal pode me taxar de retrógrado porque eu não acredito nessa Escola Plural. Porque quando o indivíduo bater lá na porta eu não vou dar apoio pra ninguém. Não vem me falar que não é com prova que é sim. Depois vai tudo pra rua pedir esmola.

É interessante perceber que o professor não nomeia o sujeito em seu lugar social de “mendigo”, mas como “indivíduo”, único responsável por seu “destino” e autor de ações previsíveis: “bater à porta”, no sentido de pedir ajuda, “ir para a rua”, “pedir esmola”.

De acordo com o professor, a “prova”, instrumento de avaliação, é capaz de impedir que o aluno vá “pra rua pedir esmola”. Essa fala reflete o poder organizador do conhecimento e coincide com o mito do letramento como forma de ascensão social e como sinônimo de superioridade cognitiva que não só justifica as pretensas superioridades dos letrados como atribui as falhas da sociedade e do mundo aos iletrados (OLSON, 1997).

Signorini (1995b, p. 162) assim expôs esta visão:

As relações de causa e efeito, assim instituídas, entre poder social e saber escolarizado – o estudado pode (ou consegue) porque sabe; o “não estudado” não pode (ou não consegue) porque não sabe – são de natureza ideológica (STREET, 1984) e estão historicamente relacionadas com o racionalismo iluminista e a universalização da racionalidade científica e tecnológica nas chamadas sociedades ocidentais modernas

(HABERMAS, 1984). A concepção contemporânea de progresso e de desenvolvimento, freqüentemente associada a taxas de escolarização – ou de analfabetismo – é prova disso.

“Ser letrado” é visto como atributo essencial do indivíduo, como requisito ou parte formativa da mentalidade ou modo de pensamento característico de uma época civilizada, quaisquer que sejam as conseqüências sociais associadas (COLLINS; BLOT, 2003).

Observe-se que a ligação entre letramento e inclusão social na escola subjaz à fala do professor na medida em que, para ele, apenas por meio da assimilação do conhecimento escolar e apenas ao responder aos níveis de avaliação da escola, o aluno pode escapar da miséria das ruas. O professor parece não perceber como a organização racional da escola atua por meio de um currículo oculto que contribui com regras determinantes para a ação pessoal e social dos alunos. Consciente e inconscientemente, formal e informalmente, a organização das relações trabalhistas e sociais estrutura o microcosmo da escola. Dessa forma, a escola reifica a sua assimilação junto à comunidade escolar.

Assim, as bases morais e sociais do letramento ganham reforço diretamente do ambiente construído para transmiti-las (GRAFF, 1995). A maior conseqüência é, sem dúvida, a incitação à impotência e passividade política. Essa ideologia é subjacente ao modelo funcional de letramento em que o objetivo maior é o de servir aos interesses da elite à custa dos interesses dos subordinados. Com isso, são gerados sentimentos no próprio jogo que é praticado no processo de aprendizagem das regras, habilidades, crenças e valores que são divulgados como necessários à participação das forças hegemônicas da sociedade. Nesse sentido, diante de referências às bases morais e sociais do letramento, conforme exposto na fala de PMA, estamos também diante de relações estabelecidas entre letramento, inclusão social e as formas de idealização social.

Assim como em *A nova Atlântica*, de Bacon, o conhecimento em nossa sociedade tem um poder organizador. A escola, que aqui comparamos à “Casa de Salomão”, é uma das principais instituições responsáveis pela mediação e disseminação desse poder. Isso faz do processo de escolarização um processo político e um significativo utópico, na medida em que é determinante não só em seu tempo presente, mas principalmente para as possibilidades de um “futuro melhor” dos alunos. As práticas de letramento escolar são condição para o desempenho dos futuros agentes sociais. Graff (1995, p. 86) nos mostra as raízes históricas desse pensamento:

Uma das suposições centrais das muitas de nosso conjunto, herdada de relações letramento/sociedade é a de juntar letramento com desenvolvimento econômico e trabalho. Toda uma escola de pensamento econômico, a assim chamada teoria do “capital humano”

iniciada por Becker e Shultz, tem suas raízes nesse preceito que foi proeminente na teoria e nas táticas de modernização. O principal problema para o desenvolvimento econômico é a doutrinação da força do trabalho... Professores não conseguem entender que com isso só conseguem contribuir para a instrução de uma dimensão disciplinar. O mercado de trabalho não quer uma educação para ler e escrever, mas comportamentos e valores exigidos para industrialização, produtividade e hábitos socialmente aprovados. A escolarização constitui então um treinamento em ser treinado.

Concordamos com as afirmações de Graff na medida em que questiona o uso da dimensão disciplinar como instrumento determinante na formação de corpos dóceis, de alunos alienados e sem senso crítico. Essas práticas disciplinares são utilizadas para garantir apenas o ensinamento do conhecimento legitimado pela elite econômica.

Não esqueceremos, contudo, que “ensinar e aprender” envolve o desenvolvimento de habilidades (como a leitura e a escrita) em que a disciplina é fundamental. Entendemos disciplina como um comportamento necessário à troca, transmissão ou construção de conhecimentos. Comportar-se de forma disciplinada é garantir momentos em que a atenção dos sujeitos estará focada no processo de construção de um **conhecimento significativo**. A dimensão política funda as escolhas curriculares.

O significado político do letramento tem a ver com as formas que ele assume e com o papel que ele exerce no processo de idealização de uma sociedade democrática. As práticas de letramento escolar são, antes de tudo, armas contra (ou a favor) da opressão. Professores politicamente comprometidos criam espaços na educação formal para fazer da educação uma prática de liberdade porque acreditam ser esta a tarefa mais importante da escola. O mesmo contexto social que foi utilizado para fazer da aprendizagem da escrita uma forma de escravização (OLSON, 1997) passa a ser um contexto subversivo e libertário (FREIRE, 1983).

Não pretendo, de forma alguma, negar o poder social do conhecimento em nossa sociedade. Ele é real. Escolarização e letramento são fatores importantes na busca de metas humanas na sociedade moderna. Pelo contrário, ao apontarmos as relações entre utopia, letramento e inclusão na fala dos professores, estamos, de certa forma, desvendando este poder. Porém, o entendimento sobre **o que letramento e escolarização sejam** e como e com que alcance podem contribuir para a construção de uma sociedade melhor torna-se questionável na medida em que as relações estruturais de poder desigual na sociedade não são reconhecidas como consequências históricas estabelecidas pelos cidadãos que edificam e sustentam a pólis em que vivem, ou melhor, consequências de como humanos organizaram suas vidas sociais. Torna-se questionável, ainda, porque, sem o

reconhecimento do papel político, os professores tendem a firmar as desigualdades e práticas excludentes na escola em nome desse “poder” social do conhecimento.

Este talvez seja o maior risco na crença e reprodução de um ideal iluminista racionalista: tomar o já-estabelecido como ideal e não o questionamento e a construção de relações sociais diferenciadas e mais justas. O que não quer dizer que os professores que defendem este ideal de escola não sonhem ou que o ideal racionalista não atue como um significante utópico: o que os dados nos levam a crer é que eles sonham e idealizam a sociedade sem perceber as contradições sociais que defendem a partir da manutenção dos ideais liberais e capitalistas que fundamentam o mito racionalista de letramento e que não coincidem com o ideal dialógico **sempre-em-construção** que defendemos para uma escola inclusiva.

Parece-me que se tornou inerente ao entendimento de letramento e escolarização uma confusão entre a visão prescritivista de letramento – como uma afirmação de valores e usos do conhecimento –, e uma visão descritivista de letramento – como habilidades cognitivas promovidas e acessíveis apenas por meio da escola, conforme já demonstramos neste texto.

No excerto de interação abaixo, as relações de causa e efeito entre saber escolarizado e inclusão social de alunos de classes desprivilegiadas ficaram evidentes. Nessa reunião, a equipe de formadores foi chamada à escola para discutir os critérios da ficha de avaliação dos alunos. Na verdade, nesta época, as fichas de avaliação eram feitas pelas escolas, mas dependiam da aprovação da equipe pedagógica do departamento de educação. A fiscalização e aprovação do modelo de fichas avaliativas era um mecanismo de controle burocrático, criado na implementação da EP como forma de garantir a discussão de uma das ações que sempre permaneceu como a mais polêmica dentre as implementadas pela EP - a avaliação. Neste momento eles discutem questões relacionadas ao relacionamento dos alunos e, logo a seguir, aflora a discussão sobre a EP:

S1. Escola 1

PAr - ...E cê vê que é despreparo deles [dos alunos], de conhecimento até mesmo de vivência/.../ E isto deixa a gente assim... Por mais que a gente tente aproximar...

PDE - E isto é por causa desta outra cultura que a gente tem pra oferecer. Isto aí já tá mais que claro/.../ que a gente parta do conhecimento deles pra um diálogo com o que a gente quer, né?

PA - Pois é, mas o que eu fico pensando é que o que é mais complicado para o professor é que ele tem uma formação “x” e tem que reduzir a “y” para atender a uma escola sem estrutura. Eu acho que aí já começa a ultrapassar os limites do professor/.../ **Eu entro na sala e vejo o aluno, eu tenho vontade de acordar ele. Estes meninos aqui... eles não têm vontade. Eles não pensam em nada não. É assim**

eles... eles não sonham não. O máximo que eles querem é casar e ter filhos... não pensam no mundo aí fora, não... vão ficando por aqui... A vontade nossa é de fazer isto também acordar eles

/.../ Porque a Escola Plural é ainda mais excludente. Não dá pra negar que nós temos uma formação/ poxa/ que nós fomos educados e eu não estou preparada para lidar com este tipo de aluno de uma escola sem estrutura. É uma questão de estrutura...//.

PDE – /.../ Eu tenho pensado muito nesta questão que tem sido constantemente colocada/ né/ de que os alunos estão simplesmente passando/ e que estão sendo/ no final das contas/ excluídos da mesma forma/ e// e isto// é realmente muito angustiante/ Serve pra gente tá pensando: que Escola Plural foi construída até aqui/ em cinco anos?/ sem culpa/ né?/ Sem dizer que a culpa é do professor/ é do aluno/ é da EP que não dá bomba/ Mas/ assim/ a certeza da necessidade da gente tá repensando nossa prática/ até minha mesmo/ neste lugar que eu estou ocupando nesta rede agora. Isto tem que ficar muito claro mesmo, a gente tem que tá dialogando. E como que é este desafio nosso de estar construindo uma escola inclusiva dentro de uma sociedade que cada vez mais exclui/ que cada dia mais cobra/ **Mas aonde é que eu vou estar me inserindo nisso aí?// A mudança vai vir é lá de fora ou é da minha ação?/.../ Aonde é que eu vou tá assinando embaixo?//** Quando cê fala, professora/ que você aprova o “Provão”/ e a escola aqui ela tem autonomia pra tá dando o provão/ ou não/ o que que a gente estaria condenando na idéia de “Provão”?// É exatamente o que exclui/ o que seleciona/ o que vem cobrar conhecimentos historicamente legitimados/ é o que exclui a cultura dos alunos.// Eu não tenho nada contra o “Provão”// Agora se ele exclui/ se ele vem é reforçar uma política de exclusão que tem mais de duzentos anos/ ele vai ser colocado em questão sim...// Ele vai tá realmente é ajudando o menino a abrir/ é a buscar a vida/ é a buscar o ser humano enquanto uma pessoa que tem um mundo enorme de possibilidades na frente dele/ ou é / realmente / a inculcar a competição?// É esta sociedade que a gente tá construindo?/.../ Então se a gente não sonhar um pouquinho/ me desculpem// Nesta profissão nossa que a gente não tem dinheiro, que é complicada uma formação, como você acabou de dizer...

PA – [Que exclui o próprio professor...]

PER – Que exclui o professor também, né?/...? Então assim, o nosso material é o humano. Ele não é um material pra marcar cruzinha.

A imagem que PA tem de seus alunos – “despreparados” a ponto de ter que reduzir o seu conhecimento acadêmico a “y” porque os alunos não conseguiriam aprender, ou ainda alunos que não têm vontade ou que não sonham com “o mundo aí fora” – é influenciada pelo mito de “esclarecer o ignorante” para uma “sociedade iluminada” (SIGNORINI, 1995a), presente em sua fala principalmente por meio da metáfora do adormecido (“PA - Eu entro na sala e vejo o aluno, eu tenho vontade de acordar ele.”).

Como no **modelo autônomo de letramento** descrito por Street (1984), em que a construção de conhecimento se dá de forma descontextualizada, essa visão de PA desconsidera os conhecimentos do educando (“...E cê vê que é despreparo deles, de conhecimento até mesmo de vivência”), deixando transparecer uma imagem de aluno *tabula rasa*. Centrada em seu próprio universo sócio-cultural e econômico, a professora acredita que “**eles não sonham não**”, que devem ser “acordados”, porque as ambições deles (que, segundo ela, se “restringem” a casar e ter filhos) não são as do “mundo aí fora”. Nesse sentido ela parece concordar com a sociedade conforme ela é. A relação estabelecida por ela entre o despreparo dos alunos em relação às práticas de letramento escolar e o fato de os alunos “não sonharem” nos coloca a pergunta: será que na visão da professora eles não sonham com ascensão social porque eles não satisfazem o seu ideal de aluno? Novamente, o que percebemos é que a condição para “acordar os alunos” parece ser a incorporação da sua cultura, seu saber que tem “o” poder organizador na sociedade.

Esta é a visão das utopias totais e monológicas, a visão dos valores iluministas como um otimismo secular (baseado na sociedade europeia pós-feudal) e como um desejo racional de conter o mundo em um todo homogêneo, de impor uma ordem e de excluir a diversidade e a diferença (GARDINER, 1999). Reafirmamos: não queremos dizer que não há um significativo utópico dentro deste posicionamento. Apenas questionamos a forma como este significativo tem se imposto por meio de discursos e contradições ideológicas. Algo parecido com a afirmação de Marx e Engels em *Manifesto comunista* sobre o “socialismo conservador” ou “burguês”:

Os burgueses socialistas gostariam de conservar as condições de existência da sociedade moderna, mas sem as lutas e os perigos que decorrem necessariamente dela. Querem conservar a sociedade existente, mas sem os elementos que a perturbam e a dissolvem.
Querem a burguesia sem o proletariado. (MARX; ENGELS apud ABENSUR, 1990, p. 52, grifo nosso).

Ou, no nosso caso, querem a escola sem a diversidade cultural que os alunos de classes economicamente desfavorecidas a ela impõem.

Diante desse segmento, faz-se necessário apontar um desdobramento dos dois modelos de Street (1984). De fato, PA se aproxima do **modelo autônomo de letramento** por não reconhecer o horizonte sócio-cultural dos alunos. No entanto, ela não se restringe ao “não reconhecimento”. Seu posicionamento se diferencia desse modelo porque sua visão não é simplesmente descontextualizada: ela reconhece e privilegia apenas o valor de seu próprio mundo cultural. Com isso, nega qualquer possibilidade de aceitação do segundo modelo de Street, o **modelo de letramento ideológico**, que pressupõe o reconhecimento do conceito de

letramento como um processo dinâmico em que a cultura canônica interage com a cultura popular (STREET, 1984).

Suas falas nos levam a crer que, em sua visão, o letramento escolar apenas ajudará o aluno a se curvar diante das regras excludentes e da ideologia competitiva do mercado de trabalho. Com isso, ela afirma o modelo de sociedade em que vivemos e nos coloca diante de um modelo que aqui chamamos de **letramento ideológico excludente**, regido por crenças e ideologias que historicamente garantem a reprodução de valores, conhecimentos, linguagens, enfim, da cultura das classes economicamente favorecidas.

Essas afirmações podem sugerir uma visão de letramento fundada em um marxismo por demais ortodoxo, que não me parece, de forma alguma, a única ou a melhor alternativa ideológica. Ao questionar a hegemonia da cultura das elites e o papel que exerce no currículo canônico tradicional não estou propondo que o mesmo seja banido, mas que haja um diálogo entre culturas, entre linguagens e visões de mundo. Além disso, seria inocência acreditar que os responsáveis pelo processo escolar nas escolas públicas hoje sejam membros da classe dominante. Professores que correm periferias dos grandes centros e das cidades do interior do Brasil há tempos vêm vivendo o processo de proletarização de sua profissão. Então, as possibilidades de transformação dessa cultura escolar são enormes, até mesmo pela ausência de uma sistemática contínua de formação de professores.

A visão de PA difere-se, ainda, do mito do letramento como sinônimo de progresso social (OLSON, 1997) porque não há a pressuposição de que os alunos letrados construirão uma sociedade melhor. Eles se adequarão às regras da sociedade que já está posta. O letramento escolar servirá, portanto, para moldá-los a essa sociedade.

Sua visão é excludente e antiutópica em dois sentidos:

- em relação ao aluno, ela afirma sua “vontade de acordá-lo” como algo que não se concretizará já que “eles não têm vontade de acordar”;
- ela não acredita em um outro modelo de sociedade em que a inclusão de todos seja direito de cada cidadão. A apropriação do conhecimento é necessária para que eles sejam incluídos na sociedade competitiva e excludente em que (ainda) vivemos, e não para a construção de uma sociedade igualitária.

Em parte, PA tem razão: o letramento é um dos fatores necessários à inclusão no mercado de trabalho porque vivemos em uma sociedade letrada. Mas não é o fator determinístico e nem é sinônimo de Inclusão Social, como a idealizamos aqui. O processo de inclusão que defendemos vai além da aquisição de um emprego. Uma sociedade inclusiva é, antes de mais nada, aquela que respeita a subjetividade de cada ser humano. Nela, o letramento não é nem causa nem consequência

determinante do processo de formação e desempenho das identidades sociais. Esse processo é, antes, mediado pelo letramento (COLLINS; BLOT, 2003).

PAR tem razão, ainda, ao reclamar sobre a falta de estrutura de nosso sistema educacional, que muitas vezes “exclui o próprio professor”. Os fatores que determinam o baixo alcance do letramento escolar já eram apontados por Graff (1979): condições físicas, superpopulação das salas de aula, poucas oportunidades de formação dos professores, baixos salários, etc.

Não podemos descartar de todo a avaliação que PAR faz do processo. Ela pode não ter o domínio categorial para ajustar a sua fala aos fatos que transcorrem na escola como gostaríamos que ela tivesse. Mas não podemos ignorar ou recusar essa sensação imediata, até irrefletida, que ela tem do processo escolar. Isso é real, não há como negá-lo. Se o poder institucional quiser contar com os professores para um devir utópico, ouvi-los é o ponto de partida.

Indo um pouco além de sua leitura diríamos que, como estamos diante de um programa político-pedagógico de **inclusão**, além da “infraestrutura” das medidas compulsórias de inclusão e da parceria entre as secretarias do município, a “superestrutura”, as concepções ideológicas dos sujeitos envolvidos são determinantes para sua realização. Como dito por PDE: “Mas aonde é que eu vou estar me inserindo nisso aí?// A mudança vai vir é lá de fora ou é da minha ação?/.../ Aonde é que eu vou tá assinando embaixo?”.

Sua resposta aponta para uma alternativa dialógica de construção de conhecimento (“que a gente parta do conhecimento deles pra um diálogo com o que a gente quer, né?”), como exemplificado pelo trabalho de Freire (1983). Sua consideração de que o aluno possui conhecimentos é, sem dúvida, uma pré-condição para a implementação de práticas de letramento inclusivas.

PDE questiona a prática do provão adotada na escola como forma de levar PA a perceber que a dimensão ideológica que determina nossas ações é tão importante quanto a infraestrutura necessária à viabilização de um projeto de educação inclusiva. Sua fala refere, ainda, à importância do significante utópico para o bom andamento do projeto (“Então se a gente não sonhar um pouquinho/ me desculpem// Nesta profissão nossa que a gente não tem dinheiro, que é complicada uma formação, como você acabou de dizer...”).

Na verdade, a importância do significante utópico como força que move a construção da **pólis** inclusiva foi uma das muitas lições que aprendi com os professores durante as reuniões:

E.4.

– ...olha, e a gente pode deixá-los [os alunos] lá sozinhos fazendo a prova que eles não colam /.../ eu só queria eh, se você pegar os cem anos de

história aí/ a classe baixa não tinha acesso à escola de forma nenhuma, né?// Depois ela teve acesso à escola, mas era excluída. Foi um passo, né? Agora ela tem acesso, não é excluída, mas não garante o acesso ao conhecimento. Eu acho que **este** é o próximo passo, né? /.../ele estar na escola, eu acho que foi um grande passo para a não exclusão. Agora o próximo passo é garantir o acesso.

A perspectiva histórica do professor reforça nossa crença na importância do significativo utópico para um projeto de inclusão na escola. Sua leitura vem ao encontro das diferenciações entre direito a vaga, acesso e inclusão. Primeiramente, o professor relata estar vivendo uma experiência em que a relação com o conhecimento não é mais pautada pela mediação de notas (“...olha, e a gente pode deixá-los lá sozinhos fazendo a prova que eles não colam”). A seguir, a idealização de um próximo passo a ser dado e a crença que podemos dar esse passo se acreditarmos e se buscarmos ações que garantam a apropriação do conhecimento exemplificam o significativo utópico que move a construção da pólis inclusiva. (“Agora ela tem acesso, não é excluída, mas não garante o acesso ao conhecimento. Eu acho que este é o próximo passo, né?”).

Considerações finais

Ao nos voltarmos para as interações entre professores e formadores da RME-BH com o interesse de discutir as relações entre práticas escolares, utopia e inclusão social, deparamo-nos com a dimensão política do ofício “professor” e notamos como a vida cívica depende do poder da palavra. Os diferentes pontos de vista dos cidadãos entram em contato nos processos interativos, garantindo a vitalidade necessária à luta entre as partes da pólis - já que ela, ainda, é constituída por “partes”, ou classes, se assim preferirmos nomear). De fato, a vitalidade da luta pode ser capaz de criar novos e ressignificar velhos conceitos.

As interações apresentadas neste artigo nos levam a crer que a perspectiva utópica dialógica é um processo em andamento na RME-BH. É por meio da exposição de visões e idealizações conflitantes, ou melhor, por meio do debate político e ideológico desencadeado pela EP, que as trocas interativas e a negociação de significados podem se concretizar em uma pólis inclusiva. Estamos, ainda, muito aquém de nossas idealizações de uma escola crítica inclusiva, mas o ressignificar do valor das práticas de letramento e do papel social da escola faz parte da consecução dessas idealizações.

O resultado é, na maioria das vezes, uma mistura de novas e velhas convenções. Na verdade, há uma contínua interação e mudança. Por isso, compartilhar experiências na escola é possível a partir de determinadas **práxis** que requerem reflexão e ação política.

Enquanto professores, podemos criar (ou não) oportunidades de uso efetivo de práticas inclusivas e, também, criar (ou não) mecanismos institucionais que garantam que as vozes dos grupos excluídos socialmente sejam ouvidas, tomadas seriamente e transformadas em ações. O processo de letramento escolar pode ser, em si mesmo, uma alternativa utópica a desafiar uma sociedade excludente. As linguagens usadas e os meios letrados empregados, os textos lidos e produzidos nos dizem muito da construção e transformação de subjetividades por meio de práticas de letramento. Essas subjetividades não são “formadas” pelo letramento; mas o forjar, tanto social como pessoal, das “novas” identidades híbridas ocorre em um caldeirão de culturas em que o letramento é ao mesmo tempo uma arma e um escudo.

OLIVEIRA, M. G. de. Interaction, utopia and the construction of inclusive schools. *Alfa*, São Paulo, v.58, n.3, p.571-591, 2014.

- *ABSTRACT: In this article, we resumed the advent of the school in the cradle of western capitalist society and the role of the reading and writing in the idealization of a perfect society, based on the concepts of utopia (MANNHEIM, 1976; RICOEUR, 1989; BAKHTIN, 1988, 1997; SANTOS: 1995; OLIVEIRA, 2005) and literacy (STREET, 2003; SIGNORINI, 1995; SOARES, 1998; COLLINS; BLOT, 2003). Our goal is to revisit these concepts in order to analyze interactions between teachers and teacher educators who experience changes implemented by Escola Plural Program policies, ongoing since 1994, in Belo Horizonte, Brazil. Understanding “inclusion in school” as a set of measures to ensure education to ALL citizens to whom this right has historically been denied, we cut out fragments of interactions that occurred during training meetings. The analysis show that our subjects sometimes reproduce, sometimes resist liberal discourse and the ‘outside world’, as they refer to social relations. They also reveal the relations between the vision of society and inclusive measures and how teachers perceive the role of schooling in the future life of the students and how they idealize (or not) all this process.*
- *KEYWORDS: Interaction. Utopia. Inclusive schools.*

REFERÊNCIAS

ABENSUR, M. **O novo espírito utópico**. Tradução de Urias Arantes et al. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução de Maia L. V. Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ARENDT, H. **A condição humana**. Petrópolis: Vozes, 1988.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. O discurso no romance. In: _____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora F. Bernadini. São Paulo: Hucitec, 1988a. p.71-210.

_____. Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica. In: **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora F. Bernadini. São Paulo: Hucitec, 1988b. p. 211-362.

BLOCH, E. **The utopian function of art and literature**: selected essays. studies in contemporary German social thought. Cambridge: MIT, 1988.

COLLINS, J.; BLOT, R. **Literacy and literacies**: texts, power and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

FRADE, I. C. A. S.; SILVA, C. S. R. A leitura de textos oficiais: uma questão plural. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Org.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 93-117.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARDINER, M. Bakhtin's Carnival: topia as critique. In: EMERSON, C. **Critical essays on Mikhail Bakhtin**. New York: G. K. Hall, 1999. p. 37-56.

GRAFF, H. **Os labirintos do letramento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **The literacy myth**: literacy and social structure in the nineteenth-century city. New York: New York Academic Press, 1979.

HABERMAS, J. **The theory of communicative action**. Tradução de Thomas McCarthy. Boston: Beacon Press, 1984.

MANNHEIM, K. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1976.

MONTERO, P. Utopias missionárias na América. **Revista Sexta Feira**, São Paulo, n. 6, p.54-79, 2001.

MORE, T. **Utopia**. Tradução de Maria Isabel G. Tomaz. Lisboa: Publicações Europa América, 1973.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo, questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997. p. 9-28.

MORRIS, W. **Notícias de lugar nenhum ou uma época de tranqüilidade**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin**: creation of a prosaics. Stanford: Stanford University Press, 1990.

OLIVEIRA, M. G. Shakespeare no subúrbio: o carnaval na literatura e na aula de leitura. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 44, n. 1, p. 97-113, jan./jun. 2005.

OLSON, D. **O mundo no papel**. Tradução de Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

RAGNI, G.; RADO, J. Aquarius. Intérprete: Ren Woods. In: HAIR: original soundtrack. [S.l.]: RCA, 1979. 1 disco sonoro. Lado A, Faixa 1.

RICOEUR, P. **Ideologia y utopia**. Barcelona: Gedisa, 1989.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Lisboa: Afrontamento, 1995.

SIGNORINI, I. “Esclarecer o ignorante”: a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita. **ESP**, São Paulo, v. 15, n. 1 e 2, p. 163-171, 1995a.

_____. Letramento e inflexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 1995b. p.156-171.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, M. G. O real e seu avesso: as utopias clássicas. **Revista Sexta Feira**, São Paulo, n.6, p.12-22, 2001.

STREET, B. V. What’s “new” in New Literacy Studies? critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v.5, n.2, p.77–91, 2003.

_____. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

Bibliografia consultada

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**. Tradução de Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BOURDIEU, P. **La distincion**: criterios y bases sociales del gusto. Madri: Taurus Humanidades, 2002.

OLIVEIRA, M. G. de. O professor e a pólis: antigas crenças, velhos conceitos, novas conceptualizações. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. XV, p. 286-296, 2006.

Recebido em março de 2013.

Aprovado em outubro de 2013.

A MULTIFUNCIONALIDADE DO ITEM “CAPAZ” NA FALA GAÚCHA: UMA ABORDAGEM BASEADA NO USO

Alessandra BASSI*
Edair Maria GÖRSKI**

- RESUMO: Sob uma perspectiva teórica funcionalista que busca identificar padrões de uso linguístico que se originam e se estabelecem nas situações comunicativas, o presente estudo investiga a multifuncionalidade do item linguístico “capaz”, numa amostra sincrônica atual de fala de informantes gaúchos, captando uma trajetória de mudança semântico-pragmática (associada a valores de modalidade) e categorial (adjetivo > marcador discursivo) que pode ser interpretada como uma instância de gramaticalização. A partir da análise de contextos dialogais, foram identificados: i) valores no âmbito da modalidade epistêmica (possibilidade, probabilidade, dúvida e certeza), derivados de um significado-fonte (habilidade) associado à modalidade orientada para o agente; e ii) outras expressões de subjetividade como surpresa, ironia, alegria. O controle da frequência permitiu esboçar padrões de uso do item: “capaz” é mais recorrente em contextos de certeza (em respostas negativas e afirmativas) e de dúvida/surpresa, aparecendo predominantemente como item sintaticamente autônomo, na função de marcador discursivo. Verificou-se que a natureza da informação dada pelo interlocutor (pergunta, opinião, fato/notícia), bem como aspectos prosódicos que envolvem o item são determinantes para a interpretação do significado de “capaz”.
- PALAVRAS-CHAVE: Capaz. Marcador discursivo. Contexto dialogal. Modalidade. Padrões de uso.

Queria tanto dar um presente pra prenda
Ponta de gado, fazenda, e um montão de coisas mais
Dizer palavras, que sei e penso em segredo
E que só em pensar tenho medo por isso não sou **capaz** [...].
Noel Guarany (1973).

INTRODUÇÃO³

Este trabalho se fundamenta numa perspectiva teórica funcionalista – também denominada mais recentemente como teoria baseada no uso (BYBEE, 2010) –,

* UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis – SC – Brasil. 88045-401 – alefof@yahoo.com.br

** UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis – SC – Brasil. 88061-220 – edagorski@hotmail.com

³ Agradecemos as valiosas contribuições dos pareceristas anônimos. Quaisquer problemas remanescentes são de nossa responsabilidade.

a qual prioriza a identificação de padrões linguísticos que se originam e se estabelecem nas situações comunicativas, orientados por motivações semântico-pragmáticas. A língua é concebida como um sistema adaptativo complexo em constante mudança e variação, cuja estrutura é maleável e emergente e cujas categorias são gradientes (GIVÓN, 1995; HOPPER, 1987). De acordo com essa abordagem, a modalidade “codifica a atitude do falante em relação à proposição” (GIVÓN, 2001, p. 300) – envolvendo julgamento epistêmico ou deôntico –, e é captada no contexto comunicativo que envolve os participantes da situação de interlocução (falante e ouvinte).

Ancorando-se nesse suporte teórico, o objetivo deste estudo é analisar o funcionamento do item “capaz” em ocorrências captadas na fala espontânea de indivíduos gaúchos, sugerindo que esse item se encontra numa trajetória de mudança semântico-pragmática (associada a valores de modalidade) e categorial (adjetivo > marcador discursivo).

Uma busca em alguns dicionários mostra que a palavra “capaz” é proveniente do latim *capax* (*ãcis*) com o sentido de largo, extenso, apto, capaz, passando a assumir, por meio de um processo de transferência metafórica, o sentido de “ser possível de” (BUSARELLO, 2005). O *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa* (FERREIRA, 1986, p.341) caracteriza o item em pauta como adjetivo masculino e feminino e apresenta as seguintes definições:

[...] que tem capacidade; em condições de fazer ou realizar determinada coisa <um homem **capaz** de heroísmo>; hábil, inteligente <revelou-se um chefe **capaz**>; que está em condições legais para exercer validamente certos direitos <**capaz** de tudo, que não hesita diante de qualquer coisa>.

O *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (HOUAISS; VILLAR, 2002, p.787) inclui, entre os sentidos registrados para o item, o seguinte: “que tem competência ou habilidade <ele já é **capaz** de dirigir>, <vidro **capaz** de isolar o calor>”. Percebemos que são recorrentes nos dicionários menções a sentidos no âmbito da modalidade (capacidade, habilidade). Esses sentidos podem ser observados no dado abaixo, retirado da nossa amostra,¹ bem como na epígrafe deste trabalho:

- (1) C: Nossa! Não sei se vou conseguir dar aula. Só fico pensando nessa doença do meu pai.
M: Vai conseguir dar aula sim. Sei que você é **capaz**.² (hábil/apto, competente)

¹ A amostra analisada é constituída por 52 (cinquenta e dois) contextos em que “capaz” aparece numa situação dialógica (cf. (1) a (4)), extraídos da fala espontânea de 20 (vinte) informantes gaúchos. A constituição dessa amostra será detalhada na seção referente à metodologia.

² Os códigos no início de cada turno identificam os interlocutores nas situações dialógicas.

Ocorre que na fala cotidiana, notadamente no Rio Grande do Sul,³ são encontrados frequentemente usos de “capaz” que não se enquadram nas acepções dicionarizadas. Observe-se:

- (2) L: Se chover assim não vai ter a Semana Farroupilha.
M: **Capaz** que não!
- (3) M: Eram duas horas quando você me ligou.
C: **Capaz** que eram duas horas!?
M: Sim, eram duas horas.
- (4) E: Tu sabia que aquele comentarista de futebol do jornal do almoço de Santa Catarina, aquele moreno, é gaúcho?
D: **Capaz!!!**

Usos desse tipo, entre outros encontrados, parecem não ter sido ainda objeto de uma descrição sistemática,⁴ o que motiva nosso interesse em tratar desse assunto. Não é pretensão deste artigo explorar uma grande quantidade de dados, mas evidenciar, a partir de uma análise qualitativa de cada contexto, a multifuncionalidade desse item e apreender, a partir da frequência das ocorrências, possíveis padrões de uso.

Buscam-se evidências para a hipótese de que o item “capaz” apresenta um comportamento multifuncional, expressando, sincronicamente, i) diferentes significados modais que derivam de um significado-fonte associado a habilidade e se expandem pelo caminho das possibilidades, probabilidades, dúvidas e certezas do falante; e ii) categorias gramaticais distintas (adjetivo > marcador discursivo⁵),

³ O uso de “capaz” é tão característico no Rio Grande do Sul que é, por vezes, considerado uma marca linguística identitária do gaúcho.

⁴ Rocha [2008] (inédito) fez um levantamento de usos de “capaz” em textos escritos: *Contos gauchescos*, de Simões Lopez Neto, tiras de Radicci publicadas no Jornal *Zero Hora* e divulgadas no site do mesmo autor, revistas *on-line* de circulação nacional como *Veja*, *Exame*, *Nova Escola* e *Cláudia*, encontrando apenas usos dicionarizados como (1) e nenhuma ocorrência que fosse semelhante a (2) – (4). A autora realizou ainda uma busca no banco de dados Varsul-RS (Variação Linguística na Região Sul do Brasil), tendo encontrado um número muito insignificante de ocorrências. Registrou, então, alguns dados de fala, aleatoriamente, apontando valores como espanto, alegria, ironia, negação, possibilidade e dúvida, sem, contudo, desenvolver uma análise sistemática desses usos.

⁵ Os chamados marcadores discursivos – por serem provenientes de diferentes categorias (advérbios, adjetivos, verbos, conjunções, preposições etc.) e por abrangerem itens que atuam tanto no nível das relações entre o falante e o ouvinte, como no das relações entre o falante e seu texto, e ainda no das relações estabelecidas entre partes do texto – não constituem um paradigma homogêneo, sendo comumente considerados como uma classe funcional (SCHIFFRIN, 1987, 2001; RISSO; SILVA; URBANO, 1996, 2006) em vez de formal. A concepção de língua e de gramática adotada neste trabalho permite considerar os marcadores discursivos como parte da gramática da língua, embora basicamente pragmáticos em função (TRAUGOTT, 1995). Não está no escopo deste trabalho, contudo, discutir o estatuto categorial desses itens – se mais ou menos gramatical –, apesar da relevância dessa questão.

associadas aos respectivos valores modais. Propomos, por fim, que essa mudança pode ser interpretada como uma instância de gramaticalização.

A seguir, apresentamos o referencial teórico, os procedimentos metodológicos e a análise da multifuncionalidade do item “capaz”. O referencial teórico está organizado em duas subseções: uma que trata da concepção de gramática e de mudança por gramaticalização; e outra destinada à modalidade.

SUPORTE TEÓRICO

Concepção de gramática e de gramaticalização

Nesta abordagem, opera-se com a noção de gramática baseada no uso. Bybee (2006) propõe que a gramática deve ser concebida como a organização cognitiva de nossa experiência com a língua. Nessa mesma direção, Givón vê a gramática como um organismo maleável que se adapta às necessidades cognitivas e comunicativas dos falantes:

[...] as pressões adaptativas que dão forma à estrutura sincrônica ('idealizada') da língua são exercidas durante a performance *on-line*. É aí que a língua emerge e muda. É aí que as formas se ajustam constantemente a novas funções e significados estendidos. (GIVÓN, 2002, p. 05).

A gramática envolve um repertório de itens que, usados inicialmente de maneira expressiva, se tornam rotinizados por sua recorrência em certos contextos. Nesse sentido, assume importância significativa o papel da frequência para o estabelecimento e a manutenção de padrões linguísticos; e o aumento da frequência de uso de determinado item em diferentes contextos pode ser indício de difusão linguística e social de mudança⁶ (BYBEE, 2010) – processo lento e gradual em que os itens em jogo vão perdendo algumas propriedades e ganhando outras. Situadas num *continuum* de mudança, as categorias não são discretas, mas gradientes. Em vista disso, o analista se depara, inevitavelmente, com casos de sobreposição de significados/funções, que se refletem na indefinição do *status* categorial de certos itens, levando o pesquisador a postular categorias híbridas ou casos fronteirícios, ou ainda ambíguos.

Considerando-se a interação entre aspectos cognitivos e comunicativos/contextuais, a emergência e a difusão de padrões de uso costumam ser explicadas como um processo de gramaticalização – entendida, neste artigo,

⁶ Na abordagem funcionalista, mudança refere-se tanto à emergência da inovação, que se dá na interação entre falante e ouvinte, como à propagação social da inovação (HOPPER; TRAUGOTT, 2003).

como “[...] mudança pela qual itens lexicais e construções passam, em certos contextos linguísticos, a desempenhar funções gramaticais e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver **novas** funções gramaticais.” (HOPPER; TRAUGOTT, 2003, p.18, grifo nosso). Atentamos ainda para a seguinte especificação contextual: “[...] processo pelo qual um item lexical [ou uma construção], **impulsionado por certo contexto pragmático** e morfossintático, torna-se gramatical.” (TRAUGOTT, 1995, p.01, grifo nosso). Os trechos grifados nas definições remetem a dois aspectos importantes neste trabalho: i) as funções gramaticais desenvolvidas pelos itens são **novas**, não necessariamente **mais** gramaticais;⁷ ii) o contexto pragmático é tão relevante quanto o contexto morfossintático em que ocorre o item em questão. Vale salientar que o desenvolvimento dos itens se dá em contextos de construções específicas (TRAUGOTT, 2003). A alusão a um componente pragmático na definição de gramaticalização parece compatível com a definição de gramática, nos termos de Traugott (1995), como estruturante de aspectos cognitivos e comunicativos da linguagem, englobando não só fonologia, morfossintaxe e semântica, mas também aspectos pragmáticos inferenciais.⁸

A gramaticalização envolve dois tipos de mudança: mudança semântico-pragmática e mudança categorial. A primeira trata de motivações i) cognitivas – nível de representação concernente à dimensão lexical/etimológica e à mudança metafórica, que se dá por analogia; e ii) comunicativas – nível de informação e relevância concernente à dimensão discursiva/textual e à mudança metonímica ou associativa, que se dá por implicatura conversacional, ou inferências sugeridas generalizadas, resultando em reinterpretação induzida pelo contexto; nesse caso, significados pragmáticos que emergem no contexto de negociação de sentidos pelos interlocutores são reanalisados como significados semânticos codificados. Pode-se dizer, portanto, que significados pragmáticos inferidos do contexto impulsionam a gramaticalização (TRAUGOTT; KÖNIG, 1991; HEINE; CLAUDI; HÜNNEMEYER, 1991; TRAUGOTT, 2002; HOPPER; TRAUGOTT, 2003).

A mudança categorial, por sua vez, costuma ser descrita mediante duas abordagens de trajetórias: i) uma que considera o percurso léxico > gramática, postulada inicialmente por Meillet (1965); e ii) outra que focaliza o percurso discurso > morfossintaxe, proposta por Givón (1979). Traugott e Heine (1991) sugerem que as duas abordagens podem ser combinadas em iii) item lexical usado no discurso > morfossintaxe. Neste trabalho, embora priorizemos a concepção de mudança como motivada por práticas discursivas e sociais que levam em conta

⁷ Estamos nos reportando, aqui, à clássica definição de Kurylowicz (1965 apud HEINE; CLAUDI; HÜNNEMEYER, 1991, p. 3, grifo nosso): “A gramaticalização consiste no aumento do grau de avanço de um morfema de um status lexical para um gramatical ou de um status menos gramatical para um **mais** gramatical.”

⁸ No original: “[...] *inferences that arise out of linguistic form.*” (TRAUGOTT, 1995, p. 05).

a interação entre falante e ouvinte (TRAUGOTT, 2002), aspectos relacionados à fonte lexical também são contemplados em nossa análise.

Diferentes abordagens de mudança oferecem critérios distintos para identificar fenômenos em gramaticalização. O conjunto inter-relacionado de parâmetros⁹ postulado por Heine e Kuteva (2007), abarcando diferentes níveis da língua em uso, parece-nos adequado para a análise aqui proposta: i) **extensão** – surgimento de novos significados gramaticais associados a novos contextos (reinterpretação induzida pelo contexto); ii) **dessemantização** – perda (ou generalização) de significado de conteúdo; iii) **decategorização** – perda de propriedades morfosintáticas; e iv) **erosão** – perda de substância fonética. A ordenação desses parâmetros, segundo os autores, reproduz a sequência diacrônica em que eles tipicamente se aplicam a fenômenos em processo de gramaticalização.

A visão de gramática e de gramaticalização à qual nos alinhamos abre espaço para que se incluam em seu escopo os chamados marcadores discursivos (cf. nota 4) – elementos de origem diversa que se caracterizam por sua multifuncionalidade. Consideramos que os marcadores discursivos (daqui em diante MDs) são elementos multifuncionais que “[...] [a]marram o texto não só enquanto estrutura verbal cognitiva, mas também enquanto estrutura de interação interpessoal.” (URBANO, 1997, p. 86).

O foco na interação leva-nos novamente a considerar a questão da influência de aspectos pragmáticos na mudança linguística. Segundo Traugott (2008), as inovações são feitas tanto pelos falantes (na produção) como pelos ouvintes (na percepção), sendo em sua maioria não intencionais. A autora coloca relevo no que ela chama de discurso dialogal (*dialogal discourse*), entendido de duas maneiras: i) como interação ampla falante-ouvinte, em que os participantes negociam significados; e ii) como troca de turno (*turn-taking*) envolvendo pares adjacentes – uma miniconversa vista como contexto de emergência de certas construções. Citando trabalhos de Detges e Waltereit (2003) e Waltereit (2006) sobre o desenvolvimento do MD italiano *guarda!* (olha!), analisado em contextos de troca de turno, a autora fomenta a ideia de que esses são contextos pragmáticos inerentemente propícios à mudança linguística, favorecida por implicaturas que emergem nesse tipo de contexto. A referência a esses trabalhos é importante para nós, uma vez que o objeto tomado para análise – o item “capaz” – ocorre sistematicamente em pares adjacentes nas interações verbais.

Tratamos, até aqui, de aspectos mais amplos da abordagem teórica assumida. Como o objeto escolhido para estudo carrega nuances de modalidade, passamos a tratar dessa categoria, ainda como suporte teórico para a análise a ser feita posteriormente.

⁹ Esses parâmetros constituem uma ferramenta utilizada para identificar e descrever casos de gramaticalização.

A modalidade

Numa perspectiva cognitivo-comunicativa da língua, a **modalidade** é vinculada ao contexto pragmático que envolve os participantes da situação de interlocução, sendo vista como uma categoria que “codifica a atitude do falante em relação à proposição” (GIVÓN, 2001, p. 300), levando em conta o papel do interlocutor. A atitude do falante corresponde, segundo Givón (2001), a dois tipos de julgamento, ambos admitindo matizes e gradações: i) **epistêmico** – recobrando valores de verdade, probabilidade, certeza, crença, evidência; e ii) **deôntico** ou **avaliativo** – envolvendo valores de desejo, preferência, intenção, obrigação, habilidade, manipulação/poder. Tanto a modalidade deôntica como a epistêmica, segundo o autor, devem ser vistas na dinâmica do contexto, envolvendo uma negociação comunicativa entre falante e ouvinte.

Já Bybee, Perkins e Pagliuca (1994) consideram três tipos de modalidade, sendo os dois primeiros uma espécie de subdivisão do deôntico descrito acima: i) **orientada para o agente** – reportando a existência de condições internas e externas atuando sobre um agente com relação à realização da ação expressa no predicado principal (é parte do conteúdo proposicional e recobre valores de obrigação, necessidade, desejo, habilidade, possibilidade raiz (*root*));¹⁰ ii) **orientada para o falante** – não reportando a existência de condições sobre o agente, mas permitindo ao falante impor tais condições (relaciona-se a atos de fala manipulativos e inclui comando, pedido, aviso, advertência, recomendação, permissão, aconselhamento); iii) **epistêmica** – indicando que o falante está comprometido com a verdade da proposição (não é parte do conteúdo proposicional e expressa possibilidade, probabilidade, certeza inferida).¹¹

Para efeitos da análise proposta neste artigo, interessam-nos a modalidade orientada para o agente e a modalidade epistêmica, nos seguintes termos: a **modalidade orientada para o agente** expressa condições de um **agente** em relação à execução de uma ação (referida no predicado principal); as origens da modalidade deôntica podem ser externas ou internas ao agente, expressando ação resultante de obrigação, necessidade, desejo, habilidade ou possibilidade raiz; a **modalidade epistêmica** expressa o grau de comprometimento do **falante** com a verdade da proposição enunciada; a origem da modalidade epistêmica é usualmente o falante, que conclui a partir de evidências se a proposição é

¹⁰ A possibilidade raiz corresponde a uma generalização da habilidade, reportando a existência de condições internas, físicas ou sociais (possibilidades gerais) para a realização da ação (BYBEE; PERKINS; PAGLIUCA, 1994).

¹¹ Não é consensual, entre os autores que tratam de modalidade, a conceituação e classificação dessa categoria. Como não se trata do foco de nossa discussão, remetemos o leitor interessado nessa questão ao texto de Traugott e Dasher (2005).

verdadeira ou não. Ambos os tipos de modalidade são vistos na dinâmica do contexto comunicativo. Alguns exemplos:¹²

- (5) Marcos **pode** nadar até a costa sem se cansar. “Ele consegue/é capaz de nadar”. – condição/força interna (habilidade/capacidade).
- (6) Certas coisas **podem** ser associadas ao cromossoma Y.¹³ “É possível que isso aconteça”. – possibilidades/condições gerais (possibilidade raiz).
- (7) Maria **pode** estar cansada, por isso não veio. “O falante pensa que é possível que ela esteja cansada”. – grau baixo de comprometimento (possibilidade epistêmica).
- (8) Maria **deve** estar cansada, pois não dormiu esta noite. “A evidência sugere que Maria está cansada/o falante conclui que ela está cansada”. – grau maior de comprometimento (probabilidade).

Do ponto de vista da mudança linguística, Bybee, Perkins e Pagliuca (1994) consideram que os significados modais orientados para o agente (não considerados como modalidade em algumas abordagens) são a origem diacrônica da maioria dos sentidos que qualificam as demais modalidades. Interessamos, particularmente, os valores modais de **habilidade, possibilidade** (raiz e epistêmica), **probabilidade** e **certeza**.

Ainda segundo os autores, no âmbito da modalidade orientada para o agente, a transição de significados modais, por um processo de generalização gradativa, seria: **habilidade mental > habilidade física > qualquer habilidade > possibilidade raiz**. A mudança **orientada para o agente > epistêmico** envolve i) uma mudança de escopo: enquanto o modal orientado para o agente é parte do conteúdo proposicional da oração, servindo para relacionar o agente com o predicado principal, o modal epistêmico é externo ao conteúdo proposicional da oração e tem escopo sobre a proposição inteira; e ii) a convencionalização de implicaturas, de modo que inferências que podem ser feitas do significado de um modal particular, por exemplo, tornam-se parte do significado daquele modal. A trajetória de mudança de significados modais seguiria (no sentido de modalidade orientada para o agente a modalidade epistêmica), portanto, a seguinte direção: **... > possibilidade raiz > possibilidade epistêmica**.

A distinção entre possibilidade raiz e possibilidade epistêmica nem sempre é clara. Coates (1995) propõe o termo “fusão” (*merger*) para designar os casos em que a mesma forma linguística – em sua análise, o verbo modal *may* – expressa tanto um valor de raiz quanto um valor epistêmico, sendo que o interlocutor pode processar ambas as informações sem ter de escolher uma delas. Essa noção é útil

¹² Os exemplos (5), (7) e (8) foram adaptados por nós.

¹³ “*Certain things can be sex-linked to the Y chromosome*” (COATES, 1995, p.57).

para nossa análise, visto a dificuldade em se distinguir esses valores nos poucos dados disponíveis.

Isso posto, considerando que a possibilidade raiz corresponde a uma generalização da habilidade (cf. nota 10), vamos trabalhar com a seguinte hipótese de trajetória, que é ampliada para abarcar também graus maiores de comprometimento do falante com aquilo que é enunciado, assinalando um *continuum* deôntico-epistêmico com três graus de modalidade epistêmica – foco principal da análise:

habilidade > possibilidade > probabilidade > certeza.

Cabe pontuar aqui que os exemplos e a discussão acima evidenciam o funcionamento modal dos auxiliares típicos “poder” e “dever”; mas há também outras formas de modalização epistêmica/deôntica a serem consideradas: expressões adverbiais (“talvez”, “provavelmente”, “certamente”, “de fato” etc.), expressões parentéticas (“acho que”, “parece que” etc.), orações constituídas de ser + adjetivo (“é possível”, “é certo”, “é necessário”, “é claro” etc.), entre outras.

Outro aspecto teórico que precisa ser realçado em relação à modalidade diz respeito à redefinição do eixo da modalidade epistêmica proposta por Givón (2001): o autor transpõe a modalidade epistêmica do escopo da proposição, como é tratada tradicionalmente na lógica, para o contexto que envolve uma transação comunicativa entre falante e ouvinte. Assim, a verdade necessária, a verdade factual, a verdade possível e a não verdade (da lógica tradicional) são reinterpretadas, respectivamente, nos seguintes termos: i) **pressuposição** – a proposição é **admitida como verdadeira** (por definição, por convenção culturalmente partilhada, por ter sido enunciada pelo falante e não contestada pelo ouvinte etc.); ii) **asserção *realis*** – a proposição é **fortemente asserida como verdadeira** (embora o falante disponha de evidência para defender sua forte crença, a contestação pelo ouvinte seria apropriada); iii) **asserção *irrealis*** – a proposição é **fracamente asserida como possível, provável ou incerta** (o falante não dispõe de evidências para reforçar a asserção e a contestação pelo ouvinte é prontamente recebida ou esperada); iv) **asserção negativa** – a proposição é **fortemente asserida como falsa**, comumente em contradição a crenças explícitas ou assumidas pelo ouvinte.

Merece destaque o fato de que Givón (1995) levanta a possibilidade de uma dupla interpretação quanto à asserção negada: do ponto de vista semântico, a negação da asserção pode ser tida como *irrealis* por partilhar a propriedade de não realizada (não fato); mas do ponto de vista pragmático, por ser fortemente asserida, se comporta como *realis*, podendo ser agrupada à **pressuposição** (fato). Essa última possibilidade de interpretação é interessante à medida que ao

se considerar a negação da asserção como *realis*, isso permite que se atribua um grau maior de **certeza** à atitude do falante frente à proposição, o que terá reflexos em nossa análise, como se verá adiante.

É a partir desse embasamento teórico que desenvolvemos a análise do item “capaz”, buscando entender seu funcionamento e captar padrões a partir do uso.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A amostra analisada neste artigo corresponde a 52 contextos dialogais que contêm o item “capaz”. Os dados foram produzidos na fala espontânea de 20 informantes gaúchos de várias localidades do Rio Grande do Sul, que integram a mesorregião do Noroeste Rio-Grandense. Esses informantes estão assim distribuídos quanto ao gênero, faixa etária e nível de escolaridade: 10 homens (cinco com ensino superior e idade abaixo de 40 anos e cinco com ensino fundamental e idade acima de 40 anos) e 10 mulheres (cinco com ensino superior e idade abaixo de 40 anos e cinco com ensino fundamental e idade acima de 40 anos).

Os dados foram coletados ao longo do ano de 2012 por uma das autoras deste artigo, através de anotações de contextos dialogais produzidos em diferentes situações (inclusive em telefonemas), além de gravações realizadas em ambiente familiar informal, em que há certa intimidade entre os interlocutores, uma vez que é nessas situações que o item “capaz” se mostra mais produtivo.

Para a categorização dos diferentes usos de “capaz” em termos de seus valores¹⁴ modais (possibilidade, probabilidade, dúvida, certeza) e de outros significados agregados (negação, afirmação, expressão de surpresa), contamos com a colaboração de cinco indivíduos gaúchos pertencentes à mesma mesorregião na qual os dados foram coletados. As ocorrências da amostra, transcritas e previamente analisadas por nós, foram apresentadas a esses sujeitos para que eles apontassem a significação de “capaz” em cada um dos contextos, a partir de uma lista de possibilidades previamente elaborada por nós, mas deixada em aberto para eventual complementação. A ideia era validar nossa análise mediante a aplicação desse teste de percepção.

Os dados, embora em número relativamente reduzido, foram posteriormente quantificados para que pudéssemos averiguar a frequência de ocorrências em cada função identificada.

¹⁴ Neste trabalho, não fazemos distinção no uso dos termos “valor” e “significado”; também utilizamos de forma alternativa os termos “função” e “significação”. Esses termos perpassam a análise da multifuncionalidade do item “capaz”, no que concerne a aspectos de natureza semântico-pragmática.

A MULTIFUNCIONALIDADE DO ITEM “CAPAZ”

Todas as ocorrências de nossa amostra aparecem em contexto dialogal. O falante que produz o “capaz” está sempre interagindo com um interlocutor, seja colocando em dúvida uma afirmação ou se contrapondo a ela, seja respondendo a uma pergunta. Nesse sentido, é preciso analisar o item em seu funcionamento na troca de turno de um par adjacente.

No decorrer da análise notamos que “capaz”, além de atuar no campo da modalidade, carregando especialmente diferentes graus de certeza, também agrega outros significados como negação, expressão de surpresa associada a dúvida, alegria, ironia – esses últimos fortemente marcados por traços prosódicos. Assim, procedemos à análise considerando três parâmetros, os dois primeiros de natureza semântico-pragmática e o terceiro de natureza morfossintática, contemplando, respectivamente: a modalidade, significados agregados e a mudança categorial do item.

Dos 52 contextos analisados, dois correspondem à modalidade deôntica e 50 à modalidade epistêmica, que é o foco principal da discussão. As ocorrências (1) e (9) são consideradas apenas para evidenciar que o uso desse item como adjetivo expressando capacidade/habilidade coexiste com outros usos, como em (2) a (4) e em (10).

(9) E: Você tem que escolher muito bem a segunda graduação que pretende fazer.
L: Pois é, mas eu gostaria de ter ao meu lado uma pessoa que fosse **capaz** de me acompanhar durante o curso, uma pessoa em quem eu pudesse confiar e fazer os trabalhos junto.

(10) V: Acho que vou ter que passar mais uns dois meses em Porto Alegre. Tenho que fazer mais um monte de exames médicos.
E: **Capaz**, vó!

Em (9), o adjetivo “capaz” é parte do conteúdo proposicional e remete à existência de condições internas do agente (“uma pessoa”) para executar a ação expressa no predicado principal (“acompanhar durante o curso”). Trata-se de um caso de modalidade orientada para o agente. Em (10), “capaz” não faz parte do conteúdo proposicional e expressa a atitude do falante E, não diante do que ele próprio vai enunciar, mas em relação ao enunciado proferido pelo interlocutor V.¹⁵ Notamos, em (10), um traço de modalidade epistêmica: “capaz” é usado com sentido de “é mesmo?”, “é verdade?”. Além disso, expressa espanto, num misto de surpresa e dúvida. Nesse caso, funciona como marcador discursivo com

¹⁵ No decorrer da análise, para facilitar a identificação do participante, nomeamos o informante que produz o dado “capaz” como “falante” e o seu par na situação dialógica como “interlocutor”.

características de interjeição. Essa análise de (10) evidencia, **grosso modo**, a aplicação dos três parâmetros propostos mais acima.

Expressão de modalidade e outros significados agregados

Nesta subseção, focalizamos, num primeiro momento, o funcionamento de “capaz” no plano da modalidade e, num segundo momento, refinamos a análise levando em conta outros significados que eventualmente se sobrepõem aos valores modais.

Em relação à modalidade, deixando de lado a **habilidade** (valor modal de origem – **ser capaz de**, típico do adjetivo/predicativo), consideramos os valores: **possibilidade**, **probabilidade** e **certeza**. A análise será conduzida de acordo com esse gradiente de modalidade presente nos dados.

Observemos, inicialmente, as seguintes ocorrências:

(11) V: Eu não estou muito bem de saúde.

A: **Capaz** que isso tudo que você sente é algum problema no sangue.

(12) S: Será que se eu deixar o celular aqui para reservar a mesa e for ao banheiro, alguém pode passar e levar o meu celular?

D: É bem **capaz**...

Nesses dois contextos, “capaz” está atuando na dimensão da modalidade epistêmica de baixa certeza. Em (11), o falante A, a partir do enunciado de V a respeito de seu próprio estado de saúde, julga ser possível que o interlocutor esteja com algum problema no sangue. Em (12), pistas contextuais sugerem que há um comprometimento um pouco maior do falante com o conteúdo da proposição que ele enuncia: naquela situação há probabilidade de que o celular seja roubado.

Em ambas as ocorrências, o escopo de atuação de “capaz” é o conteúdo proposicional que está articulado sintaticamente ao item, no próprio enunciado do falante. Note-se que em (12) a interrupção sinaliza a não retomada da informação expressa na pergunta do interlocutor: “É bem **capaz** [que levem seu celular]”. Em nenhum desses casos o falante se contrapõe a seu interlocutor; ele dá continuidade ao fluxo discursivo opinando (11) e respondendo afirmativamente (12). Temos, nesses dados, “capaz” funcionando como expressão modal de possibilidade > probabilidade, num gradiente de comprometimento do falante com a verdade da proposição enunciada por ele.

Examinemos o próximo conjunto de dados:

- (13) N: E o Flávio, como é que está nas pesquisas políticas?
B: O Flávio tá bem, ele está em terceiro lugar como vereador.
N: **Capaz** que ele está em terceiro lugar!?
B: Sim.
N: O pessoal estava comentando que ele estava indo bem e eu não acreditei, então é verdade.
- (14) Na: Sabia que a minha filha disse que essas cores que você escolheu para fazer os tapetes vão ficar bem bonitas juntas?
Ni: **Capaz** que ela disse isso! Que legal!
- (15) L: Tu viu quem saiu do Big Brother Brasil?
E: O Ivan saiu.
L: **Capaz!!!**
E: Sim, saiu com 48%.
L: Nossa! Eu achei que as pessoas gostavam do Ivan.
- (16) C: Essa carne que você assou hoje ficou dura.
M: **Capaz!!** Eu fiz com tanto cuidado!

Diferentemente dos exemplos (11) e (12), neste grupo o escopo de “capaz” não recai sobre a proposição enunciada na sequência pelo falante, mas sobre o conteúdo informado anteriormente pelo interlocutor. O falante não adere, de imediato, à informação que lhe foi apresentada. Num primeiro momento, ele reage colocando em dúvida o que foi afirmado, ao dizer, em tom enfático, “capaz!”. Este item, nos contextos (13) a (16), tem o valor de “não acredito nisso” ou “é verdade?”, “é mesmo?”. É como se o falante pedisse confirmação daquilo que foi informado. É o que se verifica em (13), quando N põe em xeque a informação de que Flávio está em terceiro lugar nas pesquisas para vereador: “**Capaz** que ele está em terceiro lugar!”, e o interlocutor B confirma: “Sim”.

Em (14) e (15), a informação dada pelo interlocutor é codificada como se fosse pressuposta, pois aparece atrelada a verbo de cognição/percepção que checka o conhecimento do falante: “Sabia que...?/Tu viu quem...?”. Observa-se, em (14), que o falante faz inicialmente uma objeção: “**Capaz** que ela disse isso!”. Mas imediatamente mostra que aceitou a informação ao avaliar: “Que legal!”, sem esperar que o interlocutor confirme. Nota-se que existem diferentes graus de adesão do falante: em (15), a aceitação da informação de que Ivan foi quem saiu do BBB fica explicitada apenas após a confirmação dada pelo interlocutor: “Sim, saiu com 48%”. Já em (16), não se tem certeza de que M concorde com a afirmação de C de que a carne ficou dura, quando replica: “**Capaz!!** Eu fiz com tanto cuidado!”.

Do ponto de vista da modalidade, essas ocorrências podem ser caracterizadas como de adesão não imediata do falante ao conteúdo proposicional, via

de regra factual, apresentado pelo interlocutor. O falante coloca em dúvida o conteúdo da informação antes de aceitá-lo. Nesse sentido, num gradiente de modalidade, elas provavelmente se situariam entre a possibilidade/probabilidade e a certeza.

Um terceiro bloco de dados é apresentado a seguir:

(17) L: E aí, gostaram do presente de casamento?

C: Mas **capaz** que não! O hotel era maravilhoso.

(18) M: Nós vamos lá na mãe colher jabuticaba.

C: E demora para colher jabuticaba?

M: **Capaz**, é bem rápido!

(19) E: Mas você fica aí reclamando do teu salário, por que você não faz uma especialização?

P: **Capaz!** Eu já fiz uma graduação e para ensinar a garotada com graduação chega.

(20) C: Então eu te encontro na Universidade.

M: Mas bem **capaz!!!** Para que eu vou voltar até lá? Vamos marcar outro lugar.

O que particulariza esse bloco é o alto grau de certeza expresso pelo item “capaz” em cada um dos contextos. Em (17), a resposta com a construção “capaz que não” equivale a “claro que sim”, revelando a adesão imediata do falante, que responde afirmativa e convictamente à indagação do interlocutor, inclusive justificando sua pronta resposta. Parafraseando: “claro que gostamos do presente, pois o hotel era maravilhoso”.

Já em (18) a (20), “capaz” equivale a “não”. Novamente o falante demonstra não ter dúvidas em relação ao que lhe é perguntado ou proposto e a resposta, nos três casos, é imediata. Pode-se notar que há um crescendo no grau de convicção com que o falante se coloca: no primeiro dado, “Capaz” poderia ser substituído simplesmente por “Não”; no segundo, a negação é mais enfática: “Não!”; no último, o item é intensificado e “Mas bem capaz!!!” equivale a algo do tipo “De jeito nenhum!!!”.

O ponto de contraste entre as ocorrências desse terceiro bloco é que, enquanto em (17) o falante entra em acordo com o interlocutor e responde afirmativamente, em (18) a (20) a resposta é negativa. Em todos os casos, porém, o grau de certeza em relação ao que é enunciado é alto. Vale mencionar aqui a observação de Givón (1995), referida na seção teórica, a respeito da asserção negada no eixo da modalidade epistêmica: embora possa ser vista como *irrealis* por ser não realizada, do ponto de vista pragmático se comporta como *realis* por ser fortemente asserida.

Essa interpretação pode ser transposta para o contexto dialogal de nossos dados. O falante tem certeza daquilo que está declarando ao seu interlocutor, seja afirmando ou negando uma asserção.

A distribuição dos dados analisados quanto à modalidade pode ser conferida na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição de “capaz” quanto a valores modais

Modalidade	Nº de ocorrências	Percentual
Certeza	26	52%
Dúvida/certeza	18	36%
Probabilidade	04	08%
Possibilidade	02	04%
Total	50	100%

Fonte: Elaboração própria.

Podemos definir, a partir desses resultados, dois padrões principais de uso de “capaz” quanto à modalidade: mais da metade das ocorrências examinadas veicula atitude de certeza do falante diante do que é proposto pelo interlocutor; e mais de um terço das ocorrências se caracterizam por apresentar a propriedade de o falante primeiramente pôr em xeque o conteúdo enunciado pelo interlocutor para então aderir a ele. Esses são os campos de atuação preferencial de “capaz” na amostra analisada, ambos colocando fortemente em cena o papel do interlocutor.

Em resumo: os dados examinados transitam em contextos de modalidade epistêmica, distribuindo-se no gradiente possibilidade > probabilidade > certeza e apresentando configurações morfossintáticas e discursivas que caracterizam esses usos modais. Ao expressar possibilidade e probabilidade, o escopo de atuação de “capaz” é o conteúdo proposicional que se vincula ao item no enunciado do falante. Mais ou menos a meio caminho entre esses dois valores e a certeza, situa-se um conjunto de ocorrências que se particularizam por retardarem, mesmo que sutilmente, a adesão imediata do falante ao que é dito pelo interlocutor; são contextos em que “capaz” exprime certa dúvida e toma como escopo o conteúdo proposicional enunciado pelo interlocutor. Por fim, expressando alto grau de certeza, há ocorrências que se caracterizam por revelar um posicionamento firme do falante em relação ao que lhe é proposto pelo interlocutor, seja dando o falante uma resposta afirmativa ou negativa. Os dois últimos tipos de contexto correspondem às principais tendências de uso de “capaz” no campo da modalidade.

Passemos, agora, ao segundo momento da análise que leva em conta o parâmetro semântico-pragmático, observando o que chamamos de significados agregados. Já apontamos que, além de expressar diferentes graus de modalidade epistêmica, o item “capaz” carrega também outras funções/significações, a depender do contexto. Com o intuito de refinar a descrição do funcionamento desse item, procedemos a um exame mais minucioso de cada ocorrência, procurando captar esses significados agregados. Três valores adicionais foram identificados: negação, afirmação e expressão de surpresa, cada um deles apresentando diferentes matizes, como veremos a seguir.

Os valores de negação e afirmação se sobrepõem ao valor modal de certeza. Dos 52% de contextos de certeza (cf. Tabela 1), 38% são de negação e 14% de afirmação. O exame dos dados mostrou que o valor de negação funciona de formas distintas, a depender dos contextos de enunciação. Diferentes usos de “capaz” com valor de negação podem ser conferidos no conjunto de dados abaixo.

(21) L: Pai, aqui você tem que dobrar à direita.

N: Mas **capaz!** Aqui eu tenho que ir reto, não tem que dobrar à direita nada.

(22) L: Não presta comer essa pele do frango.

V: Mas **capaz!** Eu sempre comi e nunca me fez mal.

(23) N: Hoje eu fui na loja trocar o vestido por uma calça.

E: E aí?

N: Sim, eu queria trocar o vestido por uma calça branca número 40. **Capaz** que serviu, era tão pequenininha.

(24) F: A gente poderia, neste feriado, ir pescar lá no Guaíba. O que tu acha da minha ideia?

R: Ah tá, **capaz** que eu vou pescar contigo! Nem falar.

Em (21), “Mas **capaz!**” corresponde a “Não!”. O falante N recusa a indicação dada pelo filho para que ele dobrasse à direita, e reforça enfaticamente sua decisão complementando a resposta: “Aqui eu tenho que ir reto, não tem que dobrar à direita nada”. Em (22), “Mas **capaz!**” equivale a “**Não é verdade** que não presta comer essa pele do frango” – interpretação ratificada na sequência do enunciado: “Eu sempre comi e nunca me fez mal”. O falante V não só refuta a avaliação negativa feita pelo interlocutor L a respeito de x, como oferece uma evidência factual para justificar sua discordância. Em ambos os casos, o valor de negação de “capaz” incide sobre o conteúdo da fala do interlocutor, em (21) sobre um enunciado imperativo, e em (22) sobre toda a asserção negada pelo interlocutor.

Em (23), o escopo da negação por meio de “capaz” recai sobre uma declaração afirmativa feita pela própria falante: “Sim, eu queria trocar o vestido por uma calça branca número 40”. Ela tinha a expectativa de que a calça lhe serviria, mas sua expectativa não foi confirmada, pois a calça era muito pequena. Nesse caso, “**Capaz** que serviu” tem valor de “**claro que não serviu**”. Há um matiz adicional de contraexpectativa nesse caso. Diferentemente dos dois contextos anteriores, neste a negação incide sobre a própria declaração da falante N.

Observe-se que não é a presença ou ausência de “mas” no enunciado, como pode parecer à primeira vista, que afeta o significado que foi apreendido de cada contexto. Em (21) e (22), “mas” aparece explícito diante de “capaz”, ao passo que em (23) e (24) esse vocábulo não aparece. O que se nota é que se “mas” estivesse presente nesses dois últimos contextos não afetaria a interpretação acima atribuída; da mesma maneira, poderia ser omitido nos dois primeiros contextos sem prejuízo à significação já descrita. Trata-se de um recurso de ênfase nesses contextos, bastante recorrente na amostra analisada.

Em (24), o interlocutor F propõe que R participe de uma pescaria com ele: “A gente poderia, neste feriado, ir pescar lá no Guaíba”, e pergunta: “O que tu acha da minha ideia?”. A resposta de R “Ah tá, **capaz** que eu vou pescar contigo!” não só é negativa, como carregada de ironia, facilmente percebida pela entonação (representada de forma grosseira como “capázzz”).

Cabe aqui um comentário adicional: como os dados foram coletados por uma das autoras, é relativamente fácil reconhecer, em cada contexto analisado, o tipo de curva prosódica que acompanhava o item. No entanto, deixamos de representar graficamente os padrões prosódicos, uma vez que não utilizamos nenhum recurso técnico¹⁶ para analisar a curva prosódica das ocorrências de “capaz”. Não obstante, acreditamos que essa lacuna não se constitui num empecilho para a análise proposta neste trabalho.

O conjunto de dados a seguir mostra contextos em que “capaz” atua com valor de afirmação. Como um mesmo item pode expressar significados opostos (negação e afirmação)? É claro que a apreensão dos diferentes valores do item é sempre dependente de contexto. Examinemos, pois, os contextos das ocorrências a seguir.

(25) C: Eu acho as aulas da estagiária bem boas. Tá certo que às vezes ela não vem trabalhar, mas as aulas dela são boas. Os alunos gostam dela.

P: Mas **capaz** que eles não iam gostar dela! Ela deixa eles conversarem durante a aula toda dela.

¹⁶ O software livre PRAAT, desenvolvido por Boersma e Weenik (2009) para análise e síntese da fala, poderia ser utilizado para esse fim.

(26) L: Se chover assim não vai ter a Semana Farroupilha.

M: **Capaz** que não! [dado já apresentado como (2)]

(27) N: Mas e tu vai no cinema sábado?

A: Bem **capaz** que não! Já estou melhor de saúde agora.

Como já apontamos anteriormente, ao discutirmos o valor modal de certeza, é a construção “capaz que não” que equivale ao significado de “claro que sim”. Trata-se de uma negação da negação, resultando num valor positivo. No dado (25), o interlocutor C conclui sua fala sobre a estagiária afirmando que os alunos gostam dela. O falante P retruca repetindo parte dessa informação: “Mas **capaz** que eles não iam gostar dela!”, e complementa com uma justificativa para essa resposta: “Ela deixa eles conversarem durante a aula toda dela”.

No exemplo (26), o interlocutor L apresenta uma assertiva condicional com negação: “Se chover assim não vai ter a Semana Farroupilha”, ao que o falante A prontamente redargui: “**Capaz** que não!”. Ao negar o não fato que L tinha como certo, ou seja, ao negar uma negação, A produz um enunciado com valor afirmativo, interpretado como “**Claro que sim**, vai ter a Semana Farroupilha com chuva ou sem chuva”.

Em (27), o interlocutor N faz uma pergunta: “Mas e tu vai no cinema sábado?”, à qual o falante A responde: “Bem **capaz** que não!”. A interpretação dessa resposta como afirmativa é corroborada pela explicação que segue: “Já estou melhor de saúde agora”. Observe-se que, se não houvesse esse complemento na resposta e se não se levasse em conta a entonação do segmento que contém “capaz”, seria possível entender que A teria dito “É bem **capaz** que não vá”, dando, portanto, uma resposta negativa ao interlocutor. Novamente fica evidente o papel importante dos fatores prosódicos para a adequada interpretação do item.

A expressão de surpresa, por sua vez, se sobrepõe aos dados de dúvida/certeza (Tabela 1). Nesses contextos, o item aparece normalmente isolado, com independência sintática e acentuada força prosódica, comportando-se como um marcador discursivo que exprime diferentes reações subjetivas do falante. O valor do uso de “capaz” depende fundamentalmente do contexto e da entoação. Vejamos o conjunto de dados a seguir.

(28) E: Mãe, quanto deu o acerto do pai?

N: Deu 500 reais.

E: **Capaz!**? Não era para dar mais do que isso?

N: Sim, claro que era para dar mais.

(29) B: Você sabia que tem uma pessoa que eu conheço, que foi fazer doutorado sanduíche na França e ficou depressiva?

L: **Capaz!!!** Nossa! Nunca vi alguém ficar depressivo em Paris, que coisa.

(30) E: Tu sabe que duas pessoas de Erechim morreram naquela tragédia em Santa Maria?

C: **Capaz!** Tu conhecia algum deles?

E: Não. Só sei que era uma guria e um rapaz.

E: A minha mãe conhece o pai do rapaz que morreu.

C: Nossa! Que acidente esse.

(31) E: Mãe, sabia que todos os quatro amigos do meu marido tiveram filhos, todos meninos.

N: **Capaz!** Que legal! Parece que sempre nascem mais meninas, mas neste caso foi o contrário.

Nas quatro ocorrências acima, a resposta “Capaz!” parece ser forma reduzida da construção “Capaz que x!”, ficando subentendida a informação “x” dada pelo primeiro interlocutor. No exemplo (28), a assertiva proferida por N, “[O acerto] deu 500 reais”, é questionada por E: “**Capaz!**? Não era para dar mais do que isso?”. A surpresa do falante é mesclada com dúvida, como fica evidenciado na interrogação que sequencia sua fala, exteriorizando sua discordância, pois ele acredita na possibilidade de engano em relação ao acerto, o que é sustentado pelo comentário final da mãe “Sim, claro que era para dar mais”. Em (30) também se observa um misto de surpresa e dúvida diante da declaração de B acerca da pessoa que ficou depressiva em Paris. A resposta de L, “**Capaz!!!** Nossa! Nunca vi alguém ficar depressivo em Paris...”, traz, além de duas expressões de espanto, a informação adicional que justifica sua dúvida.

Em (30), o interlocutor E faz uma pergunta a C a respeito de uma tragédia amplamente divulgada que ocorrera em Santa Maria, indagando se C sabia que duas pessoas de Erechim tinham morrido naquele episódio. A resposta “Capaz!” revela surpresa de C diante da notícia, o qual aceita rapidamente a declaração do interlocutor, já que continua o diálogo (como se não houvesse dúvida sobre o fato declarado), perguntando: “Tu conhecia algum deles?”. Por fim, em (31), N reage com surpresa e alegria à notícia de que os amigos do marido da interlocutora tiveram filhos homens. A nuance de alegria é depreendida, além da entonação de “capaz” (“capaaaaz!!!”), também da situação reportada e do comentário avaliativo “Que legal!”.

Conforme vimos enfatizando, o contorno prosódico e o contexto são fatores decisivos para identificar as funções (e suas nuances) desempenhadas pelo item “capaz” na amostra analisada. Esses fatores, especialmente o primeiro, ganham

especial relevo no conjunto de ocorrências de “capaz” caracterizado como expressão de surpresa.

Por fim, não foram encontrados outros significados agregados aos valores modais de probabilidade e possibilidade, associados à relativamente baixa certeza do falante a respeito do conteúdo da proposição que ele próprio enuncia. Esses foram os contextos que se mostraram menos produtivos na amostra analisada. Nas ocorrências a seguir, as construções “é bem **capaz** que eles venham” e “é bem **capaz** que eu vá” podem ser parafraseadas como “**talvez** eles venham” e “**talvez** eu vá”.

(32) V: E os teus parentes lá de São Bento do Sul, não vieram?

N: Não, é bem **capaz** que eles venham para o próximo feriado.

(33) N: Por que tu não vai no aniversário do Sandro?

V: É bem **capaz** que eu vá.

Embora o “talvez” caiba em ambos os enunciados encabeçados por “é bem capaz”, nota-se, pelo contexto, que em (32) a vinda é possível e em (33) a ida é provável, num gradiente de modalidade epistêmica.

Mudança categorial de “capaz”

Retomamos alguns dados já analisados, entre outros que apresentamos a seguir, buscando evidenciar as alterações de natureza morfossintática – notadamente reduções – que caracterizam os diferentes usos de “capaz” vistos até aqui.

(34) C: Nossa! Não sei se vou conseguir dar aula. Só fico pensando nessa doença do meu pai.

M: Vai conseguir dar aula sim. Sei que você é **capaz**. [dado já apresentado como (1)]

Este é um contexto em que “capaz” funciona como adjetivo/predicativo significando “hável” – campo da modalidade orientada para o agente com valor de habilidade/capacidade. Contextos desse tipo, como já dito, são considerados na análise apenas para efeito de comparação com os contextos em que “capaz” expressa modalidade epistêmica.

(35) N: E tu não vai vir para cá para dar uma força para a tua tia, por causa do teu primo que foi internado?

E: É bem **capaz** que eu vá para a Páscoa, mas tenho que ver umas coisas ainda...

- (36) N e A chegam na casa de V depois de um longo passeio. Então, V diz:
V: **Capaz** que vocês querem comer cuca ou bolacha...
N: Não queremos comer nada. Obrigada.

Nas ocorrências (35) e (36), “capaz” ainda funciona como adjetivo, porém significando “possível” ou “provável” e encabeçando orações subordinadas subjetivas introduzidas por “que” – campo da modalidade epistêmica com valor de possibilidade/probabilidade. Note-se que em (36) o verbo “ser” foi omitido antes de “capaz”.

- (37) C: Será que fazendo o tratamento com esse médico o meu pai ficará bem de saúde?
J: Bem **capaz** que ele não vai atender bem o teu pai.

- (38) L: E aí, gostaram do presente de casamento?
C: Mas **capaz** que não! O hotel era maravilhoso. [dado já apresentado como (17)]

Em (37) e (38) “capaz”, sem o verbo “ser” no início, ainda aparece combinado a “que”, porém o estatuto sintático da oração introduzida por “que” não é tão claro como em (35) e (36), embora se possa ainda perceber vestígios de oração subjetiva. Em (37) e (38) temos a construção “capaz que não” usada com significado de “é claro que sim” – campo da modalidade epistêmica com valor de certeza.

- (39) M: Eram duas horas quando você me ligou.
C: **Capaz** que eram duas horas!?
M: Sim, eram duas horas. [dado já apresentado como (3)]

- (40) E: Tu sabia que aquele comentarista de futebol do jornal do almoço de Santa Catarina, aquele moreno, é gaúcho?
D: **Capaz!!!** [dado já apresentado como (4)]

Em (39) e (40), “capaz” – expressando surpresa – apresenta comportamento sintático distinto: enquanto no primeiro caso é seguido de oração introduzida por “que”, retendo ainda alguma característica de oração subjetiva, no segundo aparece isolado, funcionando claramente como marcador discursivo. “Capaz”, nesses casos, apresenta o sentido de “é verdade?” – campo da modalidade epistêmica com valor de dúvida. Nessas ocorrências, se em vez de “capaz” tivéssemos “é verdade”, a oração subordinada seria sem dúvida subjetiva. Observe-se que no uso de “capaz” como MD omite-se a oração subsequente: “**Capaz** [que aquele moço é gaúcho]!”.

- (41) Gi: E tu cara, quando que vai casar? Eu já casei.
Gui: Casar, eu? **Capaz!!!** Melhor ficar solteiro. Não tenho nem namorada.

Por fim, em (41) “capaz” aparece completamente autônomo, atuando como verdadeira interjeição.

Como podemos perceber na descrição acima, a mudança categorial de “capaz” de adjetivo para interjeição é gradual e acompanhada de mudanças semântico-pragmáticas no campo da modalidade. Os valores funcionais que identificamos na amostra distribuem-se de modo diferenciado em relação às construções “(é) capaz que [...]” e “capaz!”, conforme mostra a Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição de “(é) capaz que [...]” e “capaz!” quanto aos valores funcionais

Valores funcionais	(É) capaz que [...]		Capaz!		Total
	Nº de ocorrências	Percentual	Nº de ocorrências	Percentual	
Negação	05	26%	14	74%	19
Afirmação	06	86%	01	24%	07
Valor de surpresa	03	17%	15	83%	18
Valor de “talvez”	05	83%	01	17%	06
Total	19	38%	31	62%	50/100%

Fonte: Elaboração própria.

A forma reduzida de “capaz!”, como item sintaticamente autônomo, é largamente mais utilizada (62%) do que a construção sintaticamente complexa (38%). Enquanto a construção “(é) capaz que [...]” predomina nos contextos de afirmação (na forma de “capaz que não”) e com valor de “talvez” (com significado de “é possível, é provável”), o item “capaz!” prevalece nos contextos com valor de surpresa/dúvida e negação.

Discussão

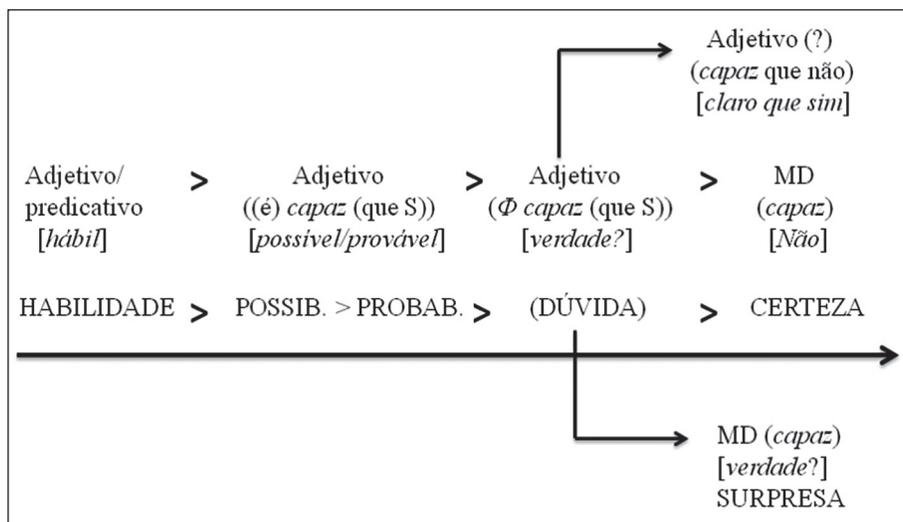
Nas subseções precedentes conduzimos nossa análise ancorada em uma abordagem funcionalista da gramática baseada no uso, considerando, para uma adequada interpretação de “capaz” em cada contexto examinado, aspectos pragmáticos que envolvem as situações dialógicas, o papel dos interlocutores, do conhecimento compartilhado e das inferências, bem como a atuação de elementos suprasegmentais, uma vez que a curva entoacional atribui ao item “capaz” diferentes matizes que se agregam a um gradiente de modalidade. Gostaríamos agora de retomar e colocar em discussão alguns

pontos, a partir da seguinte indagação: Como os interlocutores distinguem e interpretam adequadamente cada ocorrência de “capaz” sem acarretar prejuízo à comunicação?

Um aspecto importante a ser considerado é, a nosso ver, que os diferentes usos não ocorrem aleatoriamente. Eles são motivados por práticas discursivas que levam em conta a interação entre falante e ouvinte (TRAUGOTT, 2002) e se dão num processo de expansão gradativa que envolve extensão de uso a novos contextos, dessemantização e decategorização (HEINE; KUTEVA, 2007), bem como redução de contexto morfossintático – o que não implica que os empregos originais do item sejam substituídos, uma vez que os diferentes usos podem coexistir. Nesse processo de mudança, em que supostamente usos puramente expressivos passam a se tornar rotinizados, o papel da frequência é relevante, permitindo a identificação de padrões funcionais, como vimos na análise realizada nas subseções anteriores.

Assim, com base na literatura sobre mudança semântico-pragmática e categorial, especialmente voltada à modalidade, a análise de nossa amostra levou-nos a sugerir o percurso de mudança para o item “capaz” delineado a seguir.

Figura 1 – Hipótese de trajetória de mudança semântico-pragmática e categorial do item “capaz”¹⁷



Fonte: Elaboração própria.

¹⁷ Convém salientar que a categorização associada a cada etapa representada na figura não é categórica, mas aponta para tendências, conforme mostrado nas tabelas.

A Figura 1 permite visualizar um *continuum* de mudança de significados associada à mudança categorial do item “capaz”. Acreditamos que os dados analisados, embora em número relativamente reduzido, sustentam essa hipótese de trajetória, conforme evidenciamos a seguir. Observemos as ocorrências em blocos, conforme a direção esboçada no diagrama.

(42) C: Nossa! Não sei se vou conseguir dar aula. Só fico pensando nessa doença do meu pai.

M: Vai conseguir dar aula sim. Sei que você é **capaz**. [dado apresentado como (1) e (34)]

(43) V: Eu não estou muito bem de saúde.

A: **Capaz** que isso tudo que você sente é algum problema no sangue. [dado apresentado como (11)]

(44) S: Será que se eu deixar o celular aqui para reservar a mesa e for ao banheiro, alguém pode passar e levar o meu celular?

D: É bem **capaz**... [dado apresentado como (12)]

Nesses contextos, “capaz” funciona como adjetivo: em (42) como predicativo significando “hábil” e em (43) e (44) como constituinte de oração matriz que encabeça uma subjetiva – em (43) com o verbo “ser” omitido e em (44) com a oração subjetiva elidida (“que levem”) –, significando “possível” e “provável”, respectivamente.

A posição na figura correspondente ao contexto de **dúvida** também está associada à categoria adjetivo. Representamos essa instância entre parênteses, uma vez que destoa do clássico *continuum* de modalidade que deriva o valor de certeza do valor de probabilidade. Optamos por inserir a dúvida na linha principal da trajetória uma vez que apresenta traços de modalidade epistêmica associados à crença do falante. Trata-se de um contexto peculiar que parece funcionar como gatilho para diferentes funções: na sequência do gradiente linear a dúvida dá lugar à **certeza**; tomando outra direção, estende-se para a **surpresa**. Além disso, situamos paralelamente o adjetivo (?), também do campo da certeza, significando “claro que sim”, dada a especificidade desse contexto. Observemos os dados.

(45) N: E o Flávio, como é que está nas pesquisas políticas?

B: O Flávio tá bem, ele está em terceiro lugar como vereador.

N: **Capaz** que ele está em terceiro lugar!?

B: Sim.

N: O pessoal estava comentando que ele estava indo bem e eu não acreditei, então é verdade. [dado apresentado como (13)]

(46) N: Mas e tu vai no cinema sábado?

A: Bem **capaz** que não! Já estou melhor de saúde agora. [dado apresentado como (27)]

(47) Gi: E tu cara, quando que vai casar? Eu já casei.

Gui: Casar, eu? **Capaz!!!** Melhor ficar solteiro. Não tenho nem namorada. [dado apresentado como (41)]

Do ponto de vista categorial, enquanto em (45) “capaz” mantém características de adjetivo em oração matriz (“(é) capaz”) que encabeça uma subjetiva, em (46) esse papel já não é claro e em (47) comporta-se de forma autônoma como um marcador discursivo. Na primeira ocorrência, “capaz” expressa a dúvida do falante diante da informação dada pelo interlocutor; nas duas últimas, expressa modalidade epistêmica de alta certeza. O que particulariza dados como (46) é a construção fixa “capaz que não”, usada quando o falante quer se contrapor à negação de uma asserção feita pelo interlocutor ou responder enfaticamente “claro que sim” a uma pergunta; já em contextos como (47), o marcador significa “não”. Contextos como (46) e (47) se caracterizam por apresentar opinião, pergunta, convite, sugestão da parte do interlocutor, permitindo que o falante se posicione com segurança, com base em algum tipo de evidência, dando uma resposta afirmativa ou negativa.

O contexto de “surpresa”, por sua vez, desvia-se da linha central da modalidade. Atentemos para o dado a seguir em comparação a (45).

(48) E: Mãe, sabia que todos os quatro amigos do meu marido tiveram filhos, todos meninos.

N: **Capaz!** Que legal! Parece que sempre nascem mais meninas, mas neste caso foi o contrário. [dado já apresentado como (31)]

Os contextos (45) e (48) evidenciam um gradiente: dúvida/surpresa > surpresa. Em dados como (45), o falante esboça um movimento de contraposição, mas não tem evidências para sustentar uma posição contrária à do interlocutor, então aceita o que é afirmado pelo outro. A ocorrência (48) e similares parece já ter perdido o componente de dúvida que se percebe em outros contextos, restando ao “capaz” somente a função de expressar surpresa, podendo sobrepor também outros valores como alegria, ironia, etc. Em ambos os casos, trata-se de uma reação diante de uma notícia inesperada, de um fato novo apresentado pelo interlocutor.

No que se refere ao *continuum* de mudança apresentado para o item “capaz”, é interessante observar que trajetória semelhante foi postulada para os adjetivos “lógico” e “claro” (FORTILLI, 2013) e para verbos como “parecer” e “achar” (GONÇALVES, 2003), também envolvendo o uso desses adjetivos e verbos em

orações matrizes de substantivas encaixadas. As propostas de análise desses autores fortalecem a hipótese de trajetória sugerida para “capaz”, na medida em que evidenciam um processo mais geral da língua portuguesa.

Fortilli (2013) analisa construções com predicados adjetivais nos quais se encaixam orações como “(É) lógico que eu vou” e “(É) claro que eu vou”, hipotetizando que aquelas iniciadas pelo adjetivo tenham se originado de estruturas complexas constituídas por matriz com a configuração “ser” + adjetivo seguida de orações subjetivas. A autora considera aspectos sintáticos (como uma possível redução da cópula) e semântico-pragmáticos (envolvendo valores modais do adjetivo como de avaliação deôntica e epistêmica) no processo de mudança dessas construções. Gonçalves (2003) analisa a mudança de estatuto categorial de “parecer” (que deixa de ser empregado em funções referenciais da linguagem para expressar atitudes subjetivas do falante) associada a mudanças semântico-pragmáticas que envolvem a emergência de modalidade epistêmica e evidencialidade. O autor postula os seguintes padrões de uso sincrônico, ancorados na evolução diacrônica de “parecer”: v. pleno (*parecer₁*) > v. suporte de predicação (*parecer₂*) > v. encaixador de proposição (*parecer₃*) > satélite atitudinal de caráter adverbial (*parecer_{4,5}*).¹⁸

A análise aqui realizada oferece indícios de que “capaz”, impulsionado por certos contextos pragmáticos e morfossintáticos, se encontra em processo de mudança, desenvolvendo novas funções gramaticais no âmbito da modalidade epistêmica. À luz dos parâmetros de gramaticalização postulados por Heine e Kuteva (2007), o item se encontra em processo de expansão gradativa que envolve extensão, dessemantização e decategorização, conforme apontado mais acima. Sugerimos, pois, que os usos de “capaz” examinados neste trabalho podem ser interpretados como instâncias de gramaticalização, nos termos da proposta de Rost Snichelotto e Görski (2011) para os marcadores discursivos “olha” e “vê”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, a partir de uma abordagem baseada no uso, analisamos a multifuncionalidade do item “capaz” na fala gaúcha espontânea, identificando o desenvolvimento de quatro valores no âmbito da modalidade epistêmica (possibilidade, probabilidade, dúvida e certeza), derivados de um significado-

¹⁸ As ocorrências a seguir ilustram os cinco tipos de contextos analisados (GONÇALVES, 2003, p. 209):

Parecer₁: Você parece um pouco aquela menina-como é? ... a Glória Pires (PEUL/CEN/E18)

Parecer₂: E quanto mais liã [...], tanto me parecia melhor e mais rituoso [...] (15LO, p. 01)

Parecer₃: [...] Parece que ele estava bêbado, não estava? (PEUL/CEN/E36)

Parecer₄: Agora esse fez uma viagensinha... ele foi parece-me que a Campos do Jordão (NURC/RJ/SET/071)

Parecer₅: Ela se mudou ontem, parece, eu acho, né Cristina (PEUL/CEN/E50)

fonte (habilidade) associado à modalidade orientada para o agente. Vimos também que a atitude do falante vai se deslocando do eixo epistêmico da crença, a partir do significado de dúvida, para outras expressões de subjetividade como surpresa, ironia, alegria, etc., diante de um fato irrefutável. Com base no levantamento da frequência de ocorrência de cada tipo de contexto, foi possível delinear padrões de uso do item na amostra analisada: “capaz” é mais recorrente em contextos de certeza (em respostas negativas e afirmativas) e de dúvida/surpresa, aparecendo predominantemente como item sintaticamente autônomo, na função de marcador discursivo. Esses usos foram interpretados como instâncias de gramaticalização.

Mostramos que o funcionamento do item se dá em contexto dialogal de pares adjacentes e que a natureza da informação dada pelo interlocutor (pergunta, opinião, fato/notícia), bem como aspectos prosódicos que envolvem o item são determinantes para a interpretação do significado de “capaz”. Nesse sentido, sugerimos como desdobramento deste trabalho a ampliação da amostra para checagem dos padrões identificados nesta análise, bem como a identificação mais precisa da curva entoacional do item em diferentes contextos.

BASSI, A.; GÖRSKI, E. M. The Multifunctionality of the Item ‘Capaz’ in Gaucho Speech: a Usage-Based Approach. *Alfa*, São Paulo, v.58, n.3, p.593-622, 2014.

- *ABSTRACT: Based on a functional approach of language that seeks to identify patterns of use that are originated and established in communicative practices, the present study investigates the multifunctionality of the linguistic item capaz, in a current synchronic sample of gaucho informants, capturing a trajectory of semantic-pragmatic change (associated with values of modality) and categorial change (adjective > discourse marker), which can be interpreted as an instance of grammaticalization. We identified, in the analysis of dialogal contexts: i) values within the epistemic modality (possibility, probability, doubt and certainty), derived from a source meaning (ability) associated with agent-oriented modality, and ii) other expressions of subjectivity as surprise, irony and joy. The control of frequency enabled us to sketch patterns of the use of capaz: the item is more recurrent in contexts of certainty (in affirmative and negative responses) and doubt/surprise, appearing predominantly as a syntactically autonomous item with a function of discourse marker. The nature of the information given by the interlocutor (question, opinion, fact/news) as well as the prosodic aspects that involve the item are decisive for the interpretation of the meaning of capaz.*
- *KEYWORDS: Capaz. Discourse marker. Dialogal contexts. Modality. Patterns of use.*

REFERÊNCIAS

BOERSMA, P.; WEENINK, D. **Praat**: doing phonetics by computer. Version 5.1.05. 2009. [Computer program]. Disponível em: <<http://www.praat.org/>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

BUSARELLO, R. **Dicionário básico latino-português**. 6.ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

BYBEE, J. **Language, usage and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

_____. From usage to grammar: the mind's response to repetition. **Language**, Baltimore, v.82, n. 04, p. 711-733, 2006.

BYBEE, J.; PERKINS, R.; PAGLIUCA, W. **The evolution of grammar**: tense, aspect, and modality in the language of the world. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

COATES, J. The expression of root and epistemic possibility in English. In: BYBEE, J.; FLEISCHMAN, S. (Ed.). **Modality in grammar and discourse**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995. p.55- 66.

DETTGES, U.; WALTERREIT, R. **Turn-taking as a trigger for language change**. Presentation at the panel on Diachronic Micropragmatics of the Romance Languages, Ninth International Pragmatics Conference (IPra), Toronto, 2003.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FORTILLI, S. de C. **Orações completivas em posição de sujeito**: gramaticalização e dessentencialização de orações matrizes. 2013. 163 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2013.

GIVÓN, T. **Bio-linguistics**: the Santa Barbara lectures. Amsterdam: John Benjamins, 2002.

_____. Tense, aspect and modality I.: functional organization. In: _____. **Syntax**: an introduction. Amsterdam: John Benjamins, 2001. v. 1, p. 285-335.

_____. **Functionalism and grammar**. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

_____. **On understanding grammar**. New York: Academic Press, 1979.

GONÇALVES, S. C. L. **Gramaticalização, modalidade epistêmica e evidencialidade**: um estudo de caso no português do Brasil. 2003. 250 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GUARANY, N. Destino de Peão. In: _____. **Destino missioneiro**. [S.l.]: Phonogram/Sinter, 1973. 1 disco sonoro. Lado B, faixa 01.

HEINE, B.; CLAUDI, U.; HÜNNEMEYER, F. **Grammaticalization**: a conceptual framework. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

HEINE, B.; KUTEVA, T. **The genesis of grammar**: a reconstruction. New York: Oxford University Press, 2007.

HOPPER, P. J. Emergent grammar. **BLS**, v. 13, p. 139-157, 1987.

HOPPER, P. J.; TRAUGOTT, E. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

HOUISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Círculo de Leitores, 2002.

MEILLET, A. L' évolution des formes grammaticales. In: _____. **Linguistique historique et linguistique générale**. Paris: Champion, 1965. p. 130-148.

RISSO, M. S.; SILVA, G. M. O.; URBANO, H. Marcadores discursivos basicamente seqüenciadores. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2006. p. 427-496. (Construção do texto falado, v. 1).

_____. Marcadores discursivos: traços definidores. In: KOCH, I. (Org.). **Gramática do português falado**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1996. v. VI, p. 21-59.

RISSO, M. S.; SILVA, G. M. O.; URBANO, H. Marcadores discursivos basicamente seqüenciadores. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2006. p. 427-496. (Construção do texto falado, v. 1).

ROCHA, P. G. da. **As múltiplas funções do item capaz na língua falada pelos gaúchos**. Florianópolis, [2008]. Não publicado.

ROST SNICHELOTTO, C. A.; GÖRSKI, E. (Inter)subjetivização de marcadores discursivos de base verbal: instâncias de gramaticalização. **Alfa**, São Paulo, v. 55, n. 2, p. 423-455, 2011.

SCHIFFRIN, D. Discourse markers: language, meaning, and context. In: SCHIFFRIN, D.; TANNEN, D.; HAMILTON, H. **The handbook of discourse analysis**. Berlin: Blackwell Publishing, 2001. p. 54-75.

_____. **Discourse markers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

TRAUGOTT, E. C. Grammaticalization, constructions and the incremental development of language: suggestions from the development of degree modifiers in English. In: ECKARDT, R.; JÄGER G.; VEENSTRA, T. (Ed.). **Variation, selection, development**: probing the evolutionary model of language change. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008. p. 219-250.

_____. Constructions in grammaticalization. In: JOSEPH, B. D.; JANDA, J. (Ed.). **The handbook of historical linguistics**. Oxford: Blackwell, 2003. p. 624-647.

_____. From etymology to historical pragmatics. In: MINKOVA, D.; STOCKWELL, R. (Ed.). **Studying the history of the english language**: millennial perspectives. Berlin: Mouton de Gruyter, 2002. p. 19-49.

_____. The role of the development of discourse markers in a theory of grammaticalization. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON HISTORICAL LINGUISTICS, 12., 1995, Manchester. **Proceedings...** Manchester: [s.n.], 1995. Disponível em: <<http://www.stanford.edu/~traugott/papers/discourse.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2004.

TRAUGOTT, E. C.; DASHER, R. B. The development of modal verbs. In: TRAUGOTT, E. C.; DASHER, R. B. **Regularity in semantic change**. Cambridge: Cambridge U.P., 2005. p.105-151.

TRAUGOTT, E. C.; HEINE, B. (Ed.). **Approaches to grammaticalization**. Philadelphia: John Benjamins Company, 1991. v. 1-2.

TRAUGOTT, E. C.; KÖNIG, E. The semantics-pragmatics of grammaticalization revisited. In: TRAUGOTT, E. C.; HEINE, B. (Ed.). **Approaches to grammaticalization**. Philadelphia: John Benjamins Company, 1991. v. 1-2, p. 189-218.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. (Org.). **Análise de textos orais**. 3.ed. São Paulo: Humanitas, 1997. v. I, p. 81-101.

WALTEREIT, R. The rise of discourse markers in Italian: a specific type of language change. In: FISCHER, K. (Ed.). **Approaches to discourse markers**. Oxford: Elsevier, 2006. p.61-76.

Recebido em maio de 2013.

Aprovado em agosto de 2013.

CONSTRUÇÕES RESULTATIVAS INFINITIVAS EM PORTUGUÊS BRASILEIRO

Roberlei BERTUCCI*

- **RESUMO:** O objetivo deste trabalho é retomar a discussão sobre construções resultativas em português brasileiro, presentes especialmente nos trabalhos de Lobato (2004) e Barbosa (2008). Argumentamos que, embora do ponto de vista sintático essas construções sejam diferentes em português e inglês (ver MARCELINO, 2007; BARBOSA, 2008), do ponto de vista semântico, é possível que se encontrem similaridades entre elas. Nossa proposta parte da análise sobre o fenômeno apresentada em Parsons (1990): ao traçar um paralelo entre sentenças como “*John hammered the metal flat*” – chamadas pelo autor de “resultative tags” – e “João martelou a lata até achatar”, concluímos que esta sentença em português tem as mesmas propriedades semânticas e a mesma forma lógica das *resultative tags* em inglês. Isso nos leva a assumir que o português brasileiro possui, sim, construções resultativas (ao contrário do que afirma Barbosa), mas que essas construções não são aquelas propostas por Lobato (2004), tais como “Maria cortou o cabelo curto”. Nesse caso, entendemos que está correta a observação de Barbosa (2008) de que essas construções se relacionam ao estado resultante e não a construções resultativas como ocorre no inglês.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Estado. Modificação. Preposição “até”. Resultativas. Semântica de eventos.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo verificar se as chamadas **resultative tags** ou simplesmente **resultativas** do inglês possuem alguma construção sintática ou semanticamente semelhante em português brasileiro (PB). Um exemplo clássico desse tipo de resultativa é a sentença em (1), em que o adjetivo “*flat*” tem o papel de delimitar a atividade denotada pelo evento “*John hammering the metal*”.

- (1) *John hammered the metal flat.*
John martelou o metal chato/achatado
'John martelou o metal até achatar'.

* UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Departamento de Comunicação e Expressão. Curitiba – PR – Brasil. 80.230-901 – bertucci@utfpr.edu.br

O nome **resultativa** vem exatamente do fato de a sentença apresentar um resultado (“achatado”) que a ação verbal (“martelar”) provoca no objeto (“o metal”); esse resultado é dado em inglês por um adjetivo, no caso “*flat*”.

A construção resultativa é diferente de outras que também apresentam um **estado resultante**, como em (2), em que o estado final do evento de fechar a porta em (2a) é o fato de a porta estar fechada, e o estado final do evento de construir a ponte em (2b) é o fato de a ponte estar construída.

- (2) a. João fechou a porta. → A porta está fechada.
- b. O engenheiro construiu a ponte. → A ponte está construída.

Na literatura sobre aspecto lexical, “fechar a porta” é entendido como um predicado que denota uma mudança de estado instantânea, chamado de *achievement*, enquanto “construir a ponte” é um predicado que denota um evento composto, com um processo e uma culminação, chamado de *accomplishment* (ver VENDLER, 1967; WACHOWICZ; FOLTRAN, 2006; WACHOWICZ, 2008, entre outros).

Nesse sentido, se alterássemos (1) para simplesmente “João martelou a lata”, nenhum estado resultante seria acarretado, mesmo que saibamos que haveria um estado de a lata estar martelada. Mas isso não significa muita coisa, porque o fato de a lata estar martelada não significa que ela sequer tenha mudado de estado, ao contrário do que ocorre nos casos em (2), em que a porta e a ponte mudam completamente de estado: a porta passa de aberta à fechada e a ponte de não existente a existente. Imagine, por exemplo, que a lata é bastante forte e, mesmo depois de muitas marteladas, ela continua intacta. Por essa razão, predicados como “martelar a lata”, “empurrar o carrinho”, “esfregar o chão”, “chorar”, entre muitos outros, são conhecidos na literatura como “atividades”, já que podem perdurar por tempo indeterminado e não acarretam, necessariamente, uma mudança de estado.

Assim, fica diferenciada a ideia de **estado resultante**, presente nos eventos que acarretam lexicalmente mudança de estado (por *achievements* e *accomplishments*), e **resultatividade**, presente nos eventos que não acarretam lexicalmente tal mudança e necessitam do acréscimo de um elemento para indicá-la.

Neste artigo, vamos defender que o acréscimo de um adjetivo em sentenças como (2) acarreta simplesmente uma modificação de estado resultante (3), tal como defende Barbosa (2008), ao contrário de Lobato (2004). O que se argumenta é que tais sentenças já carregam nos sintagmas verbais (verbo+objeto direto, basicamente) o estado final.

- (3) a. João fechou a porta firme.
- b. O engenheiro construiu a ponte sólida.

Por outro lado, ao contrário de Barbosa (2008), vamos afirmar que o PB tem, sim, construções resultativas, constituídas não de adjetivos, mas de um sintagma preposicional (PP) com oração infinitiva encabeçado por “até”, como em (4).

- (4) a. João martelou a lata até achatar.
- b. Maria esfregou o chão até brilhar.

Nossa intenção é mostrar que, se do ponto de vista sintático não podemos assumir que haja construções resultativas em PB (ver BARBOSA, 2008), do ponto de vista semântico isso é perfeitamente possível. Tomamos como base a semântica de eventos de Parsons (1990), para quem, numa sentença resultativa como (1), há um evento **e** que causa um evento **e'** e esse evento **e'** acarreta um estado resultante **s**. Veremos os detalhes dessa análise na primeira seção. Por isso, assumimos a noção de resultatividade como um **evento complexo**, com dois núcleos verbais (como em “João martelou a lata até amassar”) em que há dois eventos verbais e um estado resultante desse evento complexo, sem que tal estado seja acarretado diretamente do sintagma verbal (VP). Como nosso foco não é discutir uma classificação para as resultativas, mas simplesmente atestar sua existência em PB, indicamos os trabalhos de Leite (2006) e Oliveira (2013) para pesquisas sobre possíveis classificações.

Foltran (1999), Lobato (2004) e Barbosa (2008) são alguns dos trabalhos que já analisaram essa questão com relação ao PB. As duas primeiras concordam que sentenças como as apresentadas em (5) possam ser chamadas de “construções resultativas” em PB, fato do qual Barbosa (2008) discorda.

- (5) a. Maria cortou o cabelo curto.
- b. O engenheiro construiu a ponte sólida.

Para Lobato (2004), as sentenças em (5) podem ser consideradas resultativas porque cumprem os três critérios que a autora estabelece para essa classe: a) há um predicativo do objeto (“curto”, “sólida”); b) há a atribuição de uma nova propriedade (“curto”, “sólida”) ao referente do objeto (“o cabelo”, “a ponte”) como efeito da ação verbal (“cortar”, “construir”) e c) o evento é interpretado como processo culminado (*accomplishment*). Veremos na segunda seção, os detalhes dessa análise, e mostraremos que ela está equivocada, se levarmos em conta as propriedades mais intrínsecas de uma construção resultativa como em (1).

Barbosa (2008) se configura como um dos trabalhos mais representativos em PB sobre o assunto. Ele aborda diversas análises que foram propostas para os casos

das resultativas e conclui que não há resultativas em PB, nem semântica, nem sintaticamente equivalentes às resultativas do inglês. Para o autor, nos casos em (5), os adjetivos não cumprem o papel de delimitar a atividade, como acontece com o adjetivo em (1), porque, em (5), os estados resultantes estão presentes, mesmo se os adjetivos forem excluídos das sentenças. Por isso, Barbosa (2008) dirá que o que acontece ali é uma “modificação do estado resultante” por parte do adjetivo. Além disso, para o autor, o PB não construiria sentenças como o inglês por uma diferença na estrutura das duas línguas. Ainda na segunda seção, trataremos mais detalhes da análise do autor e suas justificativas para negar que as sentenças em (5) sejam resultativas.

Finalmente, na última seção deste trabalho, defenderemos que as sentenças resultativas do inglês podem ser capturadas, sim, por sentenças resultativas no PB, mas com estruturas diferentes. De alguma forma, nossa análise leva em conta a afirmação de Marcelino (2007) e Barbosa (2008) de que o PB e o inglês têm estruturas diferentes e sugere que a maneira pela qual o inglês constrói sua sentença resultativa é com um adjetivo delimitador do evento (como “*flat*”), enquanto o PB constrói sua resultativa por meio de uma oração infinitiva, antecedida da preposição “até”, tal qual ocorre em (4), repetidas a seguir

- (4) a. João martelou a lata até achatar.
- b. Maria esfregou o chão até brilhar.

Nos casos acima, “até achatar” e “até brilhar” delimitam os eventos de “martelar a lata” e “esfregar o chão”. Na terceira seção, mostraremos quais as previsões a serem feitas se considerarmos que os casos em (4) formam sentenças resultativas e veremos que todas elas vão ao encontro do que temos com as resultativas em inglês. Isso nos leva a considerar que o PB tem construções resultativas infinitivas, que denotam o evento e acarretam o estado resultante, enquanto o inglês tem construções resultativas com adjetivos, que denotam o estado resultante e acarretam o evento que levou a esse resultado.

Sobre as sentenças resultativas em inglês

Nesta seção, apresentamos a proposta de Parsons (1990) sobre a semântica de sentenças denominadas de *resultative tags*, as quais chamaremos simplesmente de **resultativas**. De acordo com o autor, as resultativas envolvem uma relação de causa (CAUSE) entre dois eventos (**e**, **e'**) e uma relação de mudança (BECOME) entre o evento (**e'**) e um estado resultante (**s**). Diferentemente da primeira, a relação de mudança acontece por acarretamento: quando o evento **e'** ocorre, ele acarreta necessariamente o estado resultante **s**. Veremos a relação de acarretamento com

mais detalhes quando tratarmos dos casos em PB. Por enquanto, observemos os exemplos em (6).

- (6) a. *John hammered the metal flat.*
'João martelou o metal até achatar'
- b. *Sam pulled the rope taut.*
'Sam puxou a corda até esticar'

Parsons (1990) sustenta que uma sentença resultativa como (6a) é relativamente parecida com uma sentença causativa do tipo “*John flattened the metal*” (“João achatou o metal”). A diferença entre as duas reside no fato de apenas a resultativa (6a) mostrar **a maneira pela qual** João fez a ação que resultou em o metal ficar chato¹. Já o adjetivo em uma sentença resultativa tem o papel de delimitar a atividade (no caso, a atividade de martelar o metal ou puxar a corda), indicando o estado resultante em que o tema/objeto ficou.

Sendo assim, a sentença em (6a) pode ser analisada da seguinte maneira: “João martelar o metal” é evento **e**; o “achatar do metal” é o evento **e'**; e “o metal ficar achatado” é o estado resultante **s**. Já a sentença em (6b) pode ser dividida assim: “Sam puxar a corda” é o evento **e**; o “esticar” da corda é o evento **e'**; e “a corda ficar esticada” é o estado resultante **s**. Nos dois casos, o evento **e** causa o evento **e'** e este acarreta o estado **s**. Tal acarretamento é possível porque o tema do evento **e** e do estado **s** são, necessariamente, o mesmo: em (6a), “*the metal*” (“o metal”), e em (6b), “*the rope*” (“a corda”). É preciso sublinhar, no entanto, que as sentenças resultativas em inglês não apresentam explicitamente o evento **e'** por meio de um verbo; nos casos em (6), ele pode ser deduzido pelos adjetivos, os estados **s**, que compõem a sentença, como mostramos no parágrafo anterior: chato(**s**)/achatar(**e'**); esticado(**s**)/esticar(**e'**).

Agora, podemos apresentar a forma lógica que Parsons (1990) propõe para as resultativas. Na forma lógica dessas sentenças, é preciso que sejam descritos os dois eventos (**e**, **e'**) e o estado resultante (**s**); além disso, o tema de **e'** precisa ser o mesmo de **s**. Parsons (1990) oferece a forma lógica em (7) para a sentença resultativa apresentada em (6a)².

- (7) $\exists e[\text{Agente}(e, \text{joão}) \ \& \ \text{Martelar}(e) \ \& \ \text{Tema}(e, \text{o metal}) \ \& \ \exists e'[\text{Tema}(e', \text{o metal}) \ \& \ \text{CAUSE}(e, e') \ \& \ \exists s[\text{Achatado}(s) \ \& \ \text{Tema}(s, \text{o metal}) \ \& \ \text{BECOME}(e', s)]]]$

¹ Perguntar **como** alguém fez uma ação é um teste para Kratzer (2005) separar as resultativas adjetivas do alemão de outras que ela chama de “contra-exemplos”. Indicamos os trabalhos de Knöpfler (2010, 2011) para maiores detalhes sobre a comparação entre o PB e o alemão quanto à resultatividade.

² Apresentamos uma versão resumida da proposta de Parsons, sem os elementos que se referem ao tempo/duração: *Cul* e *Hold*.

Em palavras: existe um evento **e**, tal que o agente de **e** é “João” e o evento **e** é “martelar” e o tema de **e** é “o metal”, e existe um evento **e'**, tal que o tema de **e'** é “o metal” e **e** desencadeia (causa) **e'**, e existe um estado **s**, tal que **s** é “achatado” e o tema de **s** é “o metal” e **e'** resulta **s**.

Segundo Parsons (1990), o evento causativo **e'** não é explícito, como podemos notar na forma lógica; por outro lado, é possível saber como o agente causou a mudança: em (6a) sabemos que foi martelando que João achatou o metal. Voltaremos a essa questão ao longo do trabalho porque ela será relevante para os casos do PB. Mas o que podemos fazer com alguma segurança é deduzir, dessa forma lógica particular em (7), a forma lógica comum para as resultativas em (8).

- (8) $\exists e \exists x \exists y [Agente(e, x) \ \& \ Evento(e) \ \& \ Tema(e, y) \ \& \ \exists e' [Evento(e') \ \& \ Tema(e', y) \ \& \ CAUSE(e, e') \ \& \ \exists s [Estado(s) \ \& \ Tema(s, y) \ \& \ BECOME(e', s)]]]$

Voltando à composição das resultativas e à ausência do evento causativo, poderíamos argumentar que, se não temos o evento causativo explícito, temos o estado; e é exatamente desse estado que poderíamos inferir o evento causativo. No caso, de (6a), poderíamos dizer que o evento **e** é “martelar”, **e'** é “achatar” e o estado **s** é “estar chato/achatado”. Essa inferência é importante por uma razão: quando tratamos das resultativas em PB na terceira seção, argumentaremos que o elemento ausente será o estado **s**, mas ele poderá ser inferido, porque nessa língua o evento causativo **e'** está explícito. Nesse caso, a diferença do PB para o inglês estaria no fato de, na primeira língua, o estado ser acarretado a partir do evento denotado pela oração infinitiva presente no sintagma com “até” (“João martelou a lata **até acharar**”), enquanto, na segunda língua, o evento ser acarretado a partir do estado denotado pelo adjetivo presente na sentença (“*John hammered the metal flat*”).

A fim de traçarmos um paralelo, vamos ver como seria a forma lógica de uma sentença como (6a), mas sem a presença do adjetivo que delimita o evento, ou seja, uma sentença sem resultatividade, e com características de atividade.

- (9) a. João martelou a lata.
 b. $\exists e [Agente(e, João) \ \& \ Martelar(e) \ \& \ Tema(e, a \ lata)]$

Conforme anunciamos na introdução, nesse caso não temos qualquer estado resultante que é acarretado lexicalmente do VP. Sabemos que a lata fica num “estado de martelada”, mas isso não muda, necessariamente, seu estado original. Ao martelar a lata, o sujeito pode amassá-la, desamassá-la ou mesmo não alterar em nada seu estado, se for uma lata resistente, por exemplo. Exatamente por isso, do ponto de vista linguístico, nenhuma mudança de estado pode ser acarretada por esse evento sem um contexto específico. Por outro lado, no caso de (6a), há

um estado que é resultado da ação de martelar, mas é indicado, precisamente, pelo adjetivo, o que justifica a forma lógica da sentença em (7).

Na seção seguinte, quando tratarmos dos casos do PB, falaremos das construções com estado resultante, em que o estado presente na forma lógica é lexicalmente acarretado, sendo, também, diferente dos casos com resultativas.

Nesta seção, apresentamos a proposta de Parsons (1990) sobre as resultativas em inglês e observamos que as principais características das resultativas são a) presença de dois eventos (**e, e'**), em que o primeiro causa (CAUSE) o segundo; b) presença de um estado (**s**), que é resultado da mudança (BECOME) do evento (**e'**) e não é acarretado pelo aspecto do sintagma verbal; c) o tema de **e'** é o mesmo de **s**. Em inglês, o evento **e'** não está explícito, mas pode ser inferido do estado resultante presente na sentença. Existe uma grande discussão sobre a existência ou não de resultativas em PB e vamos apresentar dois autores que tratam do assunto: Lobato (2004), para quem o PB tem resultativas, e Barbosa (2008), para quem elas são ausentes na nossa língua.

As construções resultativas em PB

A fim de responder a questão-título do seu trabalho – **Afinal, existe a construção resultativa em português?** –, Lobato (2004) inicia com a observação de que construções resultativas do tipo (6a), repetida a seguir, são produtivas em inglês, mas não em PB.

- (6) a. *John hammered the metal flat.*
'João martelou o metal até achatar'

A autora observa que essas construções são formadas por um predicado complexo, composto por quatro elementos: a) **objeto direto**, que denota um indivíduo e recebe a predicação por meio da ação verbal; b) **ação verbal**, o único evento na construção; c) **predicado secundário**, que expressa a propriedade que é resultado da ação; e d) **predicado principal**, composto pelo verbo e o objeto.

Lobato (2004) acrescenta ainda que a propriedade expressa pelo predicado secundário delimita ou teliciza o evento. Essa observação é importante porque nos autoriza a assumir que o evento denotado pelo predicado – “*hammering the metal*” (martelar o metal), em (6a) – não seja télico, não tenha um ponto final determinado e, portanto, cabe ao predicativo – “*flat*” (achatado), no caso – informar em que ponto o evento para. Assim, podemos dizer que (6a) descreve uma situação em que João martelou o metal até que o metal ficasse chato/achatado e esse predicativo é que põe um ponto final na atividade de martelar que João exercia sobre o metal.

Ora, se o predicativo delimita o evento, a observação de Lobato (2004) nos leva à previsão de que apenas sentenças cuja leitura não seja tética, ou seja, cuja leitura não acarrete um ponto final da atividade, possam construir sentenças resultativas. Mas, surpreendentemente, não é isso o que a autora sugere acontecer no PB.

Para Lobato (2004), em PB, as resultativas são formadas com dois tipos de predicado: processos culminados – conhecidos como *accomplishments* – e culminações – conhecidos como *achievements*³. Mas isso é um tanto quanto contraditório, porque, se esses eventos têm um ponto final intrínseco, eles não precisam ser delimitados pelo predicativo. No caso do inglês, como em (6a) acima, “martelar o metal” pode ser considerado um predicado de atividade (predicado atético, portanto), e o papel do predicativo “chato/achatado” é justamente o de delimitar a atividade, i.e., telicizá-la: “João martelou o metal até ele ficar chato/achatado”.

Lobato (2004) defende ainda que as sentenças em (10) sejam resultativas em PB, por obedecerem a três critérios: a) há um predicativo do objeto; b) há uma atribuição de nova propriedade ao referente do objeto, como efeito da ação verbal; e c) há uma interpretação do evento como processo culminado (*accomplishment*).

- (10) a. O engenheiro construiu a ponte **sólida**.
- b. João fabricou a cadeira **torta**.
- c. Joana cortou o cabelo **curto**.
- d. O rio congelou bem **sólido**.

Lobato (2004) afirma que os predicativos destacados são uma nova propriedade atribuída ao objeto, como resultado da ação verbal: “sólida” é o resultado da construção da ponte; “torta” é o resultado da fabricação da cadeira, e assim por diante. Além disso, os eventos podem ser lidos como *accomplishments* e um teste para isso é que essas sentenças aparecem com um sintagma preposicional (PP) delimitador como “em 2 meses”, mas não com um PP durativo como “por 2 meses”. Tanto as sentenças em PB (11) ou inglês (12) passam no teste de Lobato (2004).

- (11) a. O engenheiro construiu a ponte sólida **em 2 meses/*por 2 meses**.
- b. João fabricou a cadeira torta **em 2 dias/*por 2 dias**.
- c. Joana cortou o cabelo curto **em 10 minutos/*por 10 minutos**.
- d. O rio congelou bem sólido **em 2 dias/*por 2 dias**.

- (12) *John hammered the metal flat in 2 hours/*for 2 hours.*

³ Para Vendler (1967), *accomplishments* (“construir a ponte”, e.g.) e *achievements* (“congelar”, e.g.) possuem um ponto final/uma delimitação intrínseca e, por isso, são chamados de **téticos**. Estados (“ser jovem”, e.g.) e atividades (“correr”, e.g.) não possuem um ponto final intrínseco e, por isso, são chamados de **atéticos**. Neste artigo, não temos espaço para discutir essas classes detalhadamente, por isso remetemos o leitor aos trabalhos de Vendler (1967), Rothstein (2004), Wachowicz e Foltran (2006) e Wachowicz (2008), entre outros.

No entanto, vemos que esse teste não garante que a delimitação dos eventos em (11) seja atribuída pelo predicativo. Se assim o fosse, esperaríamos que a sua retirada da sentença gerasse sentenças em que o PP durativo fosse aceito e o PP delimitador não. Mas não é isso o que ocorre, como vemos nos dados em (13).

- (13) a. O engenheiro construiu a ponte **em 2 meses/*por 2 meses.**
- b. João fabricou a cadeira **em 2 dias/*por 2 dias.**
- c. Joana cortou o cabelo **em 10 minutos/*por 10 minutos.**
- d. O rio congelou **em 2 dias/*por 2 dias.**

Como o leitor percebe, o terceiro critério que Lobato (2004) sugere para as resultativas em PB – que o processo precisa ser culminado – não faz sentido por duas razões: primeiro, porque a autora já havia dito que apenas *accomplishments* e *achievements*, ambos télicos, são as únicas classes que formam resultativas em PB, mas, nesse caso, o adjetivo perderia a função de delimitar o evento, já que o evento já seria delimitado; depois, porque nem mesmo o teste proposto por ela é capaz de confirmar o critério estabelecido.

Poderíamos ainda nos valer do teste mostrado por Knöpfle (2010) e proposto por Kratzer (2005) para identificar as verdadeiras sentenças resultativas. Dada uma sentença, podemos utilizar a pergunta “Como...?”. Se a pergunta e a resposta formarem um todo não gramatical, a sentença é resultativa, porque o adjetivo estará funcionando como um delimitador da atividade. Por outro lado, se a pergunta e a resposta formarem um todo gramatical, a sentença não é resultativa, porque o adjetivo está funcionando como um advérbio, tratando do modo como a ação foi feita, i.e., é um modificador e não um delimitador. Isso fica bastante claro no trabalho de Knöpfle (2010), mas por questões de espaço deixamos os detalhes de lado. Passemos ao teste.

Olhando para os dados abaixo, vemos que nas sentenças em (14-15) não há gramaticalidade entre a pergunta e a resposta, o que significa que estamos diante de sentenças resultativas verdadeiras. No entanto, nas sentenças em (16-17) há gramaticalidade na relação entre pergunta e resposta, o que nos leva a assumir que tais sentenças não são resultativas.

- (14) a. *John hammered the metal flat.*
- b. **How did John hammer the metal? Flat. *Como John martelou o metal? Chato.*
- (15) a. *Sam pulled the rope taut.*
- b. **How did Sam pull the rope? Taut. *Como Sam puxou a corda? Esticada.*
- (16) a. João construiu a ponte sólida.
- b. Como João construiu a ponte? Sólida.

- (17) a. Maria cortou o cabelo curto.
 b. Como Maria cortou o cabelo? Curto.

Esses e outros fatos levaram Barbosa (2008) a argumentar que não temos resultativas em PB que sejam semântica ou sintaticamente similares às que do inglês e que, nos casos apresentados por Lobato (2004), o que ocorre é uma modificação do estado resultante (e não uma delimitação do evento) feita pelo predicativo.

Mas, antes mesmo de compararmos a diferença entre uma construção resultativa e outra de estado resultante, vamos verificar a diferença, na forma lógica, entre as sentenças “O engenheiro construiu a ponte” (18a) e “O engenheiro construiu a ponte sólida” (18b), a partir da semântica de eventos que assumimos aqui.

- (18) a. $\exists e[\text{Agente}(e, \text{ o engenheiro}) \ \& \ \text{Construir}(e) \ \& \ \exists e'[\text{Tema}(e', \text{ a ponte}) \ \& \ \text{CAUSE}(e,e') \ \& \ \exists s[\text{Estar-construído}(s) \ \& \ \text{Tema}(s, \text{ a ponte}) \ \& \ \text{BECOME}(e',s)]]]$
 b. $\exists e[\text{Agente}(e, \text{ o engenheiro}) \ \& \ \text{Construir}(e) \ \& \ \exists e'[\text{Tema}(e', \text{ a ponte}) \ \& \ \text{CAUSE}(e,e') \ \& \ \exists s[\text{Estar-construído}(s) \ \& \ \text{Tema}(s, \text{ a ponte}) \ \& \ \text{BECOME}(e',s) \ \& \ \text{Estar-sólida}(s)]]]$

Como se vê, na forma lógica em (18a), há um estado resultante acarretado lexicalmente do VP *accomplishment* “construir a ponte”; já em (18b), há o mesmo estado resultante, pois é acarretado lexicalmente, acrescido de um outro estado modificador, “estar-sólida”. Este estado modifica aquele, atribuindo-lhe uma característica.

Agora, sim, podemos comparar as resultativas com este último caso em (18b). Vamos repetir as formas lógicas por conveniência, sendo que (19a) é equivalente a “João martelou a lata até achatá-la” (“*John hammered the metal flat*”) e (19b) a “O engenheiro construiu a ponte sólida”.

- (19) a. $\exists e[\text{Agente}(e, \text{ João}) \ \& \ \text{Martelar}(e) \ \& \ \text{Tema}(e, \text{ a lata}) \ \& \ \exists e'[\text{Tema}(e', \text{ a lata}) \ \& \ \text{CAUSE}(e,e') \ \& \ \exists s[\text{Achatado}(s) \ \& \ \text{Tema}(s, \text{ a lata}) \ \& \ \text{BECOME}(e',s)]]]$
 b. $\exists e[\text{Agente}(e, \text{ o engenheiro}) \ \& \ \text{Construir}(e) \ \& \ \exists e'[\text{Tema}(e', \text{ a ponte}) \ \& \ \text{CAUSE}(e,e') \ \& \ \exists s[\text{Estar-construído}(s) \ \& \ \text{Tema}(s, \text{ a ponte}) \ \& \ \text{BECOME}(e',s) \ \& \ \text{Estar-sólida}(s)]]]$

Em primeiro lugar, na forma lógica das resultativas, em (19a), percebemos que o tema se encontra já na primeira parte, enquanto o mesmo não acontece com a forma lógica com modificação secundária, em (19b). Isso ocorre porque as resultativas são geradas de atividades, em que o tema não delimita o evento para que haja um estado resultante. Já o segundo caso é gerado de *accomplishments*,

em que o tema participa da delimitação do evento e é resultado de ações anteriores (por isso argumento de CAUSE). Em segundo lugar, o estado resultante de (19b) é “estar-construído”, que deriva do verbo “construir”, graças às características dos verbos de *accomplishment* (ver DOWTY, 1979; PARSONS, 1990; ROTHSTEIN, 2004, entre outros). O segundo estado é apenas modificador desse primeiro. Já no caso das resultativas, o estado resultante (ou a **resultatividade**) é “estar-chato”, que deriva do adjetivo “chato” (“*flat*”). Como “martelar” não acarreta, necessariamente, um estado resultante que modifica o estado do tema, tal estado deve vir de outro elemento na sintaxe. Finalmente, por ter características de atividade, ou seja, não ter uma delimitação natural (ser atético), “martelar a lata” recebe a delimitação quando o evento alcançar o **resultado** final do tema, no caso quando estiver chato/achatado. Essas são as principais características entre as sentenças resultativas e as de modificação secundária do ponto de vista de suas formas lógicas.

Para voltar ao debate com os trabalhos mais recentes, vamos discordar de Barbosa (2008) quanto à afirmação de que não há resultativas em PB equivalentes às do inglês, nem semântica, nem sintaticamente. O autor defende que os adjetivos presentes nas sentenças em (10) modificam o estado resultante e não delimitam o evento descrito, o que o leva a assumir a inexistência de construções resultativas em PB, tal como há em inglês, posição contrária à de Lobato, que classifica os casos em (10) como resultativas. Para Barbosa (2008), a resposta para a ausência de resultativas em PB, ao contrário do inglês, vem da estrutura diferente dessas duas línguas. Indicamos ao leitor interessado o trabalho de Barbosa (2008), já que não podemos resumi-lo aqui, por questões de espaço e complexidade.

Além daquilo que já descrevemos, outro ponto em que podemos demonstrar o equívoco da análise de Lobato (2004) sobre resultativas em PB vem das classes vendlerianas que formam as sentenças resultativas. Para a autora, em PB essas construções são formadas com *accomplishments* e *achievements*, mas isso iria contra um fato atestado pela literatura de que as resultativas transformam atividades em *accomplishments* – e aqui cito alguns autores apresentados já em Barbosa (2008): Levin e Rappaport-Hovav (1995); Dowty (1979); Hoekstra (1988, 1992), entre outros.

Barbosa (2008, p.31) mostra que, para Levin e Rappaport-Hovav (1995), por exemplo, as resultativas são compostas por um sintagma resultativo (adjetival ou preposicional) “[...] e só se diferenciam de *accomplishments* simples por expressarem o estado resultante no predicado secundário, enquanto outros *accomplishments* o expressam no verbo.” Assim, parece claro que as sentenças “resultativas” do PB defendidas por Lobato (2004) não sejam as mesmas do inglês, exatamente como defende Barbosa (2008).

Até aqui, pudemos ver algumas diferenças entre a proposta de Lobato (2004) e Barbosa (2008): a primeira afirma que i) há resultativas em PB; ii) elas

são construídas por *accomplishments* ou *achievements*; iii) o adjetivo é resultado da ação verbal. Já Barbosa (2008) defende que i) não há resultativas em PB; ii) as resultativas reais (as do inglês) são construídas com atividades mais um estado delimitador; iii) o adjetivo nas chamadas “resultativas em PB” modifica o estado resultante, mas não o evento em si. Na próxima seção, vamos defender que existem resultativas em PB, semanticamente similares às do inglês, embora sua estrutura não seja a mesma.

Sobre as resultativas infinitivas

Vamos assumir, com Barbosa (2008), que as sentenças chamadas por Lobato (2004) de resultativas, na verdade, não o são, porque o adjetivo ali presente modifica o estado resultante e não delimita o evento anterior. No entanto, vamos discordar de Barbosa (2008) quando ele afirma não existirem resultativas em PB nem semântica, nem sintaticamente equivalentes às do inglês. A tese que defendemos nesta seção é de que há, sim, resultativas em PB. Mas, ao contrário do inglês – talvez justamente pelas questões de estrutura apontadas em Barbosa (2008) –, elas não são formadas por um sintagma adjetival (AP), mas por uma oração no infinitivo, dentro de um PP adjunto nucleado pela preposição “até”, como vemos em (20) a seguir.

- (20) a. João martelou o metal **até achar**.
b. Maria esfregou o chão **até brilhar**.
c. Maria esticou a massa **até afinar**.

Propomos chamar essas sentenças de **resultativas infinitivas**, a fim de preservar uma nomenclatura que se ligue semanticamente com as resultativas do inglês, mas também mostrar que há uma diferença na sua estrutura. Verificaremos se, de fato, os PPs destacados delimitam o evento.

Em todos os casos, qualquer ação do sujeito, por menor que seja, acarreta uma ação sobre o tema. Por exemplo, qualquer martelada que o João der na lata, podemos dizer que a lata foi martelada; qualquer esfregada que a Maria der no chão, ele foi esfregado; e qualquer mínima esticada que ela der, a massa foi esticada. Tais fatos são típicos de atividades, em que ações mínimas correspondem ao que se descreve pelo predicado, ao contrário de *accomplishments* como “construir a ponte”, ou “comer a maçã” – para detalhes sobre esse ponto, ver Rothstein (2004) e Wachowicz (2008), entre outros. Apesar disso, não podemos dizer que tais eventos tenham um “final natural”, porque se pode fazer qualquer um dos eventos em questão por tempo indeterminado, ao contrário do que ocorre com eventos que têm delimitação natural, como “construir a ponte”, “comer a maçã”, “chegar”, “morrer” etc.

Partindo da hipótese de que as sentenças em (20) sejam resultativas, e depois das discussões sobre o tema apresentadas neste trabalho, fazemos as seguintes previsões:

(21) Previsões para as resultativas infinitivas em PB

- I. O PP adjunto na resultativa do PB terá o mesmo papel do adjetivo em inglês nas resultativas daquela língua, ou seja, delimita/teliciza o evento anterior, interpretado como atividade.
- II. O evento que ocorre dentro do PP na resultativa em PB deverá, obrigatoriamente, denotar uma mudança de estado, a fim de delimitar a atividade e acarretar o estado resultante do tema.
- III. As resultativas em inglês denotam o estado **s** e acarretam o evento **e'** porque são expressas por um adjetivo; em PB, as resultativas infinitivas denotam o evento **e'** e acarretam o estado **s** porque são expressas por uma oração.
- IV. Para preservar a noção de resultatividade, o tema de **e'** e de **s** deverá ser o mesmo.
- V. Sendo o mesmo, o tema não precisa, necessariamente, ser realizado foneticamente no PP adjunto; além disso, ele pode ser retomado por um pronomes correferente, ao contrário do inglês, em que nenhum tema aparece realizado abertamente no AP adjunto da resultativa.

Temos visto ao longo deste trabalho que os APs das sentenças resultativas em inglês – “*flat*” e “*clean*” em (22a-b), por exemplo – são capazes de delimitar o evento, informando assim o resultado/estado do objeto/tema com o fim do evento. Em PB, os PPs adjuntos das resultativas infinitivas têm uma função similar: eles delimitam o evento, informando o resultado do tema com o fim do evento (23a-b).

- (22) a. *John hammered the metal **flat**.*
'John martelou o metal até achatado/ficar achatado'
- b. *They wiped the table **clean**.*
'Eles passaram um pano na mesa até limpar/ficar limpa'
- (23) a. João martelou a lata **até achatado**.
- b. Maria esfregou o chão **até brilhar**.

Tal qual os APs destacados em (22), os PPs destacados em (23) têm função delimitadora, cumprindo a primeira previsão de (21I): em (23a), “até achatado” informa que João parou a atividade de martelar a lata no momento em que o objeto atinge o estado de estar achatado; temos, portanto, um estado resultante dado implicitamente; em (23b), “até brilhar” informa que Maria parou a atividade de

esfregar o chão no momento em que o objeto atinge o estado de estar-brilhante; temos, portanto, um estado resultante implícito.

Nesse ponto, fica evidenciada a relação de acarretamento entre o evento **e'** e o estado resultante **s** sobre a qual havíamos comentado na primeira seção. Como se vê pelas sentenças acima, se for verdade que João martelou a lata até achatar, é necessariamente verdade que a lata ficou chata/achatada e isso caracteriza uma relação de acarretamento; da mesma forma, se for verdade que Maria esfregou o chão até brilhar, é necessariamente verdade que o chão ficou brilhante. É por isso que assumimos aqui que o estado resultante das resultativas infinitivas do PB é dado implicitamente, diferentemente do inglês, em que o estado resultante está explícito e o evento que leva o objeto a tal estado é acarretado pelo tema.

A segunda previsão (21II) também é plenamente cumprida, porque, em (23), o evento que ocorre dentro do PP denota uma mudança de estado (“achatar” e “brilhar”), garantindo a delimitação da atividade e o estado resultante do tema. No entanto, a segunda previsão também evita que as resultativas tenham um evento de atividade no PP adjunto, porque, nesse caso, não haveria delimitação, e, por consequência, nenhum estado resultante como acarretamento. Isso pode ser atestado pelas sentenças em (24).

- (24) a. *João martelou a lata até pintar/correr/cantar.
- b. *Maria esfregou o chão até pintar/correr/cantar.

Como vemos em (24), os PPs nucleados por “até” são compostos de atividades; por isso, as sentenças não são aceitáveis em PB. Já que tais PPs não são capazes de delimitar os eventos de “martelar a lata” e “esfregar o chão”, não temos estado resultante nem sentenças resultativas.

O leitor poderia nos questionar sobre a previsão em (21II), alegando que predicados como “brilhar” ou “reluzir” seriam atividades e apareceriam naturalmente na posição de delimitadores nas construções resultativas. Assim, “Maria esfregou o chão até brilhar” (20b) ou mesmo “João martelou a lata até reluzir” seriam sentenças perfeitamente aceitáveis e que argumentariam contra a previsão em questão. Na verdade, o que se pode perceber dessas sentenças é que o que está em jogo não é a atividade em si de brilhar ou reluzir, mas o seu começo. Assim, a intuição mais natural seria a de que tais sentenças deveriam ser lidas como “Maria esfregou o chão até **começar** a brilhar” e “João amassou a lata até **começar** a reluzir”, o que confirma nossa previsão de que o evento denotado pelo predicado nesse PP precisa indicar mudança de estado. Os trabalhos sobre verbos aspectuais mostram que “começar” + VP é uma perífrase com características de *achievement*, ou seja, de mudança de estado (ver LACA, 2002, 2004; WACHOWICZ, 2007, entre outros).

Com relação à terceira previsão (21III), precisamos lembrar que, para Parsons (1990), as resultativas são compostas de dois eventos (**e, e'**), que mantêm uma relação de CAUSE entre si, e de um estado **s**, que é resultado do BECOME de **e'**. Vejamos quais são os eventos e o estado de (22a), bem como a relação entre eles:

- (25) a. evento **e**: martelar o metal; estado **s**: o metal estar chato/achatado (→ evento **e'**:
achatar o metal)
b. martelar o metal(**e**) CAUSE achar o metal(**e'**); achar o metal(**e'**) BECOME
o metal estar chato/achatado(**s**)

A sequência em (25a) mostra que o evento **e** e o estado **s** são dados explicitamente em (22a) e é assim com todas as sentenças resultativas em inglês; já o evento **e'** não é dado explicitamente, ou seja, não há uma oração para evidenciá-lo, mas ele é facilmente inferido a partir do estado **s**, por isso o colocamos entre parênteses. Por outro lado, a sequência em (25b,) apresenta a relação esperada entre os eventos e o estado da sentença em (22a): o evento **e** é “martelar o metal” e é causador de um outro evento **e'**, que é “achatar o metal”; finalmente, desse evento **e'** o objeto/tema se transforma em um estado **s**, no caso, “chato/achatado”.

Em PB, como as resultativas são construídas com um PP composto por uma oração, tanto **e** quanto **e'** são expressos explicitamente e o estado **s** é acarretado pelo **e'**. Vejamos as sequências em (26), a seguir.

- (26) a. evento **e**: martelar a lata; evento **e'**: achar a lata (→ estado **s**: a lata estar
chata)
b. martelar a lata(**e**) CAUSE achar a lata(**e'**); achar a lata(**e'**) BECOME a lata
estar chata(**s**)

Em (26a), vemos que o estado **s** pode ser acarretado do evento **e'**, o inverso do que temos em inglês e, em (26b), vemos que o evento **e** é “martelar a lata” e é causador de um outro evento **e'**, que é “achatar a lata”; finalmente, desse evento **e'** o objeto/tema se transforma em um estado **s**, no caso, “chata/achatada”. Como o leitor percebe, o que temos em (26b) é exatamente a mesma relação que tínhamos em (25b), o que corrobora nossa tese de que há resultativas em PB, tal qual em inglês, ao menos do ponto de vista semântico.

Quanto à quarta previsão (21IV), chamamos a atenção do leitor para a similaridade entre (25b) e (26b) com relação ao tema. Vamos assumir com Parsons (1990) que o sujeito das eventualidades estativas é um tema (não um agente!). Assim, em (25b) e (26b), o tema de **e'** é o mesmo tema de **s**, i.e., “*the metal*” e “a lata”, respectivamente. Alguém poderia dizer que o tema de **e** é o mesmo de **e'** e de **s**, mas não é bem assim, e vamos mostrar o porquê.

Se estamos assumindo que o papel dos adjuntos numa sentença resultativa é justamente o de delimitar a atividade, nossa previsão é a de que sentenças com verbos de atividade, mesmo sem objetos, possam ser delimitados por esses adjuntos. Isso é comprovado pelos dados a seguir, em inglês (27a-b) e em PB (28a-b).

- (27) a. *She laughed him out of his patience.*
 'Ela riu até tirar ele do sério'
 b. *The sopranos sang us sleepy.*
 'As sopranos cantaram (tanto) até nos deixarem com sono'
- (28) a. Maria riu até tirar o João do sério.
 b. João falou até irritar a Maria.

Tanto em (27), quanto em (28), todas as atividades delimitadas – “*laugh*” (rir), “*sing*” (cantar), “rir” e “falar” – não têm objeto direto, mas apenas sujeito⁴. Sendo assim, não podemos dizer que o tema de **e**, **e'** e **s** são sempre o mesmo nas sentenças resultativas, mas apenas os temas de **e'** e **s**. Vejamos a demonstração disso em (29), por meio do exemplo dado em (28b).

- (29) a. evento **e**: falar; evento **e'**: irritar a Maria (→ estado **s**: a Maria estar irritada)
 b. falar(**e**) CAUSE irritar a Maria(**e'**); irrita a Maria(**e'**) BECOME a Maria estar irritada(**s**)
 c. $\exists e[\text{Agente}(e, \text{joão}) \ \& \ \text{Falar}(e) \ \& \ \exists e'[\text{Irritar}(e') \ \& \ \text{Tema}(e', \text{maria}) \ \& \ \text{CAUSE}(e, e') \ \& \ \exists s[\text{Estar-irritada}(s) \ \& \ \text{Tema}(s, \text{maria}) \ \& \ \text{BECOME}(e', s)]]]$

Portanto, fica claro que a preservação do tema de **e'** como o mesmo tema de **s** é um fator essencial para se preservar a noção de resultatividade. Isso é importante para a nossa proposta: ela prevê que, mesmo eventos com dois verbos intransitivos, como (30), podem formar uma sentença resultativa.

- (30) a. João bebeu até cair.
 b. $\exists e[\text{Agente}(e, \text{joão}) \ \& \ \text{Beber}(e) \ \& \ \exists e'[\text{Cair}(e') \ \& \ \text{Tema}(e', \text{joão}) \ \& \ \text{CAUSE}(e, e') \ \& \ \exists s[\text{Estar-caído}(s) \ \& \ \text{Tema}(s, \text{joão}) \ \& \ \text{BECOME}(e', s)]]]$

Nesse caso, o PP “até cair” possui um evento com mudança de estado e delimita o evento de beber. O evento **e'** é “cair” e o estado **s** é “estar-caído” e ambos possuem o mesmo tema: “João”. A vantagem da nossa análise é que não precisamos dizer, como Lobato (2004), que as resultativas seriam construções com

⁴ Alguém poderia dizer que os pronomes *him* (27a) e *us* (27b) são objetos diretos nessas sentenças. Mas há autores que (a nosso ver, corretamente) argumentam que eles fazem parte do AP adjunto e só estão naquela posição para receber Caso acusativo (KRATZER, 2005; KNÖPFLE, 2010).

verbos transitivos ou apenas com *accomplishments* e *achievements*. Dizemos, simplesmente, que o primeiro evento é delimitado por um evento de mudança de estado no PP adjunto.

A nossa quinta previsão (21V) tem relação direta com a anterior. Ela informa que o tema do PP adjunto não precisa, necessariamente, ser realizado foneticamente – como temos em (31a) –, mas nada o impede de o ser. Nesse último caso, o tema é geralmente realizado/retornado com um pronome correferente (31b).

- (31) a. João martelou [a lata]_i até achar _i.
b. João martelou [a lata]_i até achar [ela]_i.

Em (31a), vemos que o tema “a lata” não aparece foneticamente realizado no PP adjunto, exatamente como temos em inglês, em que o tema do AP adjunto também não é realizado, talvez por questões relativas à checagem de Caso (o que indicamos na nota 4). No entanto, diferentemente do que ocorre no inglês, o tema pode aparecer, como vemos em (31b), em que o pronome “ela” retoma anaforicamente o tema “a lata”.

Uma última observação, que favorece nossa análise sobre as resultativas infinitivas, vem do fato de Barbosa (2008, nota 3) apontar a existência de uma leitura de **intensidade** nas resultativas do inglês. Tal leitura parece ser garantida nas resultativas infinitivas justamente pela presença da preposição “até”.

- (32) a. João bebeu até cair.
b. Maria cantou até cansar.

Nos dois casos, há claramente uma leitura de intensidade na realização dos eventos de beber e cantar por parte de João e Maria. Essa leitura é evidenciada pela presença dos adjuntos nucleados por “até”, que parece exigir um contexto em que os eventos de beber e cantar tenham durado um certo tempo. Por essa razão, a sentença em (32a) não parece ser adequada se João bebeu apenas um grande gole de tequila e caiu. Nesse caso, diríamos que “João bebeu **e** caiu”, e não “até cair”.

E para continuarmos na linha de raciocínio de que as construções aqui apresentadas se diferenciam substancialmente das de Lobato (2004), mostramos que a leitura de intensidade não está presente nos casos analisados por esta autora. Vejamos os exemplos em (33).

- (33) a. O engenheiro construiu a ponte sólida.
b. Maria cortou o cabelo curto.

Em ambos os casos, a solidez e o comprimento não estão ligados à intensidade (nem duração) do evento. Além do mais, Maria pode ter cortado seu cabelo curto de uma vez só, com uma única tesourada.

Antes de finalizar a seção, é preciso retomar mais três pontos importantes que podem estar sendo questionados pelo leitor nesse momento. O primeiro é quanto ao fato de em casos como “O coral cantou o hino nacional até a gente dormir” termos um *accomplishment* (“cantar o hino nacional”) numa estrutura a que estou chamando de resultativa. A resposta aqui me parece bastante simples: é sabido na literatura (ROTHSTEIN, 2004; WACHOWICZ, 2008, entre outros) que *accomplishments* podem ser lidos como atividades, especialmente nos casos em que as partes do processo sejam relativamente similares⁵. No caso apresentado, podemos interpretar a sentença como resultativa, sem dúvida alguma, porque, ou o coral cantou o hino nacional **várias vezes** até fazer a gente dormir, ou cantou **até um ponto específico** em que a gente dormiu (provavelmente antes do fim). Nos dois casos, a leitura de *accomplishment* se perde e dá espaço a uma leitura de atividade, abrindo a possibilidade da construção resultativa.

O segundo ponto é com relação à sentença “Maria cortou o cabelo até ficar curto”, que seria equivalente a “Maria cortou o cabelo curto”. Sendo equivalentes, o leitor questionaria como explicaríamos o fato de apenas a primeira ser resultativa, enquanto a segunda, como mostrado no artigo, expressa modificação de estado resultante. Para mim e para outros falantes do PB para os quais perguntei, as duas sentenças não são equivalentes. Embora se possa acarretar a segunda a partir da primeira, em “Maria cortou o cabelo até ficar curto” a interpretação apontada pelos falantes é de que Maria foi ao cabeleireiro e lá acontecia o seguinte fato: ele cortava um pouco, e ela pedia para cortar mais; ele cortava um pouco, e ela dizia a mesma coisa, e assim até o cabelo ficar curto. Essa intuição vai ao encontro daquilo que defendo no artigo: as resultativas infinitivas servem para delimitar uma atividade e, em muitos casos, têm uma leitura de intensidade inferida.

O último ponto é uma previsão: seguindo a proposta defendida neste artigo, o leitor poderia esperar resultativas infinitivas também no inglês, como em “*John hammered the metal until flat*”. A resposta negativa se justifica por duas razões: primeiro, não precisamos assumir que as línguas tenham exatamente as mesmas estruturas para expressar os mesmos significados; segundo, se fosse assim, deveríamos esperar, a partir do inglês, que em PB fosse possível “João martelou a lata chata/achatada”. Com leitura resultativa, essa sentença não é possível.

⁵ Nesses casos, se diz que as sentenças *accomplishments* são compatíveis com modificadores típicos das atividades, como por “2 horas”. É o caso de “O coral cantou o hino nacional por 2 horas”, ou “Maria leu o livro por duas horas”. Por outro lado, eventos compostos de atividades distintas são mais problemáticos: #Maria preparou o jantar por 2 horas, ou #O engenheiro construiu a ponte por 2 meses.

Nesta seção, vimos que é pertinente se defender a existência de sentenças resultativas em PB, ao menos semanticamente semelhantes ao que temos em inglês. Diferentemente do que se vê em Lobato (2004), em que a resultatividade seria dada pelo adjetivo, como em inglês, aqui propomos que as verdadeiras resultativas em PB sejam construídas com um PP adjunto nucleado por “até”. É a delimitação dada por tal PP que produz o efeito resultativo; tal efeito está ausente nas construções apresentadas por Lobato (2004).

Conclusões

Este trabalho discutiu as sentenças resultativas em inglês e em PB. Vimos que, segundo Parsons (1990), as principais características das resultativas são a) presença de dois eventos (**e,e'**), em que o primeiro causa (CAUSE) o segundo evento; b) presença de um estado (**s**), que é resultado da mudança (BECOME) do evento (**e'**) e é dado por um AP, em inglês, e um PP, em PB; c) o tema de **e'** é o mesmo de **s**. Em inglês, o evento **e'** não está explícito, mas pode ser inferido justamente do estado presente na sentença. Nossa proposta assume que em PB as resultativas sejam formadas com um PP adjunto nucleado por “até”, que tem o papel de delimitador, já que a eventualidade é lida sempre como uma atividade (ver BARBOSA, 2008), exatamente como ocorre em inglês com o adjetivo. Isso é uma vantagem com relação à análise de Lobato (2004) porque, para a autora, as únicas classes aceitas na construção de uma sentença resultativa em PB seriam os *accomplishments* e alguns *achievements*, o que seria contraditório, já que essas classes são télicas por natureza, e não precisariam da delimitação do adjetivo. Assumimos, portanto, com Barbosa (2008) que nas **construções resultativas** do PB, apresentadas em Lobato (2004), o adjetivo não informe um estado resultante, como ocorre em inglês, mas seja um **modificador do estado resultante**. Mas, ao contrário dele, mostramos que há, sim, construções resultativas em PB que têm os mesmos efeitos semânticos que aquelas apresentadas em inglês.

Uma série de questões foram deixadas de lado aqui, especialmente por razões de espaço. Entre elas está a semântica de “até” nas construções resultativas aqui propostas, para a qual sugiro Grolla (2004). Apesar das lacunas, acreditamos ter contribuído para reacender o debate sobre esse tema intrigante que é a resultatividade nas línguas naturais.

Agradecimentos

Agradeço à Prof^a. Dr^a. Ana Müller e aos participantes do Workshop em Semântica de Eventos, realizado na Universidade de São Paulo (2010), bem como à Andrea Knöpfle, cujos comentários me auxiliaram na reflexão sobre o tema. Sou

muito grato também aos dois pareceristas anônimos da revista *Alfa*, cujas críticas e sugestões contribuíram para a melhoria de uma versão preliminar deste artigo. Os erros que ainda persistem são de minha inteira responsabilidade.

BERTUCCI, R. Infinitival resultative constructions in Brazilian Portuguese. *Alfa*, São Paulo, v.58, n.3, p.623-644, 2014.

- **ABSTRACT:** *This work resumes some discussions on resultative constructions in Brazilian Portuguese, which we found in works by Lobato (2004) and Barbosa (2008). We argue that, although from a syntactic perspective such constructions are not equivalent in English and Brazilian Portuguese (see MARCELINO 2007; BARBOSA 2008), from a semantic point of view we can find some similarities between them. Our proposal comes from Parsons' (1990) analysis on this phenomenon, and we assume that sentences such as João martelou a lata até acharar share both the semantic properties and the logical form of an equivalent English sentence such as John hammered the metal flat, discussed by Parsons (1990). Thus, we propose that we do find resultative constructions in Brazilian Portuguese, in contrast to argued by Barbosa (2008). However, these constructions differ from those analyzed by Lobato (2004), such as Maria cortou o cabelo curto, which is related to a modification of state, rather than a resultant state, as Barbosa (2008) correctly shows.*
- **KEYWORDS:** *State. Modification. Preposition até. Resultative constructions. Event Semantics*

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. W. C. **A estrutura sintática das chamadas “construções resultativas em PB”**. 2008. 134f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

DOWTY, D. **Word meaning and montague grammar**. Dordrecht: Reidel, 1979.

FOLTRAN, M. J. G. D. **As construções de predicção secundária no português do Brasil: aspectos sintáticos e semânticos**. 1999. 206f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

GROLLA, E. Prepositions, scales and telicity: a case study. In: WEST COAST CONFERENCE ON FORMAL LINGUISTICS, 23., 2004, Somerville. **Proceedings...** Somerville: Cascadilha Press, 2004. p.293-303.

HOEKSTRA, T. Aspect and theta-theory. In: ROCA, I. M. (Ed.). **Thematic structure: Its role in grammar**. Dordrecht: Foris, 1992. p.145-173.

_____. Small clause results. **Lingua**, [S.l.], v.74, p.101-139, 1988.

KNÖPFLE, A. Resultativas adjetivais e o estatuto *nu* do adjetivo. **Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v.19, n.1, p.115-142, jan./jun. 2011.

_____. **A estrutura sintática das resultativas adjetivais no alemão**: uma proposta a partir de Kratzer (2005). 2010. 110f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

KRATZER, A. Building resultatives. In: MAIENBAUM, C.; WÖLLSTEIN-LEISEN, A. (Org.). **Event arguments in syntax, semantics, and discourse**. Tübingen: Niemeyer, 2005. p.177-212.

LACA, B. Romance ‘aspectual’ periphrases: eventuality modification versus ‘syntactic’ aspect. In: LECARME, J.; GUÉRON, J. (Ed.). **The syntax of time**. Cambridge: The MIT Press, 2004. p.425-440.

_____. Spanish ‘aspectual’ periphrases: ordering constraints and the distinction between situation and viewpoint aspect. In: GUTIÉRREZ-REXACH, J. (Ed.). **From words to discourse**: trends in Spanish semantics and pragmatics. Oxford: Elsevier, 2002. p.61-93.

LEITE, M. A. **Resultatividade**: um estudo das construções resultativas em português. 2006. 153f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

LEVIN, B.; RAPPAPORT HOVAV, M. **Unaccusativity**: at the syntax-lexical semantics interface. Cambridge: The MIT Press, 1995. (Linguistic Inquiry Monograph, n.26).

LOBATO, L. Afinal, existe a construção resultativa em português? In: NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; PIRES DE OLIVEIRA, R. (Org.). **Sentido e significação**. São Paulo: Contexto, 2004. p.142-179.

MARCELINO, M. **O parâmetro de composição e a aquisição/aprendizagem de L2**. 2007. 225f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

OLIVEIRA, C. S. F. de. **A construção resultativa e sua representação por bilíngues do par linguístico português do Brasil e inglês**. 2013. 119f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

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

ROTHSTEIN, S. **Structuring events**. Oxford: Blackwell, 2004.

VENDLER, Z. **Linguistics in philosophy**. Ithaca: Cornell University Press, 1967.

WACHOWICZ, T. Telicidade e classes aspectuais. **Revista do GEL**, São José do Rio Preto, v.5, n.1, p.57-68, 2008.

_____. Auxiliary and aspectualizer verbs: some syntactic and semantic distinctions. **Revista Letras**, Curitiba, n.73, p.223-234, set./dez. 2007.

WACHOWICZ, T. C.; FOLTRAN, M. J. Sobre a noção de aspecto. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v.48, n.2, p.211-232, 2006.

Recebido em julho de 2013.

Aprovado em outubro de 2013.

AS UNIDADES ESPECIALIZADAS POLILÉXICAS NOMINAIS (UEPNs) NOS MANUAIS DE AVIAÇÃO

Ana Eliza Pereira BOCORNY*

- **RESUMO:** O objetivo do presente trabalho é apresentar e caracterizar as unidades especializadas poliléxicas nominais (UEPNs), como parte de um trabalho maior que é a elaboração de um glossário para estudantes de um curso de inglês para aviação. Iniciamos o artigo abordando a questão da diversidade denominativa e conceitual associada às UEPNs. Como não há unanimidade na literatura sobre o assunto, procuramos esclarecer onde a diferença denominativa realmente corresponde a uma diferença conceitual. Em seguida, tratamos da caracterização formal das unidades, apresentando os elementos que podem constituir-las e as relações entre eles. Por fim, revisamos a literatura quanto a problemas e soluções relativos à interpretação das UEPNs, geralmente resultantes da grande compactação de informação em um número restrito de palavras, o que torna o entendimento dessas unidades ainda mais complexo quando se trata de um público não especializado. Para tanto, são abordados os trabalhos de autores como Downing, Sager, Lehrberger, Trimble e Shawcross. Encerramos retomando algumas questões que deverão ser levadas em conta quando da interpretação das UEPNs, apoiada em uma matriz de relações semânticas para a análise dessas unidades no âmbito da aviação.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Linguística. Terminologia. UEPN. Tradução. ESP. Linguagem da aviação.

Introdução

A interpretação de compostos nominais tem sido objeto de muitos trabalhos de pesquisa em diferentes áreas do conhecimento. Para o ensino de linguagens de especialidade, o objetivo é fazer com que os alunos consigam interpretar ou decodificar essas unidades complexas de forma a gestionar melhor sua comunicação especializada no contexto profissional.

O presente artigo é parte de um estudo preliminar para a elaboração de um glossário de termos de aviação a ser disponibilizado *online* para estudantes de um curso de Inglês para Fins Específicos (*English for Specific Purposes*, ESP) para a área. Neste trabalho, temos como motivação os alunos e suas dificuldades em identificar e interpretar as unidades especializadas poliléxicas nominais (UEPNs) no conteúdo dos textos especializados dos manuais de aviação.

* PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdades de Letras e Ciências Aeronáuticas. Porto Alegre – RS – Brasil. 90619-900 – ana.bocomy@puccrs.br

Iniciamos detectando a existência de controvérsia nas denominações sobre os termos especializados, em geral compostos nominais, nos quais, em grande parte dos casos, cada elemento constituinte não induz à dedução do significado expresso pelo todo, que é um conceito único.

Procurou-se, também, analisar os critérios de classificação para essas UEPNs. Cabré e Estopà (2005) propõem seis características básicas para essa classificação. Outros autores, porém, se concentram na análise da estrutura, constituída de determinante, pré-modificador, substantivo e pós-modificador.

A existência de pré-modificadores múltiplos, por exemplo, principalmente no caso da língua inglesa, pode tornar o estudo das UEPNs mais complexo devido às inúmeras relações de sentido que se podem estabelecer entre eles. Por outro lado, as bases nominais tendem a se tornar o ponto central da elaboração de classificação por classes conceituais, já que essas estruturas sempre se concentram em torno de um substantivo.

A principal dificuldade no ensino das UEPNs consiste na grande compactação de informações em um número reduzido de palavras, o que se agrava quando os leitores não possuem o domínio do conhecimento técnico que dá conta dessa complexidade, que é o caso do *corpus* estudado na nossa pesquisa.

Visando esclarecer essa relação, apresentamos uma revisão da literatura sobre o assunto com o objetivo de trazer algumas colocações clássicas sobre a interpretação de compostos nominais. Para tanto, são abordados autores como Downing (1977), Sager, Dungworth e McDonald (1980), Lehrberger (1982), Trimble (1985) e Shawcross (1992a, 1992b). Além disso, procuramos mostrar como essa interpretação tem sido tratada em textos especializados e verificar se as relações semânticas estabelecidas em textos não especializados são suficientes e aplicáveis ao âmbito especializado.

Diversidade denominativa e conceitual

Uma das maiores dificuldades encontradas ao fazer a revisão bibliográfica sobre o tema em questão foi buscar unanimidade com relação à denominação das unidades com sentido especializado. Essa diversidade denominativa pode ou não corresponder a uma diversidade conceitual. Quiroz (2005, p.9) refere ter encontrado aproximadamente 90 denominações diferentes¹ para o que ele mesmo chamaria de *sintagmas nominales extensos especializados* ou SNEE. Algumas dessas denominações são *sintagma nominal compuesto* (OSTER, 2003), *unités terminologique complexes* (CAFÉ, 1999), *unité terminologique*

¹ Por exemplo: *noun phrases with multiple modifiers* ou *compound nouns* (inglês); *syntagmes nominaux complexes* (francês); *sintagma nominal compuesto* (espanhol).

polylexicales (ESTOPÀ, 2001) e unidades terminológicas complexas (FAULSTICH, 2003).

Traços comuns unem essas denominações. As palavras *compuesto/complexes/polylexicales/complexas*, por exemplo, ressaltam o fato de as unidades serem formadas por mais de um elemento constituinte. As palavras *terminológicos/terminologique/terminológicas*, por sua vez, destacam o fato de as unidades fazerem parte do léxico de uma área de especialidade, na medida em que representam conhecimento especializado. Por fim, *sintagma/unidades/unité* chamam a atenção para a vinculação existente entre os vários elementos constituintes da unidade.

Na língua inglesa, as palavras *compound* e *noun/nominal* destacam-se na formação de várias denominações para as unidades poliléxicas nominais,² ressaltando o fato de essas unidades terem mais de um elemento constituinte e possuírem substantivos como base ou modificador(es), conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Denominações da língua inglesa

Denominações em inglês
<i>Noun+noun compound</i> (DOWNING, 1977)
<i>Compound nouns</i> (DOWNING, 1977)
<i>Complex nominal</i> (LEVI, 1978)
<i>Nominal compound</i> (FININ, 1980)
<i>Noun sequences</i> (LEHRBERGER, 1982)
<i>Noun phrases with multiple pre modifiers</i> (QUIRK et al., 1985)
<i>Complex compounds</i> (TRIMBLE, 1985)
<i>More complex compounds</i> (TRIMBLE, 1985)
<i>Very complex compounds</i> (TRIMBLE, 1985)
<i>Noun phrases with multiple premodifiers</i> (BIBER et al., 1999)
<i>Noun phrase</i> (RIJKHOFF, 2002)

Fonte: Elaboração própria.

Na literatura em inglês sobre compostos nominais, há controvérsia sobre o que venha a ser um *noun compound* e um *noun phrase*. Downing afirma que

² As palavras “compostos nominais”, “unidades nominais” e “unidades poliléxicas” são utilizadas neste trabalho como sinônimos de UEPNs.

alguns autores se baseiam no critério semântico para traçar essa diferença, dizendo que o fato de representarem um único conceito geralmente distingue *noun compounds* de *nominal phrases*. Outro elemento diferenciador seria o fato de o significado de um *compound* não poder ser deduzido a partir do significado de seus constituintes:

There has been much dispute as to the criteria that should be employed in distinguishing compound forms from 'nominal phrases'. [...] But other authors have relied on semantic criteria, emphasizing the unitary meaning typically associated with compounds (as opposed to nominal phrases), or the fact that the meaning of the compound as a whole typically cannot be deduced from the meanings of its constituents. (DOWNING, 1977, p.810).³

Outros autores (GIRJU et al., 2005), para diferenciar os *compositional compounds* (*door knob*) dos *non-compositional compounds* (*soap opera*), utilizam o critério de dedução do significado a partir dos constituintes. Os *non-compositional compounds*, também chamados *opaque* (opacos), são geralmente compostos lexicalizados cujo sentido não pode ser interpretado a partir dos elementos que os compõem.

Para identificar seu objeto de estudo, cada autor faz opções, ressaltando determinados traços característicos da unidade. Biber et al. (1999) usa *noun phrases with multiple premodifiers* para as unidades com base nominal e múltiplos pré-modificadores. Trimble (1985, p.130) utiliza *noun compound* para “[...] *two or more nouns plus necessary adjectives (and less often verbs and adverbs) that together make up a single concept; that is, the total expresses a 'single noun' idea*”.⁴ Estopà (1999, p.25) inicialmente adota a denominação *unidades de significación especializada* (USE), e mais tarde *unidades de conocimiento especializado* (UCE) (CABRÉ; ESTOPÀ, 2005) para “[...] *unidades que vehiculan conocimiento especializado y que formalmente abarcan diversos tipos de unidades sígnicas tanto lingüísticas como no lingüísticas* [...]”.⁵

Em seus estudos, Cabré e Estopà (2005) propõem a classificação das UCEs com base em seis traços característicos básicos:

³ “Tem havido muitas discussões sobre os critérios a serem empregados para distinguir formas compostas de ‘frases nominais’. [...] Mas outros autores se baseiam nos critérios semânticos, enfatizando o significado unitário tipicamente associado a compostos (em oposição às frases nominais), ou o fato de que o significado do composto como um todo, normalmente, não pode ser deduzido dos significados dos seus constituintes” (DOWNING, 1977, p.810, tradução nossa).

⁴ “[...] dois ou mais substantivos acrescidos de adjetivos necessários (e com menos frequência verbos e advérbios) que juntos formam um único conceito, ou seja, o todo expressa a ideia de um ‘único substantivo’.” (TRIMBLE, 1985, p.130, tradução nossa).

⁵ “[...] unidades que vehiculan conhecimento especializado e que formalmente abraçam diversos tipos de unidades de significação, tanto lingüísticas quanto não lingüísticas.” (ESTOPÀ, 1999, p.25).

* sistema a que pertencem: linguagem natural ou outras linguagens;

* estrutura: unidades morfológicas (-itis, -genia, apo-); unidades monoléticas (célula, clonar); unidades sintagmáticas (poliléticas – *alteración cromosómica* e fraseológicas – *responder a un antígeno*); unidades oracionais (*cepa obtenida por ingeniería genética*);

* categoria gramatical: nominal (*cultivo hidropônico*); adjetiva (*medioambientalmente negativo*); verbal (*administrar penicilina*); adverbial (*por via oral*);

* classe conceitual (semântica): entidades (*célula*); eventos (*acción ou processo – aislamiento del virus, codificar*); propriedades (*alcalinidad*); relações (*administrar*);

* coesão interna: lexicalizadas ou não lexicalizadas;

* papel linguístico-conceitual que exercem no discurso especializado: *rasgo nodo*⁶ ou *rasgo relación*.

Tendo em vista a classificação de Cabré e Estopà (2005), descrevemos a seguir alguns aspectos formais relativos à estrutura das UEPNs para, mais adiante, tratarmos de elementos concernentes a sua classe conceitual.

Biber et al. (1999)⁷ e Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999)⁸ chamam as unidades poliléticas nominais de *noun phrases*. As unidades que apresentam mais de um pré-modificador são referidas por Biber et al. (1999, p.596) como *noun phrases with multiple premodifiers*.⁹ Ambas são descritas como unidades que apresentam quatro componentes principais: determinante + pré-modificador + substantivo¹⁰ + pós-modificador. O Quadro 2 apresenta alguns exemplos dessas unidades.

⁶ Cabré e Estopà (2005, p.22) explicam o sentido dos termos *rasgo nodo* e *rasgo relación* da seguinte maneira: “De acuerdo con este criterio, las UCE que forman parte de las estructuras conceptuales pueden describirse en forma de conjuntos de rasgos: el rasgo **nodo** y el rasgo **relación**. Así tendremos las siguientes combinaciones pertinentes para la representación cognitiva del conocimiento especializado: [+nodo-relación] *gen, clon*; [+nodo+relación] *clonación, cruce*. Los nodos poseen ‘pesos’ conceptuales distintos según su mayor proximidad o alejamiento del nodo central. Cuanto más cercanos al nodo central, mayor peso conceptual; cuanto más distantes, menor peso conceptual.”

⁷ Biber et al. são autores da *The Longman Grammar of Spoken and Written English*, uma gramática baseada na análise de um *corpus* de 40 milhões de palavras distribuídas em textos de quatro diferentes registros: textos de ficção, jornalísticos, acadêmicos e transcrição de conversas.

⁸ Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999) são autoras do *The Grammar Book*, um livro destinado a professores de ESL/EFL sobre a gramática da língua inglesa. Esse livro, no entanto, não é baseado em *corpus*.

⁹ “Frasas nominais com pré-modificadores múltiplos” (BIBER et al., 1999, p.596, tradução nossa).

¹⁰ *Head noun* em Biber et al. (1999).

Quadro 2 – Exemplos de *noun phrases*¹¹

A ESTRUTURA DAS UEPNs				
	Determinante	Pré-modificador	Substantivo	Pós-modificador
1	<i>the</i>	<i>[black] [leather]</i>	<i>box</i>	∅ ¹²
2	<i>all the other</i>	<i>beautiful</i>	<i>girls</i>	∅
3	<i>a</i>	∅	<i>man</i>	<i>of honor</i>
4	<i>a</i>	<i>special</i>	<i>project</i>	∅
5	∅	<i>written</i>	<i>reasons</i>	∅
6	∅	<i>detecting</i>	<i>devices</i>	∅
7	<i>both</i>	<i>police</i>	<i>reports</i>	∅
8	∅	<i>[grained] [alluvial]</i>	<i>material</i>	∅
9	∅	<i>[unusually thick] [naturally-coloured]</i>	<i>cardigan</i>	∅
10	∅	<i>[formerly self-sufficient] [rural] [feudal]</i>	<i>economy</i>	∅

Fonte: Biber et al. (1999, p.596).

Os determinantes, segundo Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999), dividem-se em três categorias: (i) os pré-determinantes, palavras como *all* e *both*; (ii) os determinantes centrais,¹³ como artigos (*the*, *a*), demonstrativos (*this*, *that*) e possessivos (*my*, *his*); e (iii) os pós-determinantes, como quantificadores (*three*) e termos de referência comparativa (*other*). Segundo as autoras, o número máximo de determinantes que a língua inglesa parece aceitar é três (como no exemplo 2, do Quadro 2). Apesar de não modificarem a base nominal, os determinantes têm uma função muito importante na tessitura do texto, na medida em que indicam o início de uma nova unidade.

Segundo Biber et al. (1999, p.596), os pré-modificadores são, fundamentalmente, adjetivos (como *special*, *internal* – exemplo 4), participios (como *written*, *hidden*, *detecting* – exemplos 5 e 6) e substantivos (*bus*, *police* – exemplo 7); os adjetivos representam a categoria mais comum de pré-modificadores em todos os registros, seguidos da categoria dos substantivos.

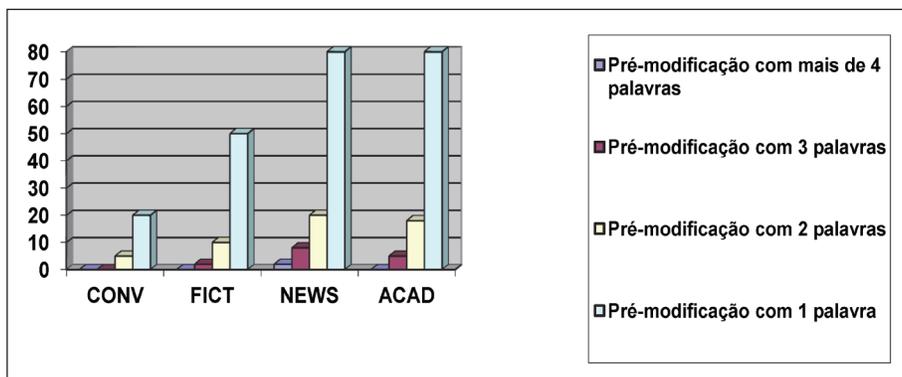
¹¹ Conforme nomenclatura de Biber et al. (1999).

¹² Para cada padrão sugerido por Biber et al. (1999), incluímos um exemplo de nosso *corpus* de estudo, que identificamos como NC.

¹³ *Core determiners* para Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999).

Ainda segundo Biber et al. (1999, p.597), 70 a 80% dos *premodified noun phrases*¹⁴ contêm apenas um pré-modificador; em torno de 20% contêm dois pré-modificadores; e apenas algo em torno de 2% tem três ou quatro pré-modificadores (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Distribuição de pré-modificadores em quatro diferentes registros (CONV, conversation; FICT, fiction; NEWS, newspaper reportage; ACAD, academic prose)



Fonte: Gráfico adaptado de Biber et al. (1999, p.597).

A pré-modificação múltipla permite muitas relações de sentido entre os pré-modificadores. Biber et al. (1999, p.598) afirma que “o número de relações lógicas possíveis aumenta dramaticamente com cada pré-modificador adicional”. No Quadro 2, os *noun phrases* 1, 8, 9 e 10 exemplificam algumas das relações de sentido possíveis. Os exemplos 1 e 8, segundo Biber et al. (1999), são os mais raros. No caso de pré-modificação múltipla, os autores afirmam serem mais comuns as relações lógicas complexas, como nos exemplos 9 e 10.

A base nominal, ou substantivo, como prefere Biber et al. (1999), é o núcleo da unidade poliléxica. A partir da base nominal, estabelece-se a classe conceitual à qual a unidade pertence. Com relação à classe conceitual, Cabré e Estopà (2005, p.11) sugerem a classificação das unidades em quatro grupos: entidades, eventos, propriedades e relações. Tal classificação é muito semelhante à apresentada por Sager, Dungworth e McDonald (1980, p.268),¹⁵ que usam os termos objetos, propriedades, processos e operações; e por Kageura (2002),¹⁶ que utiliza as

¹⁴ “Frases nominais pré-modificadas” (BIBER et al., 1999, p.597, tradução nossa).

¹⁵ Sager (1993, p.52) distingue, em um nível mais amplo, quatro grupos de conceitos: entidades, atividades (processos, operações e ações), qualidades e relações.

¹⁶ Kageura (2002, p.64) afirma que algumas das categorias mais utilizadas são: entidades, eventos, atributos e relações.

categorias *entity* (*material, representational, abstract, classificatory*), *activity* (*processes, operations, events*), *quality* (*properties*) e *relations*.

Neste trabalho, as UEPNs, a partir de suas bases nominais, são classificadas conforme as categorias sugeridas por Sager, Dungworth e McDonald. (1980). Com relação ao núcleo dos compostos presentes nos textos da ciência e tecnologia, Sager, Dungworth e McDonald (1980) afirmam que podem ser divididos em três grupos principais de acordo com o que designam:

- **objetos** (substâncias, materiais, produtos, aparatos) – o grupo mais numeroso e que apresenta a maior variedade de relações entre determinantes e núcleos;

- **propriedades** – frequentemente formados pelo determinante especificando o conceito ao qual o *property term*¹⁷ está relacionado;

- **processos e operações** – geralmente formados a partir de substantivos deverbiais (*dust collection*) ou substantivos verbais (*metal working*).

No Quadro 3 apresentamos alguns exemplos de Sager, Dungworth e McDonald (1980) e também de bases nominais de UEPNs de nosso *corpus* de estudo, classificadas a partir das categorias de Sager, Dungworth e McDonald (1980).

Quadro 3 – Categorias de bases nominais conforme Sager, Dungworth e McDonald (1980)

CATEGORIAS DE SAGER, DUNGWORTH E MCDONALD (1980)	
Objetos	
ring NUT fume EXTRACTOR	bleed VALVE anti-ice SYSTEM
Processos e operações	
dust COLLECTION temperature CONTROL	aborted TAKEOFF emergency LANDING
Propriedades	
thrust FORCE speed RATIO	light BRIGHTNESS

Fonte: Elaboração própria.

¹⁷ Termo que designa a propriedade.

Além das categorias conceituais estabelecidas por Sager, Dungworth e McDonald (1980), criamos duas subcategorias da categoria **objetos**, apresentadas no Quadro 4, juntamente com alguns exemplos de nosso *corpus*.

Quadro 4 – Subcategorias de bases nominais sugeridas neste trabalho

SUBCATEGORIAS SUGERIDAS
Informações
landing SPEED cruise ALTITUDE
Fontes de informação
emergency CHECKLIST

Fonte: Elaboração própria.

A primeira subcategoria sugerida é relativa a **informações** ou valores referentes à operação da aeronave (temperatura, velocidade, sinal, perfil). Sendo manuais de operações, sua intenção principal é diretiva, ou seja, dar instruções de como operar a aeronave. Para tanto, dados como temperatura, altitude, atitude, velocidade, entre tantos outros, são de grande importância, constituindo grande parte do conteúdo do texto especializado. Da mesma forma, a busca pela informação é feita em documentos e instrumentos específicos e em número equivalente à quantidade de informação necessária à operação da aeronave. Assim, justifica-se a segunda subcategoria sugerida, relativa a **fontes de informação** (manuais, instrumentos, listas, bancos de dados). Durante a análise, as unidades pertencentes a essas subcategorias serão observadas de forma independente e não como subdivisões da categoria **objetos**.

Desse modo, discutidos os aspectos denominativos, formais e semânticos relativos às UEPNs, caracterizamos as unidades que constituem nosso objeto de estudo como linguísticas quanto à sua natureza (pertencem à língua natural), poliléxicas quanto à sua estrutura (têm mais de um elemento constituinte) e nominais quanto à categoria gramatical (têm como base um substantivo). Quanto a sua classe conceitual, dividem-se nas categorias “objetos”, “propriedades”, “processos/operações”, e nas subcategorias “informações” e “fontes de informação”. No que diz respeito à coesão interna (o quão estáveis as unidades são), em sua maioria são não lexicalizadas (composicionais ou transparentes),¹⁸ em oposição a uma minoria de unidades lexicalizadas (não composicionais ou opacas).

¹⁸ Girju et al. (2005, p.481), no âmbito da linguística computacional, apresentam o termo *lexicalized* como sinônimo de *non-compositional*, afirmando que os mesmos são compostos nos quais *the meaning is a matter of*

Nosso estudo converge para as UEPNs retiradas de textos em inglês escritos para descrever o funcionamento e a utilização de aeronaves de grande porte usadas comercialmente no Brasil, em manuais de operação aeronáutica. Essas UEPNs, muito frequentes nesses textos, apresentam três traços característicos básicos: (i) representam conceitos especializados da área de operações aeronáuticas; (ii) possuem mais de um elemento constituinte; e (iii) têm como base um substantivo. Essas unidades, portanto, são sintagmas nominais definidos ou indefinidos, com pré-modificadores e uma base ou núcleo nominal. Nosso foco – unidades com três ou mais pré-modificadores – justifica-se por serem estas as de interpretação mais difícil para nossos alunos de cursos de ESP para aviação. A seguir alguns exemplos dessas unidades:

- *overhead door caution annunciator panel*,¹⁹
- *aluminum and fiberglass honeycomb-core material*,²⁰
- *forward and aft electronic control panel lights brightness*,²¹
- *STROBE & STEADY red and green wing tip position lights*.²²

Tal como se procurou mostrar, não há uma unanimidade denominativa no que diz respeito às unidades acima descritas. Da mesma forma, seus aspectos constitutivos também são abordados de forma variável por diferentes autores.

A dificuldade em interpretar as UEPNs

O uso de múltiplos pré-modificadores antes de uma base nominal é certamente uma forma bastante eficiente de compactar muitas informações em um número reduzido de palavras. Tal prática, muito frequente em textos das áreas técnicas e científicas, representa um fardo muito grande aos leitores e ouvintes, uma vez que as relações lógicas entre os constituintes nem sempre ficam claras. Essa dificuldade aumenta em nosso contexto comunicativo especializado, onde quem lê, além de ser um não especialista, é um leitor secundário, que não possui

convention ("soap opera") (o significado é uma questão de convenção) (novela). Os *compositional compounds* são definidos pelos autores como *those whose meaning can be derived from the meaning of the constituent nouns* ("door knob") (aqueles cujo significado pode ser derivado do significado dos substantivos constituintes) (maçaneta).

¹⁹ Tradução nossa: "o painel indicador de cuidado acima da porta".

²⁰ Tradução nossa: "um material com núcleo em forma de favo, de alumínio e fibra de vidro".

²¹ Tradução nossa: "o brilho das luzes do painel de controle dianteiro e traseiro de eletrônicos".

²² Tradução nossa: "as luzes de posição, estroboscópicas e fixas, verdes e vermelhas nas pontas das asas".

informação pragmática²³ ou conhecimento especializado suficientes para dar conta da complexidade da unidade.

Fabre (1996) afirma que a interpretação de compostos nominais consiste em recuperar as relações predicativas existentes entre os constituintes. O fato de a unidade não apresentar qualquer indicação dessas relações em sua estrutura só dificulta sua interpretação. Muitos modelos foram desenvolvidos no sentido de tentar facilitar essa análise. Especificamente na área da linguística computacional, Fabre (1996, p.364) divide tais sistemas em *domain-dependent systems* e *domain-independent systems*.²⁴ Os primeiros dizem respeito a regras de interpretação inferidas a partir da observação de padrões semânticos específicos, como no trabalho desenvolvido por Rosario e Hearst (2001) no âmbito da Medicina. O segundo grupo é construído para dar conta de quaisquer padrões de interpretação, no âmbito da língua geral, como em Finin (1980).

Aprofundando essa questão, apresentamos a seguir uma revisão da literatura com dois objetivos específicos: (i) trazer algumas colocações clássicas sobre a interpretação de compostos nominais apresentadas por Downing (1977) e (ii) mostrar de que forma a interpretação dos compostos nominais tem sido tratada em textos especializados (fundamentalmente de áreas técnicas e da aviação), salientando as soluções encontradas a partir de diferentes posicionamentos teóricos, como o da Linguística Computacional (LEHRBERGER, 1982), o da *Language for Special Purposes* (LSP)/ESP (TRIMBLE, 1985; SHAWCROSS, 1992a, 1992b) e o da Terminologia (SAGER; DUNGWORTH; McDONALD, 1980).²⁵

Downing (1977)

Em seu estudo, Downing (1977) busca entender o processo de criação e interpretação de compostos nominais não lexicalizados (*novel noun+noun compounds*)²⁶ a partir das relações semânticas (*semantic relationships*)²⁷ que se estabelecem entre os elementos constituintes dessas unidades nominais. Segundo Downing (1977), estudos anteriores ao seu pressupunham que as relações sintáticas e semânticas de várias classes de compostos eram finitas em número

²³ Dik (1989, 1997) chama de informação pragmática o conjunto de conhecimentos, crenças, presunções e opiniões que medeia a comunicação.

²⁴ “[...] sistemas dependentes de domínio e sistemas independentes de domínio” (FABRE, 1996, p.364, tradução nossa).

²⁵ Sager, Dungworth e McDonald (1980), na nossa opinião, encontram-se na interface entre Terminologia e ESP.

²⁶ Denominação utilizada por Downing (1977).

²⁷ Optamos por manter a terminologia predominante nas obras referidas sobre o tema ainda que não acreditemos que o termo **relação** represente com exatidão o processo que se estabelece entre o modificador e a base nominal.

e passíveis de serem descobertas pela consideração de um *corpus* de formas lexicalizadas de uma língua. Os estudos dessa autora “[...] *reflect tendencies for compounds to be based on permanent, non-predictable relationships of varying semantic types, depending on the nature of the entity being denoted [...]*” (DOWNING, 1977, p.841).²⁸ Assim, o trabalho de Downing (1977) mostra que a lista de relações possíveis entre os compostos não é absoluta, tampouco finita. Ainda assim, a autora afirma haver um considerável grau de sobreposição entre as listas de relações propostas por vários autores e aponta uma lista de relações mais comuns, que se encontram descritas no Quadro 5.

Quadro 5 – Relações semânticas sugeridas por Downing (1977)

	Tipo de relação semântica	Exemplo
1	<i>Whole-part</i> (Todo-parte)	<i>Duck foot</i> (o pé é uma parte do todo que é o pato). ²⁹
2	<i>Half-half</i> (Metade-metade)	<i>Giraffe-cow</i> ³⁰ (dois referentes equivalentes).
3	<i>Part-whole</i> (Parte-todo)	<i>Pendulum clock</i> (o relógio é o todo e o pêndulo uma de suas partes).
4	<i>Composition</i> (Composição)	<i>Stone furniture</i> (uma mobília feita de um determinado material, no caso pedra).
5	<i>Comparison</i> (Comparação)	<i>Pumpkin bus</i> (o ônibus que parece uma abóbora)
6	<i>Time</i> (Tempo)	<i>Summer dust</i> (a poeira de uma época do ano, no caso, do verão).
7	<i>Place</i> (Lugar)	<i>Eastern Oregon meal</i> (a refeição do local chamado Eastern Oregon).
8	<i>Source</i> (Origem)	<i>Vulture shit</i> (o excremento que vem do urubu).
9	<i>Product</i> (Produto)	<i>Honey glands</i> (as glândulas que produzem mel).

²⁸ “[...] refletem tendências dos compostos com base em relações permanentes e não previsíveis de tipos semânticos em variação, dependendo da natureza da entidade a ser denotada [...]” (DOWNING, 1977, p.841, tradução nossa).

²⁹ Ao invés de traduzirmos os exemplos de Downing, preferimos explicá-los a partir do tipo de relação que representam. As explicações, portanto, são nossas e os exemplos são de Downing (1977).

³⁰ *Giraffe-cows* são as mães-girafa que ficam cuidando das crias enquanto o resto do bando vai buscar alimento. Disponível em: <www.spfdbus.com/JessZoo/aboutgiraffes.htm>. Acesso em: 20 mar. 2008.

	Tipo de relação semântica	Exemplo
10	<i>User</i> (Usuário)	<i>Flee wheel barrow</i> (carrinho de mão daqueles que fogem).
11	<i>Purpose</i> (Objetivo)	<i>Hedge hatchet</i> (machadinha para aparar a cerca viva).
12	<i>Occupation</i> (Ocupação)	<i>Coffee man</i> (o homem que se ocupa de fazer o café).

Fonte: Criado com base em Downing (1977, p.828).

Downing (1977) também ressalta a importância da classe semântica da base nominal, que denomina de *head noun*, na determinação das relações semânticas estabelecidas com tal base. Para comprovar esse fato, a autora divide os compostos utilizados em sua pesquisa em cinco grupos – *human, animal, plant, natural object* e *synthetic object*³¹ – conforme a classe semântica de suas bases, e lista as relações estabelecidas com cada uma das categorias. O Quadro 6 mostra o resultado obtido por Downing (1977) nas diferentes tarefas do seu estudo (*Attested, Naming, CFI, Ranking*).³²

Quadro 6 – Relações semânticas mais frequentes por categoria de base nominal³³

	<i>Attested</i>	<i>Naming</i>	<i>CFI</i>	<i>Ranking</i>
<i>Humans</i> (humanos)	<i>PLACE</i>	∅	<i>OCCUPATION,</i> <i>HALF/HALF</i>	∅
	<i>Occupation</i>			
	<i>Half/half</i>			
	<i>Comparison</i>			

³¹ Downing (1977) apresenta os seguintes exemplos de compostos classificados de acordo com suas bases nominais: *police demonstrators, women officers, negro woman* (humans); *giraffe bird, Salt Creek coyotes* (animals); *trumpet plant, Texas roadside flowers* (plants); *granite outcroppings, cow hair, Montana beach* (natural objects); *banana fork* (synthetic object).

³² A pesquisa de Downing (1977) foi estruturada a partir de um número de tarefas experimentais (*Attested, Naming, CFI, Ranking*), nas quais os sujeitos foram solicitados a interpretar e criar *novel compounds* (compostos novos).

³³ Conforme Downing (1977), relações grafadas com letras maiúsculas em cada categoria parecem ser as de maior relevância classificatória, fato refletido na frequência com que aparecem nas formas compostas.

	Attested	Naming	CFI	Ranking
Animals (animais)	<i>PLACE, HALF/ HALF</i>	<i>COMPARISON</i>	<i>PURPOSE</i>	\emptyset
	<i>Comparison</i>	<i>Part/whole</i>	<i>Comparison, Part/whole</i>	
	<i>Part/whole, time</i>	<i>Purpose, half/half</i>		
Plants (plantas)	<i>TIME, PLACE</i>	<i>COMPARISON</i>	<i>HALF/HALF, PART/WHOLE, COMPARISON, PURPOSE</i>	\emptyset
		<i>Part/whole, user</i>		
Natural objects (objetos naturais)	<i>COMPOSITION</i>	\emptyset	<i>SOURCE</i>	<i>COMPARISON, PLACE</i>
	<i>Place, time</i>		<i>Composition</i>	
	<i>Source</i>		<i>Comparison</i>	
	<i>Whole/part</i>		<i>Place, time, Purpose</i>	
	<i>Part/whole, product</i>			
	<i>Purpose</i>			
Synthetic objects (objetos sintéticos)	<i>PURPOSE</i>	<i>PURPOSE</i>	<i>PURPOSE</i>	<i>PURPOSE</i>
	<i>Composition</i>	<i>Whole/part</i>	<i>Comparison</i>	<i>Composition</i>
	<i>Place</i>	<i>Part/whole, user</i>	<i>User, place</i>	<i>Comparison, Half/half</i>
	<i>Source</i>	<i>Composition, place</i>	<i>Whole/part</i>	
	<i>Half/half</i>	<i>Comparison</i>		

Fonte: Downing (1977, p.830).

Conforme o Quadro 6, para cada categoria de base nominal, se estabelece um conjunto de relações semânticas. Se compararmos a categoria *HUMANS* com a categoria *SYNTHETIC OBJECTS*, por exemplo, será possível notar que a primeira comporta um número bem menor (4) de relações do que a segunda (10), e que o tipo de relação é diferente. Enquanto para *naturally existing entities*³⁴ (*HUMANS, ANIMALS, PLANTS, NATURAL OBJECTS*) temos como mais

³⁴ Tradução nossa: "entidades de existência natural".

relevantes as relações lugar, ocupação, metade-metade, comparação, parte-todo, tempo, composição e origem, para *SYNTHETIC OBJECTS* temos como relação mais frequente a de objetivo. Isso revela que “[...] *naturally existing entities are typically classified, at least in our culture, on the basis of inherent characteristics; but synthetic objects are categorized in terms of the uses to which they may be put [...]*” (DOWNING, 1977, p.831).³⁵

O estudo de Downing (1977), portanto, aborda dois aspectos muito importantes para nossa pesquisa: em primeiro lugar, o fato das relações semânticas, ainda que infinitas, possuírem certo grau de redundância, nos levando a crer que, ainda que possamos aplicar as relações semânticas da língua geral em um âmbito especializado, há possibilidade de identificarmos relações típicas daquele âmbito. Em segundo lugar, o fato das bases nominais terem um papel determinante no estabelecimento das relações semânticas dos modificadores com a base nos faz imaginar que as categorias de bases nominais de um âmbito especializado apresentem certo número de relações mais recorrentes.

Sager, Dungworth e McDonald (1980) e Sager (1993)

Sager, Dungworth e McDonald (1980, p.265) definem compostos como “ [...] *he combination of two or more words into a new syntagmatic unit with a new meaning independent of the constituent parts [...]*”.³⁶ Para os autores, o entendimento dos compostos está diretamente relacionado à correta interpretação da função e classe dos elementos que os compõem (SAGER; DUNGWORTH; McDONALD, 1980). Por essa razão, eles ressaltam a importância do núcleo do composto como elemento que determina a categoria à qual o conceito pertence e do determinante como indicador do critério para subdivisão da categoria.

*The nucleus of the compound, usually the last element, indicates the category to which the concept belongs, and the determinant indicates the criterion for the subdivision of the category. Thus steam-engine (an engine driven by steam) serves the pattern for diesel engine, jute mill (a mill for the production/processing of jute) provides a pattern for flour mill, cotton mill, etc. (SAGER; DUNGWORTH; McDONALD, 1980, p. 268).*³⁷

³⁵ “[...] as entidades de existência natural são geralmente classificadas, pelo menos em nossa cultura, a partir de suas características inerentes; ao passo que objetos sintéticos são categorizados em termos dos usos aos quais eles se prestam [...]” (DOWNING, 1977, p.831, tradução nossa).

³⁶ “[...] a combinação de duas ou mais palavras em uma nova unidade sintagmática com um novo significado independente das partes constituintes [...]”. (SAGER; DUNGWORTH; McDONALD, 1980, p.265, tradução nossa).

³⁷ “O núcleo do composto, normalmente o último elemento, indica a categoria à qual o conceito pertence, e o determinante indica o critério para a subdivisão da categoria. Portanto, motor a vapor (um motor que funciona a vapor) serve de padrão para motor a diesel, usina de juta (uma usina para produção/processamento da juta)

O núcleo (base nominal) também exercerá a função de restringir o tipo de determinação (predicação), na medida em que sua natureza estabelecerá o tipo de modificação que irá comportar. Conforme Sager, Dungworth e McDonald (1980, p.268):

Depending on the nature of the nucleus, the determinant can specify in greater detail, indicate a purpose, the means by which an operation is carried out, the object to which a process is applied, or the time, place or other circumstances, which in this way become an integral distinctive feature of the new concept..³⁸

A partir de sua classificação dos núcleos dos compostos em objetos, propriedades e processos e operações, Sager, Dungworth e McDonald (1980) sugerem relações semânticas que se estabelecem no âmbito da ciência e tecnologia, conforme apresentado no Quadro 7.

Quadro 7 – Relações semânticas sugeridas por Sager, Dungworth e McDonald (1980)

	Tipo de relação semântica	Exemplo
Objetos		
1	O determinante compara o núcleo com outro objeto ³⁹	<i>Butterfly nut</i>
2	O determinante pode especificar o material do qual o núcleo é feito de forma a diferenciá-lo ou para indicar o material que compõe o núcleo. No âmbito da tecnologia, o composto pode ser expandido por um participio passado para indicar a relação da substância com o objeto.	<i>Rubber band e steel band</i> <i>Rubber shock-absorber</i> <i>Lead-covered rubber cable</i>
3	O determinante pode expressar uma propriedade do conceito, sob a forma de um adjetivo ou participio passado. O adjetivo geralmente especifica a cor, dimensão, gosto.	<i>Pneumatic drill</i> <i>Amber light</i> <i>Fixed gauge</i>

oferece um padrão para usina de farinha, usina de algodão, etc.” (SAGER; DUNGWORTH; McDONALD, 1980, p. 268, tradução nossa).

³⁸ “Dependendo da natureza do núcleo, o determinante pode especificar em maior detalhe, indicar um propósito, os meios pelos quais uma operação é conduzida, o objeto ao qual o processo é aplicado, ou o tempo, local ou outras circunstâncias, as quais, dessa maneira, tornam-se um traço distintivo completo do novo conceito”. (SAGER; DUNGWORTH; McDONALD, 1980, p.268, tradução nossa).

³⁹ Quando a similaridade não é muito aparente, um composto mais complexo pode ser necessário (*claw-type clamp*) (SAGER; DUNGWORTH; MCDONALD et al., 1980, p.269).

	Tipo de relação semântica	Exemplo
4	O determinante especifica o uso que se dá ao núcleo ou contra ele.	<i>Cutting tool</i> <i>Anti-ice system</i>
5	O determinante expressa o produto que geralmente está associado ao núcleo.	<i>Bicycle factory</i>
6	O núcleo expressa o instrumento que opera no determinante.	<i>Fume extractor</i>
7	O determinante pode expressar o modo de operação do núcleo.	<i>Spring-loaded switch</i>
8	O determinante pode ser o todo e o núcleo a parte.	<i>Wing box</i>
Propriedades		
9	O determinante geralmente especifica o conceito.	<i>Input torque</i> <i>Outside temperature</i>
Processos e operações		
10	O determinante geralmente especifica o sujeito ou objeto do núcleo que geralmente corresponde a uma ação verbal.	<i>Temperature change (a change of temperature)</i> <i>Emergency landing</i>

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Sager, Dungworth e McDonald (1980, p.268-271).

Em compostos com três ou mais elementos, os autores sugerem que as relações podem se estabelecer:

- do segundo modificador com a base e do primeiro modificador com ambos (X+(Y+Z)) (*wing (anti-ice)*);

- ou dos dois modificadores e de ambos com a base ((X+Y)+Z) (*hexagon-headed bolt*).

Sager, Dungworth e McDonald (1980) e Sager (1993) também sugerem que os compostos múltiplos, na medida em que acompanham o desenvolvimento e reestruturação do conhecimento de determinada área, permitem o desenvolvimento de hierarquias formalmente transparentes e que se constroem pela adição de elementos determinantes (Quadro 8). Como afirma o autor: “[...] a un nivel más detallado de análisis los distintos campos temáticos requerirán diferentes tipos de subestructuras para poder responder plenamente a la diversidad de tipos de conceptos con los que funcionan.” (SAGER, 1993, p.52).⁴⁰

⁴⁰ “[...] em um nível de análise mais detalhado, os diferentes campos temáticos vão requerer diferentes tipos de subestruturas para poder responder plenamente à diversidade de tipos de conceitos com os quais funcionam.”

Quadro 8 – Hierarquias formalmente transparentes que se constroem pela adição de elementos determinantes

		<i>character</i>
	<i>printable</i>	<i>character</i>
<i>Non-</i>	<i>printable</i>	<i>character</i>
	<i>alphanumeric</i>	<i>character</i>
<i>Form-</i>	<i>feed</i>	<i>character</i>

Fonte: Sager, Dungworth e McDonald (1980).

Por fim, Sager, Dungworth e McDonald (1980) afirmam que as unidades nominais de seis ou mais elementos geralmente consistem de agrupamentos de compostos, muitas vezes ligados por hífens. O entendimento dessas unidades geralmente se dá “*en el marco de un campo especializado*” (SAGER, 1993, p.121), ou seja, ressalta-se a importância do conhecimento especializado no entendimento de compostos tão difíceis de serem interpretados. O processo de agrupar as submodificações dentro de compostos longos é chamado de *bracketing* (GIRJU et al., 2005; BARKER, 1997; BARKER, 1998). Barker (1997, p.41) define esse processo como “*grouping a flat list of three or more words into a binary tree structure*”.⁴¹ O referido processo pode ser observado nos exemplos descritos no Quadro 9.

Quadro 9 – Exemplos de *long compounds* agrupados por *bracketing*⁴²

	PRÉ-MODIFICADOR	BASE NOMINAL
1	<i>[minimum [strain energy] [twisted -folded]</i>	<i>energy]</i>
2	<i>[[step-by-step][variable speed]</i>	<i>transmission]</i>
3	<i>[[extra-rapid-hardening]</i>	<i>cement]</i>
4	<i>[[simply-supported] [steel</i>	<i>beams]</i>

Fonte: Sager, Dungworth e McDonald (1980, p.273).

(SAGER, 1993, p.52, tradução nossa).

⁴¹ “[...] agrupar uma lista simples de três ou mais palavras em uma estrutura binária de árvore”. (BARKER, 1997, tradução nossa).

⁴² Exemplos de Sager, Dungworth e McDonald (1980, p.273) e de Sager (1993, p.121).

Nota-se que, assim como Downing (1977), Sager, Dungworth e McDonald (1980) também ressaltam o papel das bases nominais como elementos que restringem a predicação comportada pelas unidades compostas. Além disso, Sager, Dungworth e McDonald (1980) e Sager (1993) chamam a atenção para a forma pela qual os modificadores, em unidades longas, podem se agrupar em submodificações antes da base ou com ela, em um processo chamado por outros autores de *bracketing* (GIRJU et al., 2005; BARKER, 1997; BARKER, 1998).

Lehrberger (1982)

Lehrberger (1982) afirma que um dos traços principais do *corpus* estudado por ele foram as longas sequências de substantivos, ou substantivos e adjetivos, dentro de grupos nominais, os quais ele chamou de *empilages* (empilhamento) e definiu como “*the segment of such a noun phrase from the first adjective or noun to the last noun.*”⁴³ Ele afirma ter identificado no *corpus* de manuais de manutenção aeronáutica, referente ao sistema hidráulico, 4.400 *empilages*, algumas com até nove modificadores, como é possível observar nos exemplos a seguir (LEHRBERGER, 1982, p.92):

- *fan nozzle discharge static pressure water manometer;*
- *external hydraulic power ground test quick-disconnect fittings;*
- *fuselage aft section flight control and utility hydraulic system filter elements.*

De acordo com o autor, os problemas envolvidos em fazer o *parsing* de unidades tão longas são semelhantes ao problema enfrentado por linguistas para explicar a formação de compostos nominais. Lehrberger (1982, p.93) cita Downing (1977) e Levi (1978) ao sugerir que a interpretação das *empilages* deveria partir de uma matriz de relações semânticas. Ele ressalta que a referida lista pode ser suficiente para analisar as *empilages* do âmbito de especialidade, mas que ele não pode afirmar que o mesmo aconteceria na língua geral:

This list of semantic/syntactic relations may turn out to be sufficient for analysis of empilages in the sublanguage under investigation, but no claim is made for the whole language. [...] success in finding a finite set (at least small enough to be useful in automatic parsing) may depend on just such limitations as are encountered in a sublanguage. (LEHRBERGER, 1982, p.93).⁴⁴

⁴³ “[...] a divisão de uma frase nominal é do primeiro adjetivo ou substantivo para o último substantivo.”(LEHRBERGER, 1982, p.92, tradução nossa).

⁴⁴ “Esta lista de relações semânticas/sintáticas pode acabar sendo suficiente para a análise das *empilages* na sublíngua sob investigação, mas nenhuma reivindicação é feita para a língua como um todo. [...] o sucesso na procura por um conjunto finito (que seja ao menos suficientemente pequeno para ser útil na análise automática)

Por fim, Lehrberger (1982, p.93) menciona que em seu estudo identificou aproximadamente 50 relações semânticas como *half, whole-part, place, subject* e *object*. As demais relações, infelizmente, não são mencionadas pelo autor.

A sugestão de Lehrberger (1982), para a interpretação das *empilages*, portanto, está intimamente relacionada ao estabelecimento das relações semânticas que ocorrem entre os elementos constituintes da unidade.

Trimble (1985)

Trimble (1985) afirma que, muitas vezes, o entendimento do que ele chama de *complex compounds* é quase impossível mesmo para os falantes nativos. Como forma de facilitar o entendimento e a construção dessas unidades, ele sugere oito regras que “[...] *can also be misleading as it suggests that most compounds can be understood by simply applying the ‘rules’ [...]*”⁴⁵ (TRIMBLE, 1985, p.30). As regras de Trimble (1985) mais estreitamente relacionadas à interpretação dos compostos são:

- 1) *Compounds are usually formed from prepositional phrases or relative clauses and many can be back-formed into one or the other of these.*⁴⁶
Ex.: *travel book* = livro sobre viagem⁴⁷
- 2) *The simplest types of compounds are those formed from prepositional phrases with “of”.*⁴⁸
Ex.: *a desk drawer* = uma gaveta de escrivaninha
- 3) *Prepositional phrases with ‘for’ are also the basis for compounds.*⁴⁹
Ex.: *a tin opener* = a device “for” opening tins = um dispositivo para abrir latas

pode depender exatamente das mesmas limitações encontradas em uma sublingua.” (LEHRBERGER, 1982, p.93, tradução nossa).

⁴⁵ “[...] podem levar a um entendimento errôneo, na medida em que sugerem que a maior parte dos compostos pode ser entendida simplesmente aplicando-se as ‘regras’ [...]” (TRIMBLE, 1985, p.30, tradução nossa).

⁴⁶ Tradução nossa: “Os compostos são geralmente formados a partir de frases preposicionais ou relativas, e podem ser transformados de volta em uma destas estruturas”.

⁴⁷ Ainda que, como o autor mesmo exemplifica, um *telephone book* não seja um livro sobre telefones.

⁴⁸ Tradução nossa: “Os tipos mais simples de compostos são aqueles formados a partir de frases preposicionais com ‘de’”.

⁴⁹ Tradução nossa: “Frases preposicionais com ‘para’ também são a base para compostos”.

- 4) *Some compounds come from relative clauses.*⁵⁰
 Ex.: *a shoe store* = uma loja onde sapatos são vendidos
- 5) *Compounds that lend themselves to translation can be translated in several ways.*⁵¹
 Ex.: *a boat trip* = uma viagem por/em um barco
laboratory equipment = equipamento usado em um laboratório
mathematics problem = um problema em matemática

As sugestões de Trimble (1985), portanto, estão fundamentadas em dois processos básicos: o primeiro, chamado por ele de *back-formation*; e o segundo, de *translation*. Um e outro dizem respeito à capacidade de redizer o que foi dito no composto, ou seja, de parafrasear o composto. Para aqueles compostos que Trimble (1985, p.133) chama de mais complexos (*more complex*) e muito complexos (*very complex*),⁵² ele sugere que os mesmos sejam explicados por seus autores, ou que, em se tratando de um contexto de sala de aula, os alunos elaborem listas que serão explicadas pelos professores das áreas técnicas ou levadas pelos professores de língua inglesa a esses profissionais e depois trazidas para a sala de ESP para serem trabalhadas e entendidas. De qualquer forma, esses processos não propiciam aos alunos a total capacidade de lidar com compostos mais complexos que por ventura se apresentem a eles na sua futura prática profissional.

Shawcross (1992a e 1992b)

Shawcross (1992a) chama as unidades compostas de *noun clusters*, definidas por ele simplesmente como uma *chain of words* (corrente de palavras). Segundo ele, essas unidades devem ser entendidas a partir do princípio de que a última palavra dessa corrente é a *key word* (palavra-chave) e as palavras anteriores são os *qualifiers* (modificadores), que qualificam a palavra-chave com informação específica.

⁵⁰ Tradução nossa: "Alguns compostos vêm de frases relativas".

⁵¹ Tradução nossa: "Compostos que permitem a tradução podem ser traduzidos de várias formas".

⁵² Tal definição se dá em função do tamanho e da dificuldade de realizar a paráfrase. É interessante notar que muitos dos exemplos que Trimble (1985) apresenta de compostos mais complexos e muito complexos são retirados da aviação: "*Full swivel steerable non-retracting tail wheel overhaul*", "*Aisle-seat speech-interference level*".

O autor sugere algumas relações semânticas, estabelecidas em relação à base nominal, no contexto da aviação, conforme descrito no Quadro 10.

Quadro 10 – Relações semânticas de unidades do âmbito da aviação sugeridas por Shawcross (1992a)

<i>LOCATION</i>	<i>SYSTEM/ FUNCTION</i>	<i>ASSEMBLY/ FUNCTION</i>	<i>SUB-ASSEMBLY</i>	<i>COMPONENT</i>
<i>left</i>	<i>engine</i>	<i>mounting</i>	<i>bolt</i>	<i>washer</i>
<i>Upper</i>	<i>rudder</i>	<i>servo</i>	<i>drive</i>	<i>rod</i>
<i>Nose</i>	<i>gear</i>	<i>ground</i>	<i>safety</i>	<i>pin</i>

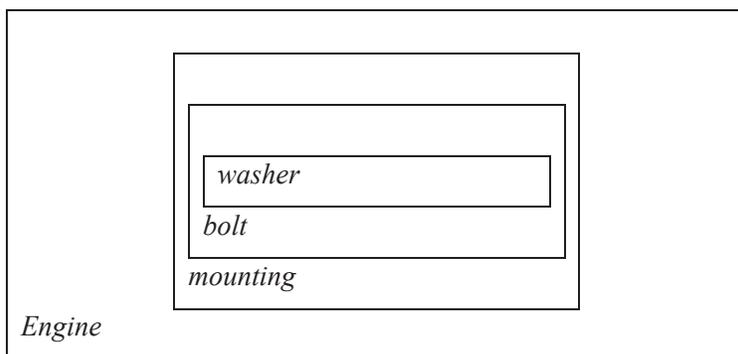
Fonte: Shawcross (1992a, p.11).

Shawcross (1992a) também afirma que, para que se possa entender o sentido dessas unidades, é preciso ser metódico, analisar o contexto, não traduzir muito literalmente e buscar a realidade da aeronave que subjaz ao texto: “*You must be methodical, analyse the context. Your interpretation must be coherent. Don’t translate too literally. Find the reality of the aircraft behind the text.*” (SHAWCROSS, 1992a, p.12).⁵³

Shawcross (1992a), portanto, identifica dentro do âmbito da aviação as seguintes funções/relações semânticas: localização (*left, upper, nose*), função (*mounting*) e todo/parte (*engine – washer, rudder – rod, gear – pin*). A forma como Shawcross (1992a) apresenta a informação, no entanto, não deixa muito claro o que ele entende por *assembly* e *sub-assembly*. Ele chama a relação que se estabelece entre o motor e a arruela (*engine – washer*) de *system/component* (sistema/componente); nesse caso, a arruela é um componente de um sistema maior que é o motor. Entendido dessa forma, é possível supor que *assembly* (conjunto) e *sub-assembly* (subconjunto) sejam parte de um sistema maior, como mostra o Quadro 11.

⁵³ “Você deve ser metódico, analisar o contexto. Sua interpretação deve ser coerente. Não traduza literalmente. Encontre a realidade da aeronave por detrás do texto.” (SHAWCROSS, 1992a, p.12, tradução nossa).

Quadro 11 – Relação de sistema, conjunto, subconjunto e componente



Fonte: Shawcross (1992a, p.52).

Assim, a arruela, entendida como um componente do parafuso, faria parte de um subconjunto ou subsistema de montagem de um sistema maior, o sistema do motor. Ainda que não afirme que as relações estabelecidas nos compostos nominais sejam fundamentalmente as de localização, função e todo/parte, Shawcross (1992a) não cita outras relações.

A interpretação das relações semânticas das UEPNs e sua aplicabilidade no âmbito da aviação

Ao longo da revisão apresentada, muitos aspectos importantes para o entendimento das relações semânticas das UEPNs foram ressaltados. De todos esses elementos, fatos e considerações, listamos a seguir aqueles que acreditamos serem aplicáveis e suficientes para dar conta das relações intraconceituais que se estabelecem nessas unidades nos textos de aviação:

- o papel do conhecimento especializado como marco para o entendimento das unidades nominais longas;

- o processo de *bracketing* como auxiliar no estabelecimento das relações de submodificação em compostos longos;

- a construção das hierarquias formais de famílias de compostos longos, no sentido de facilitar a compreensão do processo de criação e estruturação da unidade, tornando as relações semânticas entre os modificadores mais visíveis;

- o fato de as bases nominais terem um papel determinante no estabelecimento das relações semânticas dos modificadores com a base, o que nos faz imaginar que as categorias de bases nominais de um âmbito especializado apresentem um número mais restrito de relações mais frequentes;

- o estabelecimento de uma matriz de relações semânticas para a correta interpretação das relações de predicação que ocorrem entre os elementos constituintes das unidades nominais longas;

- o fato de as relações semânticas, ainda que infinitas, possuírem certo grau de redundância, nos levando a crer que, ainda que possamos aplicar aquelas da língua geral em um âmbito especializado, há possibilidade de identificarmos relações típicas daquele âmbito.

A partir dessas colocações, procuramos apresentar uma matriz de relações semânticas que pudesse servir de base para a interpretação das UEPNs nos textos dos manuais de aviação. Com base em Downing (1977), que afirma que as relações semânticas propostas por diferentes autores apresentam um considerável grau de sobreposição, buscamos as listas de relações semânticas sugeridas para a língua geral por Levi (1978) e Adams (2001), e as agrupamos por semelhança com as de Downing (1977). Constatada a redundância, ou seja, a repetição da maioria das relações nas três listas, agrupamos as relações semelhantes, eliminando aquelas que eram citadas apenas uma vez. Com esse agrupamento, buscamos criar uma matriz com relações que fossem usuais na língua geral. O Quadro 12 apresenta o resultado de tal sobreposição. Optamos por manter neste quadro o nome dos autores, bem como a denominação e exemplos utilizados por eles.

Quadro 12 – Relações semânticas sugeridas por Downing (1977), Levi (1978) e Adams (2001) agrupadas por semelhança

	Tipo de relação semântica	Autores	Exemplo
1	<i>Whole-part</i>	Downing (1977)	<i>Duck foot</i> (o pé É UMA PARTE DO TODO que é o pato).
2	<i>Half-half</i>	Downing (1977)	<i>Giraffe-cow</i> (dois objetos com equivalência).
3	<i>Part-whole</i>	Downing (1977)	<i>Pendulum clock</i> (o relógio é o todo e o pêndulo uma de suas partes).
20	<i>Composition</i>	Adams (2001, p.83)	<i>Butter mountain</i> (a montanha COMPOSTA DE manteiga).
21	<i>Material</i>	Adams (2001, p.83)	<i>Ivory tower</i> (a torre FEITA DO MATERIAL marfim).
4	<i>Composition</i>	Downing (1977)	<i>Stone furniture</i> (uma mobília FEITA DE UM DETERMINADO MATERIAL ... pedra).

	Tipo de relação semântica	Autores	Exemplo
6	<i>Place</i>	Downing (1977)	<i>Eastern Oregon meal</i> (a refeição DO LOCAL CHAMADO Eastern Oregon)
13	<i>Location</i>	Adams (2001, p.83)	<i>Amusement park</i> (o parque está localizado na diversão). ⁵⁴
10	<i>Purpose</i>	Downing (1977)	<i>Hedge hatchet</i> (um tesourão COM O PROPÓSITO DE aparar uma cerca viva).
12	<i>Function</i>	Adams (2001, p.83)	<i>Traffic lights</i> (as luzes QUE TÊM A FUNÇÃO DE orientar o trânsito).
19	<i>Content</i>	Adams (2001, p.83)	<i>Cheque book</i> (o livro QUE CONTÉM cheques).
24	<i>Have</i>	Levi (1978)	<i>Picture book</i> (o livro QUE TEM figuras).
18	<i>What something is about</i>	Adams (2001, p.83)	<i>Tax law</i> (a lei QUE É SOBRE taxas).
31	<i>About</i>	Levi (1978)	<i>Tax law</i> (a lei QUE É SOBRE taxas).
30	<i>From</i>	Levi (1978)	<i>Olive oil</i> (óleo DA azeitona).
15	<i>Origin/source</i>	Adams (2001, p.83)	<i>Mountain ash</i> (as cinzas QUE VÊM DA montanha).
7	<i>Source</i>	Downing (1977)	<i>Vulture shit</i> (o excremento QUE VEM do urubu).
9	<i>User</i>	Downing (1977)	<i>Flee wheel barrow</i> (o carrinho de mão USADO POR pulgas).
26	<i>Use</i>	Levi (1978)	<i>Steam iron</i> (ferro de passar roupa que USA vapor).
14	<i>Cause</i>	Adams (2001, p.83)	<i>Horror film</i> (o filme QUE CAUSA horror).
23	<i>Cause</i>	Levi (1978)	<i>Tear gás</i> (gás que CAUSA lágrimas).
8	<i>Product</i>	Downing (1977)	<i>Honey glands</i> (as glândulas QUE PRODUZEM mel).
25	<i>Make</i>	Levi (1978)	<i>Honey bee</i> (a abelha que FAZ mel).
17	<i>Resemblance</i> (Semelhança)	Adams (2001, p.83)	<i>Bell jar</i> (a jarra QUE É PARECIDA COM um sino).
5	<i>Comparison</i> (Comparação)	Downing (1977)	<i>Pumpkin bus</i> (o ônibus que parece uma abóbora).

Fonte: Elaboração própria a partir de Downing (1977), Levi (1978) e Adams (2001).

⁵⁴ A nosso ver, este exemplo trazido por Downing não representa a relação sugerida.

Em um segundo momento, acrescentamos a esse conjunto de relações aquelas sugeridas por Sager, Dungworth e McDonald (1980) para as áreas técnico-científicas, assim como as apresentadas por Shawcross (1992a) para o âmbito da aviação. Incluímos, em cada categoria, uma pequena descrição e uma pergunta com o propósito de facilitar a identificação das relações durante a análise das UEPNs. Da mesma forma, mantivemos a divisão de relações conforme as categorias de **objetos, propriedades e processos e operações** sugeridas por Sager, Dungworth e McDonald (1980). O Quadro 13 apresenta a matriz de relações semânticas resultante da sobreposição descrita, a qual sugerimos como base para a interpretação das UEPNs nos textos dos manuais de aviação.

Quadro 13 – Relações semânticas agrupadas por semelhança a partir de Downing (1977), Levi (1978), Sager, Dungworth e McDonald (1980), Shawcross (1992a) e Adams (2001)⁵⁵

	Tipo de relação semântica	Autores	Exemplo⁶
Objetos (substâncias, materiais, produtos, aparatos).			
1	PARTE-TODO TODO-PARTE		
	<i>Whole-part</i> (Todo-parte)	Downing (1977)	<i>Door lever</i> (a alavanca É UMA PARTE DO TODO que é a porta)
	<i>System-assembly</i> (Sistema-conjunto) <i>Assembly-sub assembly</i> (Conjunto-subconjunto)	Shawcross (1992a)	<i>Air conditioning valve</i> (a válvula É UMA PARTE DO SISTEMA que é o sistema de ar condicionado).
	O determinante é o todo, e o núcleo, a parte.	Sager, Dungworth e McDonald (1980)	
2	COMPOSIÇÃO	Que é composto/feito de Do que é feito(a)/composto(a) o(a) _____?	
	<i>Composition</i> (Composição)	Adams (2001, p.83)	<i>Aluminum and fiberglass material</i> (o material COMPOSTO DE/FEITO DE UM DETERMINADO MATERIAL alumínio e fibra de vidro).
	<i>Material</i> (Material)	Adams (2001, p.83)	
	<i>Composition</i> (Composição)	Downing (1977)	
	O determinante especifica o material do qual o núcleo é feito ou indica o material que compõe o núcleo.	Sager, Dungworth e McDonald (1980)	

⁵⁵ Todos os exemplos deste quadro foram retirados de nosso *corpus* de estudo.

	Tipo de relação semântica	Autores	Exemplo⁶
3	LOCALIZAÇÃO	Que é localizado ou se relaciona a Onde está localizado(a) o(a) _____? Ao que se relaciona _____?	
	<i>Place</i> (Lugar)	Downing (1977)	Center tank (o tanque QUE ESTÁ LOCALIZADO no centro).
	<i>Location</i> (Localização)	Adams (2001, p.83)	
	<i>Location</i> (Localização)	Shawcross (1992a)	
4	FUNÇÃO	Que tem a função/o propósito/o objetivo de Qual a função/o propósito/o objetivo do(a) _____?	
	<i>Purpose</i> (Objetivo)	Downing (1977)	<i>Logo light</i> (a luz COM O PROPÓSITO DE/ QUE TEM A FUNÇÃO DE iluminar a logomarca da empresa na aeronave).
	<i>Function</i> (Função)	Adams (2001, p.83)	
	<i>Function</i> (Função)	Shawcross (1992a)	
5	CONTEÚDO	Que contém O que contém o(a) _____?	
	<i>Content</i> (Conteúdo)	Adams (2001, p.83)	<i>Cargo compartment</i> (o compartimento QUE CONTÉM carga).
	<i>Have</i> (Ter)	Levi (1978)	
6	ASSUNTO	Que é sobre Sobre o que é o(a) _____?	
	<i>What something is about</i> (Sobre o que é o(a) ____?)	Adams (2001, p.83)	<i>Landing procedure</i> (o procedimento QUE É SOBRE o pouso).
	<i>About</i> (Sobre)	Levi (1978)	
7	PROCEDÊNCIA	Que vem/é do De onde vem/é o(a) _____? ou Qual o sentido do fluxo do(a) _____?	
	<i>From</i> (De)	Levi (1978)	<i>Engine air</i> (ar DO/QUE VEM DO motor).
	<i>Origin/source</i> (Origem)	Adams (2001, p.83)	
	<i>Source</i> (Origem)	Downing (1977)	
	O determinante expressa o produto associado ao núcleo	Sager, Dungworth e McDonald (1980)	

	Tipo de relação semântica	Autores	Exemplo⁶
8	USO/USUÁRIO	Que usa/é usado por Quem usa o(a) _____?	
	<i>User</i> (Usuário)	Downing (1977)	<i>Attendant panel</i> (o painel USA-DO POR comissários).
	<i>Use</i> (Uso)	Levi (1978)	<i>Pressure door</i> (a porta que USA pressão).
	O determinante especifica o uso que se dá ao núcleo ou contra ele.	Sager, Dungworth e McDonald (1980)	<i>Anti-ice system</i> (o sistema USADO contra o gelo)
9	FUNCIONAMENTO	Que funciona/é operado com/a partir de Como funciona/é operado/é acionada o(a) _____?	
	<i>How something functions</i> (Como funciona o(a) __?)	Adams (2001, p.83)	<i>Engine driven pump</i> (uma bomba QUE FUNCIONA COM O/É ACIONADA PELO motor).
	O determinante expressa o modo de operação do núcleo	Sager, Dungworth e McDonald (1980)	<i>Pneumatic valve</i> (uma válvula QUE OPERA/FUNCIONA pneumáticamente)
10	OCUPAÇÃO/POSSE	Que é do/ que se ocupa de Quem se ocupa do(a) _____? ou De quem é o(a) _____?	
	<i>Occupation</i> (Ocupação)	Downing (1977)	<i>Flight attendant</i> (o atendente QUE SE OCUPA DO voo).
	<i>Possessor</i> (Possuidor)	Adams (2001, p.83)	<i>Captain escape strap</i> (a corda de fuga QUE É DO comandante).
11	SEMELHANÇA	Que é parecido com Com o que é parecido(a) o(a) _____?	
	O determinante compara o núcleo com outro objeto	Sager, Dungworth e McDonald (1980)	<i>Butterfly nut</i> (a porca EM FORMA DE borboleta).
	<i>Resemblance</i> (Semelhança)	Adams (2001, p.83)	<i>Bell jar</i> (a jarra QUE É PARECIDA COM um sino).
	<i>Comparison</i> (Comparação)	Downing (1977)	<i>Pumpkin bus</i> (o ônibus QUE PARECE UMA abóbora).
12	PROPRIEDADES	Que descreve uma propriedade Qual é a propriedade do(a) _____?	
	O determinante expressa uma propriedade sob a forma de adjetivo (cor, dimensão, gosto) ou particípio passado.	Sager, Dungworth e McDonald (1980)	<i>Amber light</i> (luz QUE É âmbar). <i>Fixed gauge</i> (calibrador QUE É fixo).

	Tipo de relação semântica	Autores	Exemplo⁶
13	NÚCLEO = Instrumento que opera no determinante	Que opera no _____ Onde opera o _____ (núcleo)?	
	O núcleo expressa o instrumento que opera no determinante	Sager, Dungworth e McDonald (1980)	<i>Heat exchanger</i> (o trocador QUE OPERA NO calor). <i>Skin exchange</i> (a troca QUE OPERA NA fuselagem).
Processos e operações			
	O determinante geralmente especifica o sujeito ou objeto do núcleo que geralmente corresponde a uma ação verbal.	Sager, Dungworth e McDonald (1980)	<i>Temperature change</i> (a change of temperature) <i>Emergency landing</i>

Fonte: Elaboração própria a partir de Downing (1977), Levi (1978), Sager, Dungworth e McDonald (1980), Shawcross (1992a) e Adams (2001).

Ainda que não estivessem repetidas, as relações de número doze (o determinante expressa uma propriedade) e de número treze (o núcleo expressa o instrumento que opera no determinante), sugeridas por Sager, Dungworth e McDonald (1980), foram mantidas, pois verificamos que estavam presentes em nosso *corpus* de estudo. Pela mesma razão, mantivemos a relação sugerida por Sager, Dungworth e McDonald (1980) para as bases da categoria **processos e operações**.

Sugerimos, portanto, essa matriz de relações semânticas (Quadro 13) como base para a análise das UEPNs do âmbito da aviação por acreditarmos que ela é variada o suficiente sem ser muito específica, podendo ser entendida por não especialistas, por exemplo, por alunos de ESP para aviação.

Considerações finais

Este trabalho teve por objetivo apresentar e caracterizar as UEPNs, ressaltando a sua aplicabilidade nos textos especializados dos manuais de aviação. Observamos e descrevemos as UEPNs a partir da identificação de suas características e regularidades enquanto inseridas no conjunto de textos especializados, buscando conhecer seus padrões formais e de seu conteúdo semântico, verificando regularidades e também estabelecendo generalizações.

Levando em conta as perspectivas apresentadas neste trabalho, acreditamos que cada âmbito especializado apresenta um número de relações semânticas típicas e outras equivalentes às da língua geral. Assim, propusemos uma matriz de relações semânticas para servir de base para a análise das UEPNs em textos de aviação (Quadro 13) que parte da sobreposição das três listas propostas para a língua geral por Downing (1977), Levi (1978) e Adams (2001) e das duas listas para linguagens de especialidade propostas por Sager, Dungworth e McDonald (1980) e Shawcross (1992a).

Esperamos que nossas reflexões sobre como se processa a interpretação das UEPNs, apoiada em uma matriz de relações semânticas para a análise dessas unidades, possam contribuir para o ensino/aprendizagem de ESP para aviação, assim como ser aplicadas a outros âmbitos e outras linguagens de especialidade.

BOCORNY, A. E. P. Long Specialized Noun Phrases (LSNP) in Aviation Manuals. *Alfa*, São Paulo, v.58, n.3, p.645-676, 2014.

- *ABSTRACT: The aim of this paper is to present and characterize the long specialized noun phrases (LSNPs) as part of a larger work involving the development of a glossary for students of English for aviation. Initially, we address the issue of conceptual and denominational diversity associated with the LSNPs. Given the lack of consensus in the literature on the subject, we seek to clarify where the denominational difference actually corresponds to a conceptual difference. Subsequently, we formally characterize the units, list the elements that can compose them and describe their relationships. Finally, we review the literature regarding the problems and solutions relating to the interpretation of the LSNPs, usually resulting from the large compression of information in a limited number of words, which makes the understanding of these units particularly difficult by non-specialists. For this purpose, we review the works of authors such as Downing, Sager, Lehrberger, Trimble, and Shawcross. We then resume some issues that should be taken into account when interpreting the LSNPs, supported by a matrix of semantic relations for the analysis of these units within the context of aviation.*
- *KEYWORDS: Linguistics. Terminology. LSNP. Translation. ESP. Language of aviation.*

REFERÊNCIAS

ADAMS, V. *Complex words in English*. London: Pearson, 2001.

BARKER, K. A trainable bracketer for noun modifiers: advances in artificial intelligence. *Lecture Notes in Computer Science*, New York, v.1418, p.196-210, 1998.

_____. *Noun modifier relationship analysis in the TANKA system*. Ottawa: University of Ottawa, 1997.

BIBER, D. et al. *The Longman grammar of spoken and written English*. London: Longman, 1999.

CABRÉ, M. T.; ESTOPÀ, R. Unidades de conocimiento especializado, caracterización y tipología. In: CABRÉ, M. T.; BACH, C. (Org.). *Coneximent, llenguatge i discurs especialitzat*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada: Universitat Pompeu Fabra: Documenta Universitaria, 2005. p.11-93.

CAFÉ, L. *La description et l'analyse des unités terminologiques complexes en langue portugaise (variété brésilienne): une contribution à l'automatisation de la Banque de Données Terminologiques du Brésil (Brasilterm)*. 1999. 250 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Université Laval, Québec, 1999. Tomos I e II.

CELCE-MURCIA, M.; LARSEN-FREEMAN, D. *The grammar book: an ESL/EFL Teacher's Course*. 2. ed. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

DIK, S. C. *The theory of functional grammar: complex and derived constructions*. Berlin: W. de Gruyter, 1997. v.2.

_____. *The theory of functional grammar: the structure of the clause*. Dordrecht: Foris Publications, 1989. v.1.

DOWNING, P. On the creation and use of English compound nouns. *Language*, London, v.53, n.4, p.810-842, 1977.

ESTOPÀ, R. Lês unités de signification spécialisées: élargissant l'objet du travail en terminologie. *Terminology*, New York, v.7, n.2, p.217-237, 2001.

_____. *Extracción de terminología: elementos para la construcción de un SEACUSE (Sistema de Extracción Automática de Candidatos a Unidades de Significación Especializada)*. 1999. 150 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 1999.

FABRE, C. Interpretation of nominal compounds: combining domain-independent and domain-specific information. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPUTATIONAL LINGUISTICS (COLING), 16., 1996, Stroudsburg. *Proceedings...* Stroudsburg: Association of Computational Linguistics, 1996. v.1, p.364-369.

FAULSTICH, E. Formação de termos: do construto e das regras às evidências empíricas. In: FAULSTICH, E.; ABREU, S. P. (Org.). *Linguística aplicada à terminologia e à lexicologia: cooperação Brasil e Canadá*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003. p.11-31.

FININ, T. W. *The semantic interpretation of compound nominals*. Champaign: University of Illinois at Urbana-Champaign, 1980.

GIRJU, R. et al. On the semantics of noun compounds. *Computer Speech and Language*, London, v.19, n.14, p.479-496, 2005.

KAGEURA, K. *The dynamics of terminology: a descriptive theory of term formation and terminological growth*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2002.

LEHRBERGER, J. Automatic translation and the concept of sublanguage. In: KITTREDGE, R.; LEHRBERGER, J. (Org.). *Sublanguage: studies of language in restricted semantic domain*. Foundations of Communication. Berlin: W. de Gruyter, 1982. p.81-106.

LEVI, J. N. *The syntax and semantics of complex nominals*. New York: Academic Press, 1978.

OSTER, U. *Los términos de la cerámica en alemán y en español: análisis semántico orientado a la traducción de los compuestos nominales alemanes*. 2003. 542 f. Tese (Doutorado em Tradução) – Departament de Traducció i Comunicació, Universitat Jaume I, Castellón, 2003. Disponível em: <<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10565/oster.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

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

QUIROZ, G. *Los sintagmas nominales extensos especializados en inglés y en español: Descripción y clasificación en un corpus de genoma*. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Institut Universitari de Linguística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 2005.

RIJKHOFF, J. *The noun phrase*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

ROSARIO, B.; HEARST, M. *Classifying the semantic relations in noun compounds via a domain-specific lexical hierarchy*. In: CONFERENCE ON EMPIRICAL METHODS IN NATURAL LANGUAGE PROCESSING (EMNLP), 1., 2001, Berkeley. *Proceedings...* Berkeley: University of California, 2001. p.82-90. Disponível em: <<http://biotext.berkeley.edu/papers/emnlp01.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

SAGER, J. C. *Curso práctico sobre el procesamiento de la terminología*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1993. (Biblioteca del libro, 57).

SAGER, J. C.; DUNGWORTH, D.; McDONALD, P. F. *English special languages: principles and practice in science and technology*. Wiesbaden: Brandstetter, 1980.

SHAWCROSS, P. *English for Aircraft. 1: documentation handbook*. Paris: Belin Editions, 1992a.

_____. *English for Aircraft. 2: system maintenance*. Paris: Belin Editions, 1992b.

TRIMBLE, L. *English for science and technology: a discourse approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

Recebido em julho de 2013.

Aprovado em setembro de 2013.

DESENVOLVIMENTO FONOLÓGICO EM CRIANÇAS DOS 3 ANOS E 6 MESES AOS 4 ANOS E 6 MESES DE IDADE NASCIDAS COM MUITO BAIXO PESO

Patrícia Machado NOGUEIRA *
Maria João FREITAS**

- **RESUMO:** O presente trabalho tem o objectivo central de avaliar o desenvolvimento fonológico de crianças nascidas com muito baixo peso, contribuindo com evidência empírica para a reflexão sobre o papel das variáveis fonológicas na avaliação do desenvolvimento linguístico infantil. Foi implementado um estudo com 30 crianças na faixa etária dos 3 anos e 6 meses aos 4 anos e 6 meses, sendo que 15 pertenciam à população de crianças nascidas com muito baixo peso e as restantes à de crianças nascidas com peso adequado, emparelhadas por género e idade. Observou-se o desempenho segmental das crianças nos dois grupos em estudo, avaliando-se a relação entre a produção das consoantes do inventário segmental do Português Europeu e a sua distribuição em função das variáveis fonológicas **posição na palavra, posição na sílaba e acento de palavra**. O objectivo central foi o de testar a eficácia das variáveis fonológicas acima referidas na identificação de diferenças de desenvolvimento fonológico entre os dois grupos de crianças. Através do teste de Qui-Quadrado e da comparação frequencial, verificou-se que as crianças nascidas com muito baixo peso apresentavam um desempenho verbal inferior ao das crianças com peso adequado, no que diz respeito às variáveis fonológicas testadas.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Crianças de muito baixo peso. Desenvolvimento fonológico. Palavra. Sílaba. Constituintes silábicos. Acento de palavra.

ASPECTOS FONOLÓGICOS

Vários trabalhos sobre o desenvolvimento linguístico infantil têm identificado e/ou testado, nas últimas três décadas, as variáveis linguísticas com impacto na aquisição de diferentes sistemas gramaticais, tanto em contexto monolíngue como bilingue. Este trabalho tem sido determinante para a definição da forma como o conhecimento linguístico se estrutura no processo de desenvolvimento cognitivo infantil, contribuindo, assim, para a validação de modelos teóricos

* UALG – Universidade do Algarve. Escola Superior de Saúde. Instituto de Ciências da Saúde. Faro – Portugal. 8000-510 - patricianogueira2@gmail.com

** UL- Universidade de Lisboa. Faculdade de Letras. Centro de Linguística. Lisboa – Portugal. 1600-214 - joaofreitas@fl.ul.pt

de representação deste tipo de conhecimento (INGRAM, 1989; FLETCHER; MCWHINNEY, 1995; GUAISTI, 2002; BALL, et al., 2008; BAVIN, 2009).

A componente fonológica da gramática integra o processamento das unidades de natureza segmental mas também as de natureza prosódica, como a **sílaba**, o **acento (pé)**, a **palavra** e os **sintagmas (fonológico e entoacional)**, que permitem descrever a estrutura prosódica dos enunciados de fala (NESPOR; VOGEL, 1986; MATEUS; ANDRADE, 2000; BISOL, 2005). O foco específico em alguns destes constituintes fonológicos - o **segmento**, a **sílaba** e a **palavra**, unidades estudadas no presente artigo - tem permitido testar a sua eficácia na avaliação das produções das crianças, sendo estas unidades apontadas como bons indicadores do desenvolvimento fonológico infantil (BERNHARDT; STEMBERGER, 1998; CORREIA, 2004; COSTA, et al., 2007; FREITAS, 1997; FREITAS, et al., 2006; OLIVEIRA, et al., 2004; SMITH, 2004; VIHMAN, 1996; YAVAS; HERNANDORENA; LAMPRECHT, 2002).

No âmbito da fonologia multilinear, assume-se uma existência de relações de interdependência entre os vários constituintes fonológicos, representadas sob a forma de estruturas arbóreas, que implicam o conceito de constituência interna (CLEMENTS, 1985; NESPOR; VOGEL, 1986; MCCARTHY; PRINCE, 1986; GOLDSMITH, 1995; MATEUS; ANDRADE, 2000; BISOL, 2005). Vários estudos têm demonstrado a adequação dos modelos fonológicos propostos no âmbito da fonologia multilinear à descrição e à interpretação de dados da produção de crianças com desenvolvimento típico (FIKKERT, 1994, 2005, 2007; ARCHIBALD, 1995; MACKEN, 1995; MENN; STOEL-GAMMON, 1995; FREITAS, 1997; BERNHARDT; STEMBERGER, 1998; LAMPRECHT, 1999; ROSE, 2000; SANTOS, 2001; MATZENAUER, 2001; LAMPRECHT, et al., 2004; KAGER; PATER; ZONNEVELD, 2004; AVERY; DRESHER, 2008; DEMUTH, 2009; COSTA, 2010; JOHNSON; REIMERS, 2010; ALMEIDA, 2011). Estes mesmos instrumentos de análise têm também sido usados por vários investigadores e profissionais nos domínios da avaliação e da intervenção clínicas de crianças com desenvolvimento atípico, com efeitos testados na redução do tempo e na eficácia da intervenção terapêutica (MATZENAUER, 1988; YAVAS; HERNANDORENA; LAMPRECHT, 1991; BERNHARDT; STEMBERGER, 2000; BISHOP; LEONARD, 2000; MOTA, 2001; KESKE-SOARES, 2001; FAVA, 2002; LAMPRECHT, et al., 2004; DUARTE, 2006; DINNSEN; GIERUT, 2008; INGRAM, 2008; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2009).

A presença de relações hierárquicas entre os vários constituintes fonológicos, espoletou, durante os anos 90, a discussão sobre a natureza *bottom-up* ou *top-down* do processamento inerente ao estabelecimento destas relações, tanto na representação do conhecimento fonológico adulto como na representação da sua estruturação gradual durante os primeiros anos de vida. Dada a natureza holística do processo de desenvolvimento linguístico, diversos estudos avaliaram

as potenciais relações entre os vários constituintes que integram o conhecimento fonológico. Muitos dos trabalhos em aquisição da fonologia mostraram que domínios prosódicos hierarquicamente mais altos estabelecem fortes restrições sobre a aquisição de unidades de domínios mais baixos (FIKKERT, 2007; BERNHARDT; STEMBERGER, 1998), apresentando resultados relativos ao efeito de variáveis prosódicas como **posição na palavra** (inicial, medial, final), **posição na sílaba** (Ataque, Rima, Núcleo, Coda) e **acento de palavra** (padrões proparoxítono, paroxítono e oxítono) na aquisição do inventário segmental de uma língua (FIKKERT, 1994; FREITAS, 1997; LLEÓ; PRINZ, 1997; MATZENAUER, 2001; LAMPRECHT, et al., 2004; KIRK; DEMUTH, 2003). Por outras palavras, a literatura especializada tem demonstrado a existência de fortes relações entre a emergência e estabilização de uma dada unidade segmental e as suas propriedades prosódicas, decorrentes dos constituintes prosódicos superiores que as hospedam na língua-alvo, informação crucial para uma avaliação adequada do desenvolvimento fonológico infantil, tanto típico como atípico. A título ilustrativo, em línguas como o Português Europeu (PE), a aquisição de um segmento como o /l/, cuja produção é possível em três posições silábicas (em Ataque simples (leite), como C₂ de um Ataque ramificado (flor) e em Coda (balde)), não é categórica mas sim gradual: o segmento estabiliza primeiro em Ataque simples, sendo o Ataque ramificado a última estrutura a exibir a sua estabilização (FREITAS, 1997). Ora, a presença do segmento numa única posição prosódica, num dado instrumento de avaliação da linguagem, não permitirá uma avaliação rigorosa do desenvolvimento fonológico da criança em foco. A ausência de produção desta lateral pode decorrer não da destreza da criança para articular o som ou da sua não aquisição como entidade do inventário fonológico da língua, mas da disponibilização de um dado constituinte prosódico. Se a criança já produzir adequadamente o segmento em palavras como “leite” mas não em palavras como “balde” e “flor”, tal decorrerá da não disponibilização dos constituintes silábicos Coda e Ataque Ramificado e não da ausência da lateral alveolar no sistema fonológico da criança. Nestes casos, a intervenção terapêutica deve focar-se no trabalho sobre a relação entre os constituintes silábicos e o segmento /l/ e não, exclusivamente, no trabalho sobre o segmento /l/.

Ainda na sequência da natureza holística do processo de desenvolvimento linguístico, a investigação tem explorado o efeito das interfaces gramaticais na aquisição de determinadas línguas (MORGAN; DEMUTH, 1996; ABAURRE; SCARPA; GALVES, 1999; SCARPA, 1999; WEISSENBORN; HOHLE, 2001). No caso do PE, verificou-se que a emergência e estabilização das Codas é gradual: ocorre em primeiro lugar em Coda final, tendencialmente átona, dada a frequência elevada de formas paroxítonas no PE (patos); a sua aquisição em Coda tónica final é também precoce (maçãs, nariz) e precede a da Coda tónica medial (festa); a última estrutura a ser produzida corresponde à da Coda átona medial (vestido).

Esta ordem viola a esperada estabilização inicial das estruturas tónicas (FIKKERT, 1994). A aquisição precoce das Codas átonas finais (patos) no PE, imune ao efeito da proeminência acústica das estruturas tónicas, tem sido interpretada como o produto da interface fonologia-morfologia, colocando-se a hipótese de esta Coda em final de palavra ser processada pelas crianças portuguesas como proeminente por lhe ser inerente informação de dois tipos: **fonológica** (ramificação da Rima, estrutura não disponível no início da aquisição) e **morfológica** (marcação do número plural; o final de palavra em PE está associado à presença de informação flexional em diferentes classes de palavras, o que a torna gramaticalmente proeminente). A confluência de informação de dois módulos gramaticais numa só estrutura estaria, assim, na base da sua aquisição precoce (FREITAS; MIGUEL; FARIA, 2001).

ASPECTOS CLÍNICOS

Nas últimas décadas, o crescimento científico associado aos avanços tecnológicos na área perinatal, ao desenvolvimento do conhecimento sobre a fisiopatologia de vários problemas associados à prematuridade e à expansão dos recursos de diagnóstico e terapêuticas permitiu um aumento significativo da sobrevivência de recém-nascidos pré-termo cada vez com menor peso (PEIXOTO, et al., 2002; RUGOLO, 2003). A vulnerabilidade biológica associada a imaturidade neurológica e fisiológica coloca estes bebés em risco de desenvolverem complicações ao longo do desenvolvimento, tais como paralisia cerebral, deficiências auditivas e visuais e perturbações de linguagem. Neste contexto, torna-se relevante reflectir sobre o futuro destes bebés, a curto e a longo prazo, e perceber de que forma o desenvolvimento global e linguístico destas crianças ocorre, para que se possam tomar, atempadamente, as medidas necessárias no sentido da preservação de um crescimento harmonioso.

Vários investigadores têm demonstrado interesse pela pesquisa sobre o impacto das variáveis perinatais **peso e idade gestacional** ao longo do desenvolvimento infantil (ALS, 1997; HUANG, et al., 2012; VOIGT, et al., 2012; VOHR; MSALL, 2004). Diversos estudos relatam as características das crianças nascidas com muito baixo peso e as dificuldades por elas experienciadas. Contudo, o foco de atenção encontra-se na pesquisa relativa ao desenvolvimento infantil global e à identificação de patologias, existindo, ainda, fortes lacunas na investigação em áreas mais específicas como a do desenvolvimento linguístico.

Vários estudos internacionais referem o baixo peso como factor preditivo do desenvolvimento de défices no domínio da linguagem (ALLEN, 2002; HANKE, et al., 2003; LUOMA, et al., 1998; MIKKOLA, et al., 2005; SAJANIEMI, et al., 2001). No entanto, embora em Portugal a prevalência de partos pré-termo tenha vindo a

aumentar no decorrer dos anos, não existem estudos sobre a relação entre estes e a presença de défices linguísticos. Tal facto torna pertinente a implementação de pesquisas que permitam caracterizar o percurso de desenvolvimento dos recém-nascidos com muito baixo peso em Portugal e, conseqüentemente, perceber se a variável **muito baixo peso** pode ser considerada um factor de risco biológico para o desenvolvimento de défices linguísticos.

Em síntese, e na sequência dos aspectos supramencionados, o objectivo central deste estudo é o de identificar possíveis diferenças de desenvolvimento fonológico entre os dois grupos de crianças sob avaliação (crianças nascidas com muito baixo peso e crianças nascidas com peso adequado), testando a eficácia das variáveis fonológicas apontadas na literatura como as mais relevantes para a caracterização do perfil fonológico infantil. Assim, e tendo em consideração os vários aspectos referidos nesta secção, o presente estudo pretende caracterizar as competências fonológicas de crianças entre os 3 anos e 6 meses e os 4 anos e 6 meses¹ nascidas com muito baixo peso e verificar se os valores obtidos por este grupo diferem dos atingidos por crianças com peso adequado. Considerar-se-á, para o efeito, o inventário segmental do PE (todas as entidades fonológicas que integram as classes naturais das consoantes oclusivas, das nasais, das fricativas e das líquidas); estes segmentos serão testados em função das variáveis **posição na palavra, posição na sílaba e acento de palavra**. Desta forma, observar-se-á o grau de produtividade destas estruturas na avaliação clínica, discutindo-se a sua eficácia como indicadores do perfil fonológico de crianças nascidas com muito baixo peso, quando comparadas com crianças nascidas com peso adequado.

METODOLOGIA

PARTICIPANTES

Participaram, neste estudo, 30 crianças de ambos os géneros, com idades compreendidas entre os 3;6 e os 4;6, todas residentes na zona noroeste do país.

A população de recém-nascidos com muito baixo peso (RNMBP) foi composta por quinze indivíduos; os dados foram recolhidos num hospital público da área do Porto. As crianças deste grupo preenchiam os seguintes critérios de inclusão: (i) nascidas no hospital seleccionado para o estudo e inscritas na consulta de desenvolvimento; (ii) peso à nascença inferior a 1500g; (iii) idade, à data da recolha, entre os 3;6 e os 4;6; (iv) monolíngues do PE; (v) sem intervenção em terapia da fala e sem história de patologias neurosensoriais e motoras. Neste grupo experimental, foi considerado como factor de exclusão o encaminhamento dos recém-nascidos para uma zona de residência fora do concelho do hospital em estudo logo após

¹ A partir de agora, as idades passarão a ser representadas no formato 3;6 (3 anos e 6 meses).

o nascimento, dada a ausência de registo do seu desenvolvimento clínico após o nascimento, o que impossibilitaria determinar quais os casos que responderiam aos critérios de inclusão e de exclusão do estudo.

Para as crianças do grupo de controlo, nascidas com peso adequado (RNPA), foram usados os seguintes critérios de inclusão: (i) peso adequado à nascença (>2500g); (ii) idade, à data da recolha, entre os 3;6 e os 4;6; (iii) monolíngues do PE; (iv) ausência de história de patologias sensoriais e motoras e ausência de intervenção em terapia da fala.

A distribuição em função da variável **género** foi idêntica, sendo 53% das crianças do género feminino e as restantes 47% do género masculino. A idade média e a variabilidade de idades (D.p) das crianças nascidas a termo no momento da avaliação e a das crianças nascidas com muito baixo peso foram, como seria de esperar, idênticas.

Relativamente ao peso à nascença, variável em análise no nosso estudo, toda a amostra do grupo de controlo possuía um peso superior a 2500g. No que diz respeito às crianças do grupo experimental, 60% apresentava um peso de 1001 a 1501g e 40% apresentava um peso inferior a 1000g. O peso médio dos RNMBP era claramente inferior ao dos RNPA. Os restantes dados de caracterização da amostra são apresentados na tabela que se segue (Tabela 1):

Tabela 1 – Dados de caracterização da amostra

		Grupo de muito baixo peso	Grupo peso adequado
Comprimento	Média ± DP	35,62 ± 4,90	49,42 ± 1,09
Perímetro Cefálico	Média ± DP	26,12 ± 2,82	34,67 ± 1,28
Peso	Média ± DP	1063,33 ± 278,42	3420 ± 318,42
Idade gestacional	Média ± DP	29,13 ± 2,79	39,2 ± 1,08
Idade (meses) momento da avaliação	Média ± DP	48,4 ± 3,69	49,53 ± 3,96

Fonte: Tabela original decorrente do estudo.

Para todas as crianças, foi preenchida uma ficha de caracterização da amostra, com vista à recolha uniforme dos dados clínicos e sócio-demográficos (NOGUEIRA, 2007).

INSTRUMENTO

Foi construído um instrumento de avaliação do desenvolvimento fonológico infantil, criado especificamente para o presente estudo, com o formato de teste de nomeação e com palavras-alvo da categoria **nome**. A construção do instrumento de trabalho teve por base as relações entre os segmentos consonânticos e as variáveis **posição na palavra**, **posição na sílaba** e **acento de palavra**, estudadas no domínio da investigação sobre aquisição da fonologia típica e atípica, como vimos na secção inicial deste artigo (o instrumento é integralmente apresentado em NOGUEIRA, 2007). Consideraram-se todas as consoantes fonológicas do PE padrão (oclusivas [p, b, t, d, k, g], nasais [m, n, ŋ], fricativas [f, v, s, z, x, j] e líquidas [l, ʎ, r, R]); a sua ocorrência nos estímulos lexicais apresentados foi controlada em função de (ilustração com a lateral /l/):

- (i) os constituintes silábicos a que podem estar associadas (Ataque simples (lápiz); Ataque ramificado (flor) e Coda (sol));
- (ii) a posição que podem ocupar na palavra (Ataque: posição inicial (lápiz) ou posição medial (gelado); Coda: posição medial (calças) ou posição final (sol));
- (iii) o contexto acentual em que podem ocorrer (tónico (lápiz); átono (limão)).

Procurou-se que os estímulos lexicais seleccionados:

- (i) fossem de representação visual inequívoca;
- (ii) fizessem parte do léxico infantil na faixa etária testada (FREITAS, 1997);
- (iii) fossem identificados por um número alargado de crianças, previamente testadas para o efeito;
- (iv) sempre que possível, tivessem sido utilizados por outros investigadores, em testes de avaliação linguística (GUIMARÃES; GRILLO, 1996; FARIA; FALÉ, 2001).

Previamente à definição do formato final do instrumento de avaliação fonológica usado na presente investigação, foi efectuado um pré-teste com formato de **teste de nomeação**, com vista à selecção dos estímulos não problemáticos dos pontos de vista visual e lexical. Nesta etapa, utilizou-se um número de estímulos (71 imagens) superior ao final (56 imagens), com os seguintes objectivos:

- (i) identificar os mais facilmente nomeados pelas crianças, de entre os considerados como representativos das estruturas fonológicas em foco (estímulos lexicais distintos que avaliavam uma mesma consoante num mesmo contexto fonológico);

- (ii) nos casos de estímulos não usados noutros testes de avaliação linguística, testar mais do que uma imagem para representar um mesmo alvo lexical, com o objectivo de avaliar a eficácia da imagem na tarefa solicitada.

O teste de nomeação foi aplicado a oito crianças com idades semelhantes às da amostra do estudo, que se encontravam integradas num jardim-de-infância da zona do Porto. Através da identificação das percentagens de acerto relativamente a cada imagem integrada no teste de nomeação, tornou-se possível proceder à selecção das imagens presentes no instrumento final de avaliação fonológica usado nesta investigação. Para a integração de cada estímulo no instrumento de avaliação fonológica construído, foi usado o critério de inclusão de, no mínimo, 75% de acerto na nomeação de cada estímulo visual apresentado, para garantir o sucesso no reconhecimento das imagens no estudo principal. No caso de 3 palavras (grilo, formiga, túnel), foi violado este critério quantitativo: a taxa de sucesso na sua identificação foi inferior a 75% e superior a 50%, mas, dada a impossibilidade de as substituir por outros itens lexicais com a mesma estrutura fonológica e possíveis no léxico infantil, estes três estímulos foram mantidos na versão final do instrumento.

Sempre que possível, um mesmo estímulo foi usado para avaliar mais do que uma estrutura fonológica, de forma a integrar o menor número de estímulos possível no instrumento de avaliação construído: a título ilustrativo, a palavra “castelo” avalia o /t/ tónico medial em Ataque simples e o /ʃ/ em Coda átona medial.

PROCEDIMENTOS

A recolha de dados para o presente estudo teve início com o pedido de autorizações à Administração e à Comissão de Ética do hospital, bem como às instituições de ensino das crianças observadas, explicitando-se os objectivos do estudo e os procedimentos a levar a cabo. Os pais foram esclarecidos quanto à metodologia de trabalho e sua utilidade, sendo novamente assegurado o carácter voluntário da sua participação. Apenas as crianças cujos pais concordaram com as condições de realização do estudo, através da assinatura do consentimento informado, foram incluídas na amostra final.

A recolha de dados junto do grupo experimental foi efectuada nas instalações do hospital usado para a recolha de dados, em dois momentos. Realizou-se um levantamento de dados que abrangeu todas as crianças nascidas na Unidade de Cuidados Intensivos Neonatais (UCIN) do hospital com peso inferior a 1500g e na faixa etária dos 3;6 aos 4;6, à data da recolha de dados.

A constituição do grupo de controlo foi obtida, por conveniência, num Jardim de Infância do distrito de Viana do Castelo, onde foram seleccionadas crianças

passíveis de serem emparelhadas com as do grupo experimental, através das variáveis **idade** e **género**. A recolha de dados decorreu igualmente em dois momentos distintos do mesmo ano.

As crianças do grupo experimental foram avaliadas em gabinete hospitalar; as do grupo de controlo, numa sala privada no Jardim de Infância. A cada criança era solicitado que nomeasse espontaneamente cada uma das imagens apresentadas isoladamente; no caso de não haver nomeação espontânea, eram fornecidas à criança pistas semânticas com vista à estimulação da nomeação. As produções foram registadas, através de transcrição fonética, em folha de registo construída para o efeito e, simultaneamente, gravadas em formato áudio, através de um gravador Philips AD751-Speech Trainer Recorder, com uso de um microfone externo unidireccional.

TRATAMENTO DOS DADOS

O material linguístico recolhido foi transcrito foneticamente, primeiro, em folhas de registo, no momento da recolha de dados, e, posteriormente, a partir das gravações áudio efectuadas. Para cada estímulo, foram confrontadas as duas transcrições de cada estímulo e, em caso de não convergência de ambas as transcrições, optou-se por solicitar o apoio de um outro Terapeuta da Fala, que funcionou como juiz na avaliação das transcrições.

Os dados recolhidos foram organizados numa base de dados em formato Software Access, da Microsoft. Em seguida, os dados contidos na base e a informação da ficha de caracterização foram seriados e editados no programa SPSS for Windows - versão 13, para tratamento estatístico. Tendo em conta os objectivos do estudo e a natureza dos dados recolhidos, usaram-se os procedimentos da estatística descritiva para a obtenção da média e do desvio padrão relativos aos parâmetros sócio-demográficos e às frequências de produção das consoantes em função das diferentes variáveis fonológicas estudadas (**posição na sílaba**, **posição na palavra** e **acento de palavra**). Ao longo do trabalho, a frequência de produção foi relacionada com o grau de estabilidade dos segmentos e/ou das classes naturais estudados (BERNHARDT; STEMBERGER, 1998; FIKKERT, 1994; FREITAS, 1997; INGRAM, 1999).

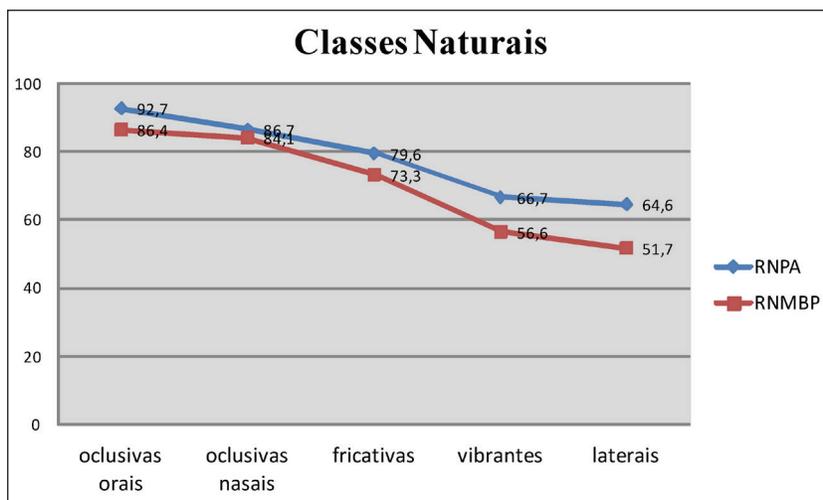
Quando foi necessário proceder a uma análise composta por mais do que um segmento, formaram-se agregados através do somatório de produções dos diferentes segmentos em estudo. A partir deste somatório, formaram-se intervalos consoante o número de segmentos agregados. No conjunto de agregados, elaboraram-se tabelas de frequências cruzadas ou tabelas de contingência, que permitiram estudar a relação entre duas variáveis categóricas, descrevendo a frequência das categorias de uma das variáveis relativamente à das categorias de outra.

RESULTADOS

Nesta seção, serão apresentados os resultados obtidos para grupo experimental e para grupo de controle, através da aplicação do instrumento de avaliação fonológica construído.

Considere-se a taxa global de sucesso por classe do modo de articulação (**consoantes oclusivas, nasais, fricativas e líquidas**) na produção de consoantes em **Ataque simples**, constituinte silábico no qual ocorrem todas as consoantes do PE. Como podemos observar na Figura 1, as oclusivas orais e nasais são as primeiras a estabilizar no processo de desenvolvimento linguístico das crianças observadas, embora as nasais apresentem um nível de sucesso inferior ao das orais. Os valores de produção com sucesso descem ainda mais na classe das fricativas, acentuando-se esta descida na classe das líquidas (vibrantes e laterais). Tendo em conta a comparação entre grupos, torna-se possível verificar que os dois grupos seguem o mesmo percurso de aquisição, embora o grupo dos RNMBP apresente valores de produção inferiores aos do grupo dos RNPA nas classes mais problemáticas (fricativas, vibrantes e laterais).

Figura 1 – Classes naturais em Ataque simples por grupo (RNMBP e RNPA)



Fonte: Figura original decorrente do estudo.

As Tabelas 2 e 3, abaixo, apresentam resultados para as classes naturais do modo de articulação estudadas, quando consideradas apenas as consoantes em Ataque simples em função das variáveis **posição na palavra** e **acento de palavra**.

Relativamente à variável **posição na palavra**, as crianças do grupo RNPA apresentaram valores de desempenho tendencialmente superiores aos do grupo de crianças RNMBP: vejam-se os valores para as oclusivas orais, para as fricativas e para as líquidas na Tabela 2, sendo a classe das oclusivas nasais a única que não permite discriminar comportamentos entre os dois grupos. Ainda no que diz respeito ao papel desta variável no desempenho linguístico das crianças observadas: (i) no grupo de controlo (RNPA), a posição inicial demonstrou ser um contexto tendencialmente facilitador do sucesso na produção segmental (cf. resultados para as oclusivas orais, para as nasais e para as líquidas); (ii) já no grupo experimental (RNMBP), esta variável não desempenhou um papel promotor do sucesso no desempenho segmental.

Tabela 2 – Variável posição na palavra por grupo (RNMBP e RNPA)

Posição na palavra		RNMBP	RNPA
Oclusivas orais	Inicial	60%	80%
	Medial	60%	73%
Oclusivas nasais	Inicial	87%	80%
	Medial	60%	60%
Fricativas	Inicial	40%	67%
	Medial	53%	67%
Líquidas	Inicial	40%	80%
	Medial	40%	53%

Fonte: Tabela original decorrente do estudo.

No que diz respeito à variável **acento de palavra** (confira Tabela 3), e tendo em conta a comparação entre grupos, uma vez mais o grupo de RNPA apresentou valores superiores aos do grupo de RNMBP (excepto na classe das oclusivas nasais). Quanto ao papel promotor da posição tónica no desempenho verbal infantil, há a registar diferenças em função do grupo em análise: (i) no grupo dos RNPA, as sílabas tónicas parecem ser contextos facilitadores para a produção das oclusivas, das fricativas e das líquidas, não havendo diferença a registar nas nasais; no grupo experimental (RNMBP), o efeito promotor da variável **acento de palavra** não é claro, pois as sílabas tónicas promovem as fricativas mas não as oclusivas orais (valores iguais nos dois contextos), as nasais e as líquidas (nestes dois casos, valores superiores nas átonas).

Tabela 3 – Variável acento de palavra por grupo (RNMBP e RNPA)

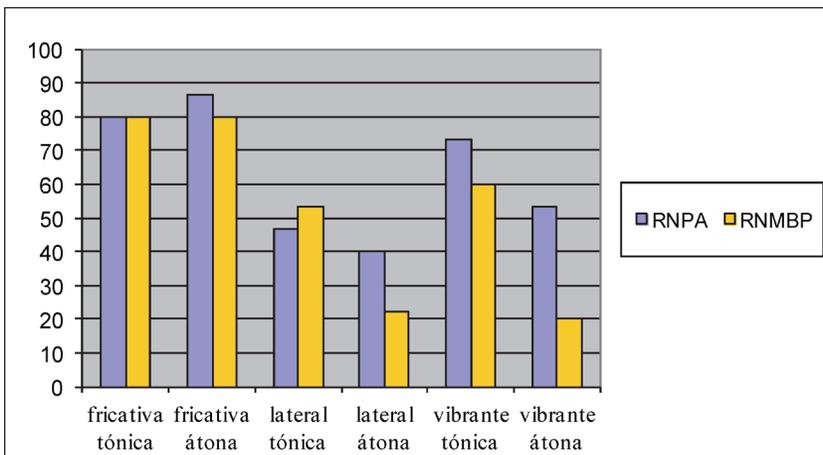
Contexto acentual		RNMBP	RNPA
Oclusivas orais	Tónico	60%	80%
	Átono	60%	67%
Oclusivas nasais	Tónico	87%	80%
	Átono	93%	80%
Fricativas	Tónico	67%	80%
	Átono	53%	53%
Líquidas	Tónico	40%	80%
	Átono	67%	73%

Fonte: Tabela original decorrente do estudo.

Em Coda, o inventário segmental em PE é muito restrito, sendo apenas possíveis quatro segmentos fonéticos. O instrumento construído para a recolha de dados permite testar estas estruturas (Coda fricativa, Coda lateral, Coda vibrante) nas posições tónica e átona, medial e final. Podemos observar, nas Figuras 2 e 3, o desempenho dos dois grupos de crianças nos diferentes contextos testados.

A Figura 2 apresenta resultados relativos à produção da Coda fricativa, da Coda lateral e da Coda vibrante nos diferentes contextos acentuais (tónico, átono).

Figura 2 – Desempenho dos grupos nas Codas em função da variável acento de palavra



Fonte: Figura original decorrente do estudo.

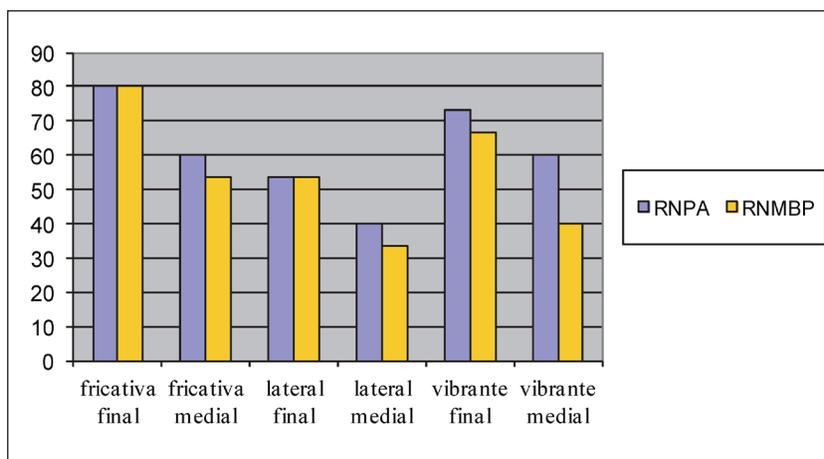
De uma forma geral, podemos constatar que a Coda fricativa apresenta, em ambos os grupos, valores percentuais de produção superiores aos registados para as Codas líquidas, o que demonstra um comportamento mais estável face à primeira. Quanto à comparação entre grupos, os valores de sucesso na produção da Coda fricativa são iguais nos dois grupos de sujeitos sob avaliação; em posição átona, os valores do grupo experimental (RNMBP) são ligeiramente inferiores aos do grupo de controlo.

Já na classe das líquidas, o comportamento é mais heterogéneo. Em ambos os casos (Coda lateral e Coda vibrante), a posição tónica parece promover o sucesso na produção, registando-se valores mais elevados para a vibrante do que para a lateral. No que diz respeito ao confronto entre grupos, excepto no caso da Coda lateral tónica, os restantes contextos (Coda lateral átona, Coda vibrante tónica e Coda lateral átona) são mais problemáticos para os RNMBP do que para os RNPA.

De acordo com os resultados na Figura 2, as consoantes em Coda revelam-se, assim, bons preditores do desenvolvimento fonológico, quer dentro de cada grupo, quer no confronto entre grupos, sendo registada a seguinte ordem de aquisição: Coda fricativa >> Coda vibrante >> Coda lateral.

Como referido no início deste artigo, o sucesso na produção das Codas parece depender da sua posição na palavra. No caso do PE, a posição final de palavra tem-se revelado promotora da aquisição desta estrutura. Na Figura 3, é possível comparar o desempenho dos dois grupos de sujeitos sob avaliação relativamente aos três tipos de Codas nas duas posições da palavra (medial e final).

Figura 3 – Desempenho dos grupos nas Codas em posição final e medial



Fonte: Figura original decorrente do estudo.

Para cada um dos três tipos de Coda (fricativa, lateral e vibrante), a posição final favorece a produção da estrutura-alvo: em cada tipo de Coda, os valores são sempre mais altos em posição final do que em posição medial. Esta variável revela-se, assim, produtiva na predição do desenvolvimento fonológico infantil.

Ao confrontarmos os dados dos dois grupos de crianças na Figura 3, verificamos que os RNMBP tendem a apresentar níveis de sucesso na produção inferiores aos dos RNPA. Em termos globais, e tendo em conta os dados registados nas Figuras 2 e 3, com excepção da Coda lateral tónica final e da Coda fricativa tónica final, todas as outras variáveis apresentam valores percentuais inferiores no grupo de MBP, do que no grupo de peso adequado.

Com vista à observação do impacto da variável **constituente silábico** nas produções dos grupos testados, centremo-nos agora na produção das fricativas palatais e das líquidas alveolares, por serem os segmentos do PE que podem ocorrer nas três posições silábicas que hospedam consoantes: **Ataque simples**, **Coda** e **Ataque ramificado**. Através dos dados médios obtidos ao longo da presente pesquisa, expostos na Tabela 4, podemos verificar que a fricativa apresenta valores de sucesso idênticos nas duas posições silábicas (**Ataque simples** e **Coda**) e em ambos os grupos testados. Quanto à vibrante, existem diferenças de estabilização do segmento em função do grupo avaliado (os RNMBP apresentam valores mais baixos do que os RNPA) e em função dos diferentes constituintes silábicos (os níveis de sucesso na produção estão organizados de acordo com a seguinte escala decrescente: **Ataque simples**>>**Coda**>>**Ataque ramificado**). No caso da lateral, os valores para os RNMBP também são mais baixos do que os registados para os RNPA, mantendo-se a escala decrescente de sucesso em função dos diferentes constituintes já registada para a vibrante (**Ataque simples**>>**Coda**>>**Ataque ramificado**).

Tabela 4 – Variável constituinte silábico por grupo (RNMBP e RNPA)

	Ataque simples		Coda		Ataque ramificado	
	RNPA	RNMBP	RNPA	RNMBP	RNPA	RNMBP
Fricativa	76,67%	76,67%	78,89%	75,56%		
Vibrante	66,67%	60,00%	62,22%	42,22%	33,33%	20,00%
Lateral	80,00%	66,67%	31,67%	28,33%	20,00%	13,33%

Fonte: Tabela original decorrente do estudo.

Em suma, os resultados recolhidos no âmbito do presente estudo e expostos nesta secção demonstram que os RNMBP em estudo tendem a apresentar um desempenho verbal global inferior ao do grupo de RNPA, no que se refere aos aspectos fonológicos tratados:

- (i) no caso das **classes naturais** do modo de articulação, e considerando apenas o constituinte silábico **Ataque simples**, ambos os grupos de crianças revelaram a mesma ordem de aquisição; no caso das classes mais problemáticas (fricativas, vibrantes e laterais), o desempenho do grupo experimental (RNMBP) foi inferior ao do grupo de controlo (RNPA);
- (ii) no caso da variável **posição na palavra**, e quando considerados os Ataque simples iniciais e mediais, os RNPA apresentaram valores de desempenho tendencialmente superiores aos dos RNMBP, sendo a posição inicial um contexto promotor nos RNPA mas não nos RNMBP; no caso das Codas, a posição final revelou-se mais facilitadora da produção do que a medial, em ambos os grupos de sujeitos, registando-se, globalmente, valores de sucesso mais baixos nos RNMBP do que nos RNPA;
- (iii) quanto à variável **acento de palavra**, e considerando apenas as consoantes em Ataque simples, os RNPA apresentaram valores tendencialmente superiores aos dos RNMBP; esta variável revelou-se promotora do desenvolvimento nos RNPA mas não nos RNMBP; no caso das Codas problemáticas (lateral e vibrante), o **acento de palavra** constituiu uma variável produtiva na avaliação do desempenho, com a posição tónica a favorecer o comportamento em ambos os grupos, revelando os RNPA mais sucesso do que os RNMBP;
- (iv) no que diz respeito à variável **posição na sílaba**, e tendo em conta os segmentos /l/ e /r/, foi identificada a ordem de aquisição **Ataque simples>>Coda>>Ataque ramificado**, sendo os resultados para as fricativas idênticos nos constituintes Ataque e Coda; os valores de sucesso na produção de cada um dos segmentos-alvo são sempre mais baixos nos RNMBP do que nos RNPA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, retomámos algumas das variáveis fonológicas mais trabalhadas no domínio da aquisição fonológica típica e atípica - posição na palavra, posição na sílaba e acento de palavra (FIKKERT, 1994; FREITAS, 1997; BERNHARDT; STEMBERGER, 1998; LAMPRECHT, 1999; ROSE, 2000; SANTOS, 2001; LAMPRECHT, et al., 2004; KAGER; PATER; ZONNEVELD, 2004; DEMUTH, 2009; ALMEIDA, 2011; BERNHARDT; STEMBERGER, 2000), com o objectivo de testar a sua produtividade na avaliação de um grupo de crianças nascidas com muito baixo peso (grupo experimental - RNMBP), quando comparadas com crianças nascidas com peso adequado (grupo de controlo - RNPA).

Em termos globais, a presença de valores de sucesso mais baixos no grupo experimental, nas várias estruturas fonológicas testadas, revelaram um desempenho verbal mais imaturo nos RNMBP, quando comparados com os RNPA. Diversos estudos têm relatado que crianças nascidas com muito baixo peso apresentam maior predisposição para desenvolver défices do desenvolvimento linguístico. Autores como Montgomery et al. (1997), Largo et al. (1986) e Luoma et al. (1998) referem que os RNMBP manifestam, ao longo das avaliações, resultados inferiores aos seus pares nascidos com peso adequado. Segundo os mesmos autores, estas crianças apresentam um desempenho mais fraco nos testes aplicados, evidenciando um atraso no desenvolvimento linguístico. Os dados apresentados no presente estudo vão, assim, ao encontro dos descritos nestes estudos. Note-se, no entanto, que, nos vários contextos fonológicos estudados, os dois grupos de crianças testados apresentaram a mesma ordem de aquisição das estruturas em foco, o que aponta, não para a identificação de perturbações, mas sim para um atraso no desenvolvimento fonológico dos RNMBP relativamente aos RNPA (MONTGOMERY, et al., 1997; SAJANIEMI, et al., 2001). Este atraso pode ser, em parte, explicado por uma mielinização incompleta e, conseqüentemente, uma interconexão entre os neurónios das áreas secundárias mais tardia, que caracteriza os RNMBP. Estes processos neurológicos, responsáveis, entre outros aspectos, pela reorganização das categorias acústicas e processamento dos esquemas fonoarticulatórios específicos de uma determinada língua, podem afectar o domínio das representações mentais dos gestos articulatórios, levando a um atraso no desenvolvimento fonológico (PEIJEN, et al., 2008; ZOMIGNANI, et al., 2009).

As variáveis linguísticas estudadas revelaram-se bons indicadores do desenvolvimento fonológico no grupo de crianças nascidas a termo, sendo mais evidente o efeito da variável **posição na sílaba**, quando comparada com as variáveis **posição na palavra** e **acento de palavra**. Relativamente às diferenças entre os dois grupos avaliados, embora os RNMBP adquiram os segmentos mais tardiamente, atraso que tende a acentuar-se em tarefas e estádios mais complexos (cf. aquisição de /l/ e /r/ em diferentes posições silábicas), o teste do Qui-quadrado não identificou diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

Tendo em consideração apenas os dados relativos às consoantes em Ataque simples, constituinte silábico que pode hospedar todas as consoantes do PE, ambos os grupos observados neste trabalho revelaram a seguinte ordem de aquisição das **classes naturais** em foco: **oclusivas orais**>>**oclusivas nasais**>>**fricativas**>>**líquidas**. Tal ordem de aquisição vai ao encontro do relatado para várias línguas, com as oclusivas orais e as nasais a serem adquiridas precocemente, após o que se adquirem as fricativas e só mais tarde as líquidas (FIKKERT, 1994; BERNHARDT; STEMBERGER, 1998; JOHNSON; REIMERS, 2010).

No entanto, no caso do PE e do Português do Brasil (PB), tem sido relatado o facto de as oclusivas orais e as nasais serem adquiridas simultaneamente (FREITAS, 1997; LAMPRECHT, et al., 2004; COSTA, 2010), o que não faria prever diferenças entre estas duas classes naturais nos dados observados. Validação empírica adicional poderá confirmar ou infirmar a diferença aqui detectada entre as duas classes de aquisição precoce. Note-se, no entanto, que a diferença de valores é reduzida e que, em ambas as classes, os níveis de sucesso estão acima dos 85%, o que indicia a aquisição de ambas as classes no momento da avaliação. Na ordem de aquisição segmental das línguas naturais, existem dois percursos possíveis de aquisição para as classes mais problemáticas: um em que as fricativas seguem as oclusivas orais e nasais no processo de desenvolvimento; outro em que as líquidas antecedem as fricativas. O percurso encontrado na presente investigação vai ao encontro do referenciado na literatura como o mais comum no processo de aquisição, revelando as fricativas valores mais elevados do que as líquidas (FIKKERT, 1994).

A **posição na palavra** tem sido referida como uma variável relevante para o estudo da aquisição do inventário segmental de uma língua (LEVELT, 1994; FIKKERT, 1994; BERNHARDT; STEMBERGER, 1998; FREITAS, MIGUEL; FARIA, 2001; CORREIA, 2004; COSTA, 2010). No presente trabalho, e considerando apenas o constituinte **Ataque simples** (posições **inicial** e **medial**), a posição inicial de palavra revelou-se maioritariamente promotora dos níveis de sucesso no grupo dos RNPA. Estes resultados vão ao encontro de diversos estudos que referem as estruturas no início de palavra como sendo adquiridas numa etapa mais precoce do desenvolvimento, tendendo os segmentos a emergir e a estabilizar mais tardiamente em posição medial (LEVELT, 1994; COSTA, et al., 2007; FREITAS, et al., 2006). No entanto, no caso dos RNMBP, esta variável não se mostrou relevante para a avaliação da produção, com as várias classes naturais a serem alvo de comportamentos distintos. Note-se que nem todos os estudos corroboram a natureza promotora da posição inicial de palavra: Costa (2010) refere o facto de os pontos de articulação Labial e Dorsal em PE serem adquiridos primeiro em início de palavra, o que não acontece com a classe das líquidas, adquirida primeiro em posição medial. O impacto da variável **posição na palavra** (inicial ou medial) na avaliação do desenvolvimento segmental infantil em PE carece, assim, de investigação suplementar.

No caso da Coda, a observação dos resultados em função da variável **posição na palavra** mostraram o efeito promotor da posição final, quando comparada com a medial. Como referimos anteriormente, Freitas, Miguel e Faria (2001) e Correia (2004) relatam a aquisição precoce das Codas finais em PE, quando comparadas com as mediais. Estes resultados foram interpretados, no caso das Codas fricativas, como decorrentes do efeito promotor da interface gramatical fonologia-morfologia

na periferia direita da palavra, uma vez que as Coda fricativas em final de palavra transportam, regularmente, informação de natureza flexional: (i) marcam o número plural no sistema nominal (pato/patos); (ii) marcam pessoa/número no sistema verbal (falo, falas, fala). Nos dados relatados no presente estudo, a posição final revelou-se mais promotora da produção do que a medial, o que vai ao encontro do relatado na literatura sobre o PE, sendo os valores tendencialmente mais baixos nos RNMBP do que nos RNPA.

Os resultados relativos à variável **acento de palavra** mostraram que, nos RNPA, os Ataques simples tónicos apresentam taxas de sucesso mais altas do que os átonos. Através do cruzamento de dados relativos a esta variável, observou-se que as crianças deste grupo produzem alguns segmentos em posição tónica que ainda não são capazes de produzir em posição átona. Estes dados vão ao encontro do relatado em diversos estudos, corroborando o efeito promotor do acento de palavra na aquisição do inventário segmental (FIKKERT, 1994; FREITAS, 1997; MATZENAUER, 2001; KENT, 2004; SMITH, 2004; CORREIA, 2004). Em contrapartida, o grupo experimental exibiu um comportamento instável relativamente à variável em foco, não revelando o efeito atestado no grupo de controlo (registre-se apenas a excepção relativa às fricativas). A variável **acento de palavra** revelou-se, assim, produtiva na discriminação dos dois grupos avaliados, com inesperada anulação, no grupo experimental, do efeito do acento na aquisição das classes de consoantes testadas. A precoce sensibilidade prosódica das crianças, fortemente documentada na literatura (MORGAN; DEMUTH, 1996; JUSCZYK, 1997; GUAISTI, 2002; FIKKERT, 2007; DEMUTH, 2009), e a aquisição também precoce do acento de palavra não fariam prever os resultados obtidos para os RNMBP. Em que medida estes resultados poderão ou não estar relacionados com a imaturidade do sistema linguístico das crianças nascidas com muito baixo peso constitui tópico de investigação futura. No entanto, no caso específico das Coda mais problemáticas (a Coda lateral e a Coda vibrante), o acento parece constituir uma variável produtiva na avaliação do desempenho fonológico tanto dos RNPA como dos RNMBP, com a posição tónica a favorecer o sucesso na produção, quando comparada com a posição átona.

O impacto dos constituintes silábicos na ordem de aquisição das consoantes de uma dada língua encontra-se amplamente documentado na literatura (FIKKERT, 1994; FREITAS, 1997; ROSE, 2000; KIRK; DEMUTH, 2003; LAMPRECHT, et al., 2004; ALMEIDA, 2011). No presente trabalho, procedeu-se à avaliação da variável **posição na sílaba** através da observação dos segmentos que exibem diferentes estatutos silábicos no PE: as fricativas palatais (**Ataque simples e Coda**), a vibrante alveolar e a lateral alveolar (**Ataque simples, Coda e Ataque ramificado**). As fricativas mostraram taxas de sucesso idênticas em ambos os constituintes, o que se justifica pela idade das crianças testadas: aos 3 anos e 6

meses, idade de início da avaliação, esta classe já apresenta um comportamento estável em ambas as posições silábicas (FREITAS, 1997; CORREIA, 2004).

Nos casos de /l/ e /r/, foi identificada a ordem de aquisição **Ataque simples>>Coda>>Ataque ramificado**, consistente com os resultados disponíveis para o PE (FREITAS, 1997; ALMEIDA, 2011). O Ataque simples promove a aquisição das consoantes em foco, o que decorre da estrutura silábica universal CV (JAKOBSON, 1968), que exhibe apenas Ataque simples. Contrariamente, o Ataque ramificado inibe a estabilização de /l/ e /r/ até muito tarde, por ser, em várias línguas do mundo, o último constituinte disponibilizado no desenvolvimento fonológico infantil (FIKKERT, 1994; FREITAS, 1997; GNANADESIKAN, 2004; LAMPRECHT, et al., 2004).

No caso específico das Codas, os resultados revelaram a seguinte ordem de aquisição: **Coda fricativa>>Coda vibrante>>Coda lateral**. Esta cronologia de eventos vem ao encontro dos resultados já existentes para o PE: (i) em Freitas (1997), regista-se um forte contraste entre Codas fricativas e Codas líquidas (lateral e vibrante), o que legitima a discussão sobre a natureza silábica distinta de fricativas e de líquidas em final de sílaba (Coda *versus* Núcleo (FREITAS, 1997, para discussão da proposta)); (ii) o mesmo contraste foi relatado por Correia (2004), embora a autora tenha identificado diferenças individuais na aquisição das duas líquidas (algumas crianças desenvolveram mais rapidamente a Coda lateral; outras, a Coda vibrante). Evidência empírica adicional permitirá identificar a ordem preferencial de aquisição destas duas líquidas em Coda no PE, mostrando os resultados do presente estudo uma maior dificuldade associada a /l/.

Torna-se possível concluir, assim, que as variáveis linguísticas se revelaram bons indicadores do desenvolvimento fonológico no grupo de crianças nascidas a termo. No entanto, no grupo das crianças nascidas com muito baixo peso, esta função das variáveis linguísticas em avaliação mostrou-se menos significativa. Não nos é possível colocar hipóteses sobre os eventuais factores subjacentes a esta diferença de resultados entre os dois grupos mas, na verdade, parece que os RNMBP revelam percursos diferentes e estratégias de reconstrução do *input* distintas das dos seus pares, que tendem a ser mais acentuadas em estádios de desenvolvimento mais avançados.

A implementação do presente estudo implicou a criação de um instrumento de avaliação do conhecimento fonológico, o que, desde logo, pode ser apontado como uma limitação do estudo. Acreditamos, no entanto, que a investigação relatada neste artigo contribui com evidência empírica para uma reflexão sobre a estrutura de futuros instrumentos de avaliação fonológica linguisticamente controlados, de forma a promover observações mais precisas em contextos de diagnóstico e de intervenção clínicos.

A investigação na área da prematuridade e do baixo peso é ainda recente, o que suscita, desde logo, diversas dificuldades metodológicas na organização e planeamento de um desenho de investigação. A multiplicidade de factores linguísticos e extralinguísticos que podem interferir no desenvolvimento dos RNMBP, a dificuldade em identificar os aspectos individuais que interferem no desenvolvimento infantil das crianças em foco e a investigação lacunar no domínio da avaliação da linguagem em RNMBP fazem deste trabalho um estudo preliminar, a ser prosseguido em investigação futura.

NOGUEIRA, P. M.; FREITAS, M. J. Phonological development in children of 3 years and 6 months to 4 years and 6 months old born with very low weight. *Alfa*, São Paulo, v.58, n.3, p.677-702, 2014.

- **ABSTRACT:** *The central aim of the current study is to evaluate the phonological development of children with very low birth weight, thus contributing with empirical evidence to the debate on the role of phonological variables in the assessment of child language development. A study based on production data from 30 children aged 3 and a half years to 4 and a half years was performed; 15 children were part of the population with very low birth weight and the remaining 15 were part of the population with appropriate birth weight; both groups were paired by gender and age. The children's segmental performance in the two groups studied was observed; the data analysis was based on the relationship between the production of each segmental consonant from the European Portuguese segmental inventory and its distribution as a function of the tested phonological variables position within the word, syllable constituency and word stress. The main purpose of the study was then to test the adequacy of these phonological variables to the identification of differences between the two groups of children's phonological development. By using the chi-square test and the frequency comparison, the main results showed that children with very low birth weight presented a lower verbal performance when compared to the normality pattern, with respect to the phonological variables under evaluation.*
- **KEYWORDS:** *Very low weight infants. Phonological development. Word. Syllable. Syllabic constituents. Word stress.*

REFERÊNCIAS

ABAURRE, B.; GALVES, C.; SCARPA, E. A interface fonologia-sintaxe: evidências do PB para uma hipótese top-down na aquisição. In: SCARPA, E. (Org.) **Estudos de prosódia**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1999. p.285-323.

ALLEN, M. C. Preterm outcomes research: a critical component of neonatal intensive care. **Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews**, New York, n.8, p.221-233, 2002.

ALMEIDA, L. **Acquisition de la structure syllabique en contexte de bilinguisme simultané Portugais-Français**. 2011. 348f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

ALS, H. Earliest intervention for preterm infants in the newborn intensive care unit. In: GURALNICK, M. J. **The effectiveness of early intervention**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 1997. p.47-75.

ARCHIBALD, J. **Phonological acquisition and phonological theory**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

AVERY, P.; DRESHER, E. (Org.). **Contrast in phonology: theory, perception, acquisition**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008.

BALL, M. et al. (Org.). **The handbook of clinical linguistics**. Cambridge: Blackwell, 2008.

BAVIN, E. (Org.). **The cambridge handbook on child language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

BERNHARDT, B. H.; STEMBERGER, J. P. **Workbook in nonlinear phonology for clinical applications**. Austin: Pro-Ed, 2000.

_____. **Handbook of phonology development: from the perspective of constraint-based non-linear phonology**. San Diego: Academic Press, 1998.

BISHOP, D.; LEONARD, L. (Org.). **Speech and language impairment in children: causes, characteristics, intervention and outcome**. Hove: Psychology Press, 2000.

BISOL, L. (Org.). **Introdução a estudos de fonologia do Português Brasileiro**. 4.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

CLEMENTS, N. The geometry of phonological features. **Phonology Yearbook**, Cambridge, n.2, p.223-252, 1985.

CORREIA, S. **A aquisição da rima em Português Europeu: ditongos e consoantes em final de sílaba**. 2004. 210f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2004.

COSTA, T. **The acquisition of the consonantal system in European Portuguese: focus on place and manner features**. 2010. 310f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

COSTA, T. et al. Sobre o PA na periferia esquerda da palavra. In: LOBO, M.; COUTINHO, M. A. (Org.). **Textos seleccionados do XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, 2007. p.315-328.

DEMUTH, K. The prosody of syllables, words and morphemes. In: BAVIN, E. (Org.). **Cambridge handbook on child language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p.183-198.

DINNSEN, D.; GIERUT, J. (Org.). **Optimality theory, phonological acquisition and disorders**. London: Equinox, 2008.

DUARTE, S. **Relações de distância e de complexidade entre traços distintivos na generalização em terapia de desvios fonológicos**. 2006. 326f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2006.

FARIA, I. H.; FALÉ, I. **Fendas palatinas**: estudo multidisciplinar. Lisboa: Colibri, 2001.

FAVA, E. (Org.). **Clinical linguistics**: theory and applications in speech pathology and therapy. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2002.

FIKKERT, P. Acquiring phonology. In: LACY, P. (Org.). **Handbook of phonological theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p.537-554.

_____. Getting sound structures in mind: acquisition bridging linguistics and psychology. In: CUTLER, A. (Org.). **Twenty-first century psycholinguistics**: four cornerstones. Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 43-56.

_____. **On the acquisition of prosodic structure**. Leiden: HIL, 1994.

FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. **The handbook of child language**. Cambridge: Blackwell, 1995.

FREITAS, M. J. **Aquisição da estrutura silábica do português europeu**. 1997. 396f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1997.

FREITAS, M. J. et al. Efeitos prosódicos e efeitos de frequência no desenvolvimento silábico em português europeu. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGÜÍSTICA, 21., 2006, Lisboa. **Actas...** Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, 2006. p.39-412.

FREITAS, M. J.; MIGUEL, M.; FARIA, I. Interaction between prosody and morphosyntax: plurals within codas in the acquisition of European Portuguese. In: HOEHLE, B.; WEISSENBORN, J. (Org.). **Approaches to bootstrapping**: phonological, lexical, syntactic and neurological aspects of early language acquisition. Amsterdam: John Benjamins, 2001. v.2, p.45-58.

GNANADESIKAN, A. Markedness and faithfulness constraints in child phonology. In: KAGER, R.; PATER, J.; ZONNEVELD, W. (Org.). **Constraints in phonological acquisition**. Cambridge: CUP, 2004. p.73-108.

GOLDSMITH, J. (Ed.). **Phonological acquisition**: the handbook of phonological theory. Cambridge: Blackwell Pub, 1995.

GUASTI, M. T. **Language acquisition**: the growth of grammar. Cambridge: The MIT Press, 2002.

GUIMARÃES, I.; GRILLO, M. **Teste de articulação verbal (TAV)**. Lisboa: Escola Superior de Saúde de Alcoitão, 1996.

HANKE, C. et al. Preschool development of very low birth weight children born 1994-1995. **European Journal of Pediatrics**, Berlin, v.162, n.3, p.159-164, 2003.

HUANG, J. et al. Inattention and development of toddler born in preterm and with low birth weight. **Kaohsiung Journal of Medical Sciences**, Taiwan, n.28, p.390-396, 2012.

INGRAM, D. Cross-linguistic phonological acquisition. In: BALL, M. et al. (Org.). **The handbook of clinical linguistics**. Cambridge: Blackwell, 2008. p.626-640.

_____. **First language acquisition**: method, description and explanation. Melbourne: Cambridge University Press, 1999.

_____. **First language acquisition**: method, description and explanation. Cambridge: CUP, 1989.

JAKOBSON, R. **Child language, aphasia and phonological universals**. The Hague: Mouton, 1968.

JOHNSON, W.; REIMERS, P. **Patterns in child phonology**. Edinburgh: EUP, 2010.

JUSCZYK, P. **The discovery of spoken language**. Cambridge: MIT Press, 1997.

KAGER, R.; PATER, J.; ZONNEVELD, W. (Org.). **Constraints in phonological acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

KENT, R. Normal aspects of articulation. In: BERNTHAL, J. E.; BANKSON, N. W. **Articulation and phonology disorders**. 5.ed. Boston: Pearson, 2004. p.1-62.

KESKE-SOARES, M. **Terapia fonoaudiológica fundamentada na hierarquia implicacional dos traços distintivos aplicada em crianças com desvios fonológicos**. 2001. 223f. Dissertação (Doutoramento em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

KIRK, C.; DEMUTH, K. Onset/Coda asymmetries in the acquisition of clusters. In: BEACHLEY, B.; BROWN, A.; CONLIN, F. ANNUAL BOSTON UNIVERSITY CONFERENCE ON LANGUAGE DEVELOPMENT, 27., 2003, Sommerville. **Proceedings...** Sommerville: Cascadilla Press, 2003. p.437-448.

LAMPRECHT, R. R. Desvios fonológicos: evolução nas pesquisas, conhecimento atual e implicações dos estudos em fonologia clínica. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). **Aquisição da linguagem**: questões e análises. Porto Alegre: PUCRS, 1999. p.65-80.

LAMPRECHT, R. R. et al. **Aquisição fonológica do Português**: perfil de desenvolvimento e subsídio para terapia. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

LARGO, R. et al. Language development of term and preterm children during the first five years of life. **Development Medicine & Child Neurology**, Cambridge, n.28, p.333-350, 1986.

LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Modelo padrão de aquisição de contrastes**: uma proposta de avaliação e classificação dos desvios fonológicos. 2009. 217f. Dissertação (Doutoramento em Linguística) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2009.

LEVELT, C. **On the acquisition of place**. The Hague: HAG, 1994. (HIL dissertations in Linguistics, v.8).

LLEÓ, C.; PRINZ, M. Syllable structure parameters and the acquisition of affricates. In: HANNAHS, S. J.; YOUNG-SCHOLTEN, M. (Org.). **Focus on phonological acquisition**: language acquisition and language disorders. Amsterdam: John Benjamins, 1997. p.143-163.

LUOMA, L. et al. Speech and language development of children born at ≤ 32 weeks' gestation: a 5-year prospective follow-up study. **Development Medicine & Child Neurology**, Cambridge, n.40, p.380-387, 1998.

MACKEN, M. Phonological acquisition. In: GOLDSMITH, J. (Ed.). **The handbook of phonological theory**. Cambridge: Blackwell, 1995. p.671-696.

MATEUS, M. H.; ANDRADE, E. **The phonology of Portuguese**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MATZENAUER, C. A aquisição de segmentos do português e o pé métrico. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.36, n.3, p.85-99, 2001.

_____. **Análise de desvios fonológicos através dos traços distintivos**. 1988. 318f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1988.

MCCARTHY, J.; PRINCE, A. **Prosodic morphology**. Massachusetts: University of Massachusetts, 1986.

MENN, L.; STOEL-GAMMON, C. Phonological development. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. (Ed.). **The handbook of child language**. USA: Blackwell, 1995. p.335-350.

MIKKOLA, K. et al. Neurodevelopment outcome at 5 years of age of a national cohort of extremely low birth weight infants who were born in 1996-1997. **Pediatrics**, Illinois, v.116, n.6, p.1391-1400, 2005.

MONTGOMERY, G. et al. Effects of prematurity on the language development of Hispanic infants. In: ROSSETTI, L. M.; KILE, J. E. **Early intervention for special populations of infants and toddlers**. Londres: Singular Publishing Group, Inc., 1997. p.251-263.

MORGAN, J.; DEMUTH, K. **Signal to syntax**: bootstrapping from speech to grammar in early acquisition. Mahwah: LEA Publishers, 1996.

MOTA, H. B. **Terapia fonoaudiológica para os desvios fonológicos**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

NESPOR, M.; VOGEL, I. **Prosodic phonology**. Dordrecht: Foris, 1986.

NOGUEIRA, P. **Desenvolvimento fonológico em crianças dos 3 anos e 6 meses aos 4 anos e 6 meses de idade nascidas com baixo peso**. 2007. 180f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Fala) - Universidade Católica Portuguesa, Escola Superior de Saúde do Alcoitão, Lisboa, 2007.

OLIVEIRA, C. C. et al. Cronologia da aquisição dos segmentos e das estruturas silábicas. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.) **Aquisição fonológica do português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: ARTMED, 2004. p.167-176.

PELJEN, S. et al. Myelination progression in language-correlated regions in brain of normal children determined by quantitative MRI assessment. **International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology**, Amsterdã, n.72, p.1751-1763, 2008.

PEIXOTO, J. C. et al. **Nascer prematuro em Portugal**: estudo multicêntrico nacional 1996-2000. Porto: Fundação Bial, 2002.

ROSE, Y. **Headedness and prosodic licensing in the L1 acquisition of phonology**. 2000. 289f. Tese (Doutorado em Linguística) - McGill University, Montréal, 2000.

RUGOLO, L. M. Follow-up do recém-nascido de muito baixo peso. In: COSTA, H. P.; MARBA, S. T. **O recém-nascido de muito baixo peso**. São Paulo: Atheneu, 2003. p.469-477.

SAJANIEMI, N. et al. Cognitive development, temperament and behavior at 2 years as indicative of language development at 4 years in pre-term infants. **Child Psychiatry and Human Development**, New York, v.31, n.4, p.329-346, 2001.

SANTOS, R. **Aquisição do acento primário em português brasileiro**. 2001. 316f. Dissertação (Doutoramento em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SCARPA, E. Sons preenchedores e guardadores de lugar: relações entre fatos sintáticos e prosódicos na aquisição da linguagem. In: SCARPA, E. **Estudos de prosódia**. São Paulo: Ed. da UNICAMP, 1999. p.253-284.

SMITH, A. B. **Articulation and phonology resource guide for school-age children and adults**. Manhattan: Thomson Delmar Learning, 2004.

VIHMAN, M. M. **Phonological development**: the origins of language in the child. Cambridge: Blackwell, 1996.

VOHR, B. R.; MSALL, M. E. Follow-up of high-risk infants. In: VERGARA, E. R.; BIGSBY, R. **Developmental and therapeutic interventions in the NICU**. Baltimore: Paul H. Brookes, 2004. p.267-292.

VOIGT, B. et al. Cognitive development in very vs. moderately to late preterm and full-term children: can effortful control account for group differences in toddlerhood? **Early Human Development**, Amsterdam, n.88, p.307-313, 2012.

WEISSENBORN, J.; HOHLE, B. **Approaches to bootstrapping**: phonological, lexical, syntactic and neurophysiological aspects of early language acquisition. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

YAVAS, M.; HERNANDORENA, C. L.; LAMPRECHT, R. R. **Avaliação fonológica da criança**: reeducação e terapia. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

_____. **Avaliação fonológica da criança**. Porto Alegre: ARTMED, 1991.

ZOMIGNANI, A.; ZAMBELLI, H.; ANTONIO, A. Desenvolvimento cerebral em recém-nascidos prematuros. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v.27, n.2, p.198-203, 2009.

Recebido em junho de 2013.

Aprovado em setembro de 2013.

O PODER DE UMA DIFERENÇA: UM ESTUDO SOBRE CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS

Hélen Cristina da SILVA *

Vanderci de Andrade AGUILERA **

- **RESUMO:** O presente artigo analisa as crenças e as atitudes linguísticas de falantes naturais de duas cidades do Paraná: Londrina, pertencente à região norte, e Pitanga, localizada no centro do estado. Estas duas localidades apresentam falares que se diferenciam por fenômenos fonéticos, um dos quais consiste na realização da vogal anterior átona final /e/ e suas variantes [i] e [e], identificadas como características dialetais: a vogal alteada para Londrina e a vogal média mantida para Pitanga. A partir destas diferenças e embasados nos princípios teórico-metodológicos da Sociolinguística, bem como em pesquisas focadas em crenças e atitudes linguísticas (LAMBERT; LAMBERT, 1968; LABOV, 2008; LÓPEZ MORALES, 1993; MORENO FERNÁNDEZ, 1998; CALVET, 2004; SILVA, 2010; BOTASSINI, 2013), analisamos o posicionamento de 24 informantes (doze de cada localidade) frente ao seu falar e ao falar do outro e constatamos a presença de preconceito linguístico dirigido ao subdialeto pitanguense e, em contrapartida, uma alta valoração do falar londrinense manifestada por todos os informantes e sustentada, essencialmente, pelas coerções sociais que envolvem as duas cidades em questão.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Crenças e atitudes linguísticas. Preconceito linguístico. Subdialetos paranaenses.

Palavras iniciais

A relevância dos estudos das crenças e atitudes linguísticas não é recente, visto que estudiosos como Labov (2008), em sua pesquisa sobre a variação linguística, neste particular sobre a fonética, registrada no inglês falado na ilha de Martha's Vineyard, na década de 70, já alertava sobre a necessidade e a importância do estudo desses aspectos. Corroborando as ideias do sociolinguista, Gómez Molina (1987, p.25) pondera que esses elementos atuam decisivamente junto à "consciência linguística, na explicação da competência dos falantes; permite ao

* UEL – Universidade Estadual de Londrina. Programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem. Londrina – PR - Brasil. 86051-980 - helencso@hotmail.com

** Bolsista produtividade CNPq. UEL – Universidade Estadual de Londrina. Programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem. Londrina - PR - Brasil. 86051-980 - vanderci@uel.br

pesquisador aproximar-se do conhecimento das reações subjetivas diante da língua e/ou línguas que usam os falantes; e influi na aquisição de segundas línguas.

Moreno Fernández (1998) complementa as contribuições de estudos dessa natureza, entendendo que possibilitam o conhecimento mais profundo de alguns processos, tais como a eleição de uma língua em sociedades multilíngues, a inteligibilidade, o planejamento linguístico, o ensino de línguas. Ademais, ele assevera que as atitudes agem decisivamente nos processos de variação e mudança linguísticos que se produzem nas comunidades de fala, pois:

[...] una actitud favorable o positiva puede hacer que un cambio lingüístico se cumpla más rapidamente, que en ciertos contextos predomine el uso de una lengua en detrimento de otra, que la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera sea más eficaz, que ciertas variantes lingüísticas se confinen a los contextos menos formales y otras predominen en los estilos cuidados. Una actitud desfavorable o negativa puede llevar al abandono y el olvido de una lengua o impedir la difusión de una variante o un cambio lingüístico¹. (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p.179).

Apesar de profícuo e importante, no entanto, o ramo da Sociolinguística responsável pelos estudos das crenças e atitudes linguísticas carece de mais pesquisas que busquem explicar a influência que esses elementos desempenham na variação e mudança linguísticas de um país tão extenso e multifacetado como o Brasil. Diante disso, o presente trabalho busca analisar as crenças e as atitudes linguísticas de falantes naturais de Pitanga, localizada no centro do estado do Paraná, e de falantes oriundos de Londrina, cidade norte-paranaense, frente a um fato fonético que diferencia os dois subdialetos, a saber: alçamento da vogal média átona final /e/, na fala londrinense, e a sua manutenção, na fala pitanguense.

Levando em consideração que tudo o que é diferente causa estranheza e, às vezes, até rejeição, procuramos verificar, orientados pelos postulados dos psicólogos sociais Lambert e Lambert (1968), como os falantes dos dois subdialetos se avaliam e como ajuízam o falar diferente que lhes é apresentado, isto é, quais sentimentos se manifestam quando eles se identificam ou não com o seu falar e com o falar do outro, já que, conforme Aguilera (2008a), um traço definidor da identidade do grupo é a variedade linguística utilizada por ele, sendo assim, qualquer atitude em relação aos grupos com determinada identidade pode ser e, na maioria dos casos, é uma reação às variedades usadas por esse grupo ou aos

¹ “[...] uma atitude favorável ou positiva pode fazer que uma mudança linguística se cumpra mais rapidamente, que em certos contextos predomine o uso de uma língua em detrimento de outra, que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira seja mais eficaz, que certas variantes linguísticas se confinem aos contextos menos formais e outras predominem nos estilos cuidadosos. Uma atitude desfavorável ou negativa pode levar ao abandono e ao esquecimento de uma língua ou impedir a difusão de uma variante ou uma mudança linguística.” (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p.179, tradução nossa).

seus usuários, uma vez que normas e marcas culturais dos falantes se transmitem ou se sedimentam por meio da língua, atualizada na fala de cada indivíduo.

Isso posto, os dados apresentados neste trabalho, bem como as indagações registradas ao final, possibilitam ao falante do português brasileiro reconhecer-se linguisticamente e permitem aos estudiosos da área compreender como os próprios falantes se veem e se sentem em relação aos demais, gerando subsídios, a longo prazo, para uma possível explicação da mudança e variação linguísticas, e também para ilustrar, incontestavelmente, a fusão entre língua e sociedade.

Aporte teórico

Além de fazer parte da constituição do indivíduo, a língua ou o dialeto utilizado por ele pode integrá-lo, valorizá-lo, discriminá-lo ou elevá-lo socialmente. Desde a antiguidade, é possível constatar tal assertiva, como, por exemplo, na sociedade greco-romana, na qual as pessoas para serem consideradas cidadãos precisavam, dentre outros requisitos, dominar a língua falada pelos detentores do poder, tais como o clero, os doutores e as personalidades reais.

Isso se deve ao fato de a língua se adequar para expressar os acontecimentos sociais, como os de ordem política, cultural e histórica, ou seja, ela se transforma junto com a sociedade, representando-a. Pode-se dizer, pois, que a sociedade, transformando-se, exige que a língua se adapte a essas mudanças, uma vez que os sujeitos mudam seus focos, seus objetivos, suas perspectivas e os comunicam por intermédio da língua que compartilham. Sendo assim, é correto afirmar que existe uma tríade indissociável homem-língua-sociedade, pois cada componente depende do outro para existir. Em termos semelhantes, é o que mostra Benveniste (1995, p.27) quando afirma que “[...] é dentro da, e pela língua, que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente.”

Todo sujeito necessita, pois, dominar uma língua a fim de se integrar ativamente ao sistema social e, assim, constituir a sua identidade, revelando-se “[...] como pertencente a uma comunidade determinada historicamente, ou, pelo menos, como alguém que assume temporariamente a tradição idiomática desta ou daquela língua.” (COSERIU, 1987, p.19)

Essa relação complexa e inerente entre língua, sociedade e identidade provoca nos falantes posicionamentos frente à língua ou à variedade linguística e, conseqüentemente, aos usuários destas. Desse modo, os indivíduos desencadeiam atitudes movidas pelas crenças linguísticas impregnadas, ao longo do tempo pela sociedade, na língua e nos dialetos, manifestando, assim, atitudes de rejeição ou de aceitação, de preconceito ou prestígio, de correção ou de erro, dentre outras.

Cabe à Sociolinguística, mais especificamente a uma de suas ramificações, ou seja, a que trata das crenças e atitudes linguísticas, estudar esses fatos atitudinais e examinar o impacto determinante que eles produzem na língua, isto é, na mudança linguística. Orientados pela Psicologia Social,² os primeiros trabalhos que tinham por objeto a análise de atitudes não contemplavam, especificamente, a área linguística. Podemos apontar os psicólogos sociais Lambert e Lambert (1968) como precursores da introdução da linguagem nesse ramo científico, cuja implementação se concretizou por meio de uma pesquisa responsável por trazer à luz a técnica *matched guise* (falsos pares).

O referido estudo foi realizado com alunos do Colégio Anglo-Canadense em uma comunidade franco-britânica, em Montreal, a qual denotava certo **cisma** entre os montrealenses de fala francesa e os de fala inglesa. Os objetivos centrais dos pesquisadores eram detectar a qual das línguas era atribuído mais prestígio e verificar como um grupo via o outro a partir de seu idioma e de que maneira as atitudes de um grupo maior influenciavam um grupo menor. Para tanto, eles apresentavam gravações de falantes bilíngues que liam ora em inglês, ora em francês, a alunos-juizes para que avaliassem pontos como a beleza, o caráter, a inteligência, a amabilidade, dentre outros, dos donos das vozes. Vale destacar que, na realidade, os alunos-juizes ouviram dez gravações que pensavam advir de dez pessoas diferentes, contudo, tratava-se, como mencionado, somente de cinco falantes bilíngues, ou seja, foram utilizados **falsos pares**, com o objetivo de observar as atitudes que os estudantes mantinham diretamente em relação ao idioma.

No que tange aos resultados, os autores constataram atribuição maior de prestígio e de características positivas aos supostos falantes ingleses. E o mais interessante é notar que a segunda parte do trabalho, realizada no Colégio Franco-Canadense, obteve o mesmo resultado. Para entender melhor, é preciso saber que os próprios alunos se consideravam **mais importantes** e diziam ser **mais bem recebidos** quando falavam em inglês. Este último resultado leva os psicólogos a concluir que as atitudes dos membros de um grupo menor são afetadas pelos contatos com grupos considerados de posição social mais elevada, pois tais informantes manifestam um sentimento de inferioridade em relação ao seu próprio idioma devido, sobretudo, à coerção que sofrem do grupo maior (idioma inglês). Dessa forma, a fim de “[...] melhorarem suas posições e incentivarem seu senso de valia, os membros de grupos minoritários identificam-se, aparentemente, e incorporam, insensatamente, as atitudes estereotipadas ou prejudicadas dos que detêm o poder.” (LAMBERT; LAMBERT, 1968, p.85)

² Ramo da Psicologia que se baseia no “[...] estudo experimental dos indivíduos examinados no seu enquadramento social e cultural.” (LAMBERT; LAMBERT, 1968, p.7).

A partir da década de 70, pesquisadores do ramo da Sociolinguística, como Labov (2008), López Morales (1993), Moreno Fernández (1998), Gómez Molina (1998), entre outros, vêm incorporando em seus trabalhos análises de crenças e atitudes, pois, além dos fatores sociais, muitos estudos atestam a importância do reconhecimento dos padrões de prestígio sustentados pelas comunidades linguísticas e suas influências no processo de variação ou de mudança.

No Brasil, de acordo com levantamentos feitos até então, podemos referenciar dois trabalhos como pioneiros nessa área: o de Andrietta Lenard (1976), cujo título é *Lealdade linguística em Rodeio (SC)*, que buscou verificar a fidelidade linguística dos falantes do município de Rodeio - SC, objetivando a compreensão dos elementos linguísticos e históricos que levaram os imigrantes italianos a desenvolver uma forte resistência à integração linguística na referida cidade, e, posteriormente, o estudo de Maria Isolete Pacheco Menezes Alves (1979) intitulado *Atitudes linguísticas de nordestinos em São Paulo* cujo foco era avaliar as atitudes linguísticas desses falantes frente às variedades linguísticas nativas e paulistas. Houve, após esses dois estudos, certa lacuna de pesquisas sobre esse tema,³ revivificado em nosso país a partir do final da década de 1990 por meio, principalmente, de dissertações e teses desenvolvidas em universidades do Sul e Sudeste do Brasil.

A relevância que as crenças e as atitudes linguísticas possuem hoje deve-se ao fato amplamente disseminado de que existem línguas, dialetos e variedades que representam classes sociais mais elevadas ou prestigiadas, característica que a elas atribui, na maior parte das vezes, um lugar privilegiado na escala social, ou seja, maior *status*. Dentre tantos, podemos citar como exemplos a língua inglesa, idioma universalmente conhecido e ensinado e a variedade padrão da língua portuguesa, forma eleita como própria daqueles que estão alocados em uma escala social mais bem conceituada.

A posição social que ocupa uma língua ou um dialeto, somada às crenças e aos sentimentos que o indivíduo mantém em relação aos seus usuários, define a atitude linguística, elucidada por Moreno Fernández (1998, p.179) como:

*[...] una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad, y al hablar de "lengua" incluimos cualquier tipo de variedad lingüística: actitudes hacia estilos diferentes, sociolectos diferentes, dialectos diferentes o lenguas naturales diferentes.*⁴

³ Visando a uma melhor compreensão dos estudos desenvolvidos, no Brasil, nessa área de estudo, recomendamos a consulta às obras de Botassini (2013) e Silva (2012).

⁴ “[...] uma manifestação da atitude social dos indivíduos distinguida por centrar-se e referir-se especificamente tanto à língua como ao uso que dela se faz na sociedade, e ao falar de ‘língua’, incluímos qualquer tipo de

Em outros termos, mas em comunhão com este sociolinguista, Frosi, Faggion e Dal Corno (2010, p.23) definem as atitudes linguísticas como “[...] uma postura, ou comportamento positivo ou negativo frente a uma língua ou a uma variedade linguística particular, uma reação favorável ou desfavorável face ao modo de falar do outro.”

Moreno Fernández (1998) e López Morales (1993) apontam, ainda, para a existência de linhas teóricas que divergem entre si de acordo com a definição que estabelecem para atitudes linguísticas, a saber: a **mentalista** e a **comportamentalista**. Os princípios desta estabelecem que as atitudes são interpretadas como uma “[...] conduta, como uma reação ou resposta a um estímulo, isto é, a uma língua ou situação ou a características sociolinguísticas dadas.” (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p.182); para a linha **mentalista**, que sustenta o presente trabalho, as atitudes são entendidas como um “[...] estado interno do indivíduo [...] uma categoria intermediária entre um estímulo e o comportamento ou a ação individual.” (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p.182) Os pesquisadores dessa linha, ao tomarem de empréstimo a composição de atitudes propostas por Lambert e Lambert (1968), apontam três elementos fundamentais: o cognoscitivo (saber ou crença); o afetivo (sentimento/valorização) e o conativo (conduta sociolinguística).

Tarallo (1997, p.14), ao tratar do assunto, acrescenta, ainda, o conceito de identidade linguística, entendendo que as atitudes são “[...] armas usadas pelos residentes para demarcar seu espaço, sua identidade cultural, seu perfil de comunidade, de grupo social separado.” De acordo com essa definição, a partir do momento em que o indivíduo se posiciona positiva ou negativamente diante de uma variedade, ele se reveste de uma identidade que o diferencia de um grupo, etnia ou povo.

Para tanto, é imprescindível que o falante tenha consciência linguística, isto é, que ele seja capaz de conhecer, bem como de distinguir as diferenças que envolvem a língua, ou variedades que o rodeiam e, além disso, que conheça a carga social que elas carregam. Para López Morales (1993), a escolha de uma variante em detrimento de outra supõe, pelo menos, duas hipóteses: a primeira é a de que o falante conhece a existência das duas variedades e a segunda remete à **consciência sociolinguística**, ou seja, o falante precisa saber qual variante é mais prestigiada em seu meio social e aproveitar-se disso para elevar-se socialmente. Essa consciência regulamenta os posicionamentos linguísticos adotados pelos usuários de uma língua, ou de um dialeto e, não raramente, os levam a manifestar atitudes como: segurança ou insegurança linguística; lealdade ou deslealdade, prestígio ou desprestígio; estereotipação e estigmatização,

variedade linguística: atitudes em relação a estilos diferentes, socioletos diferentes, dialetos diferentes ou línguas naturais diferentes.” (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p.179, tradução nossa).

dentre outras. A fim de otimizar nosso espaço físico e demonstrar na prática a manifestação dessas atitudes, discorreremos mais detalhadamente sobre elas no subtópico da análise dos dados.

A pesquisa e seus aspectos metodológicos

Os dados aqui analisados fazem parte de um acervo coletado *in loco*, em 2009. Na oportunidade, buscamos analisar as crenças e atitudes linguísticas entre falantes de duas regiões distintas do estado do Paraná, a saber: o Norte, representado pela cidade de Londrina, e o Centro, representado pelo município de Pitanga. As falas dessas duas localidades se diferenciam, sobretudo, pelo alçamento da vogal média átona final /e/ > [i], ou seja, enquanto em Londrina a vogal átona final anterior sofre o alçamento, como em ponte [ˈpõtʃɪ] (AGUILERA, 1994); em Pitanga, essa vogal é mantida, como em [ˈpõte]. Essas duas variedades, frequentemente, causam estranhamento em uma e outra comunidade de fala.

Ademais, é válido conhecer as diferenças existentes entre as duas cidades, haja vista que Londrina comporta 506.701 habitantes (IBGE, 2010), é uma cidade cosmopolita, ou seja, nela existem indivíduos de todas as regiões do Brasil, os quais chegam com a esperança de uma vida melhor, devido às condições que a cidade proporciona. O município conta, ainda, com museus, teatros e uma dezena de universidades compostas por inúmeros cursos, como é o caso, por exemplo, da UEL (Universidade Estadual de Londrina).

Em contrapartida, Pitanga tem 32.638 mil habitantes e sua economia gira em torno da agricultura, pecuária, extrativismo vegetal, comércio e indústrias de atividades primárias (madeira e papelão). Quanto à área da educação, além das escolas de ensino básico, conta com 02 instituições de nível superior: UCP (Faculdades Centro do Paraná) e o câmpus da Unicentro (Universidade Estadual do Centro-Oeste).

Nosso objetivo, na oportunidade, consistia em verificar se os falantes demonstravam atitudes diferenciadas e até mesmo preconceituosas em relação à diferença fonética citada. Para tanto, entrevistamos 12 informantes de cada ponto e, baseados na técnica elucidada anteriormente, de Lambert e Lambert, solicitamos a esses informantes que, após a audição de duas gravações realizadas mediante a leitura de um texto (anexo 1): uma feita por um falante pitanguense e outra por um falante londrinense, preenchessem uma ficha avaliativa (anexo 2)⁵ sobre os donos das vozes.

⁵ Essa ficha foi devidamente adaptada aos propósitos desta pesquisa. Sua origem se deve ao trabalho de Bergamaschi (2006) que, por sua vez, baseou-se no material do *Projeto Estigma*, desenvolvido na Universidade de Caxias do Sul, cujo objetivo é o de efetuar um estudo do binômio prestígio e estigmatização sociolinguística

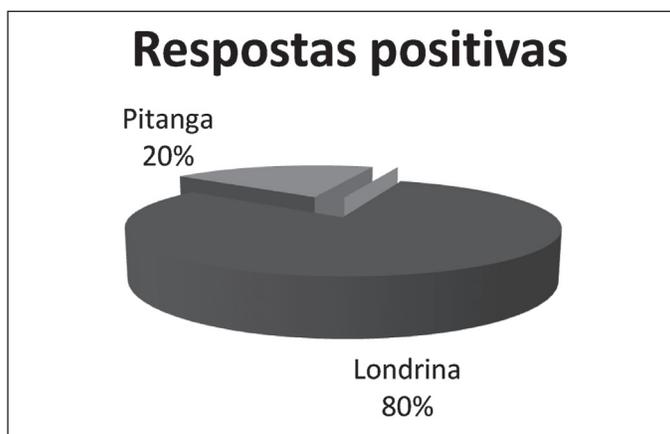
Levando em consideração que a alternância da vogal átona final anterior /e/, muitas vezes, causa estranhamento para os falantes de uma e de outra variedade, conjecturamos as seguintes hipóteses:

- (i) os falantes de Pitanga acreditam dominar uma fala mais correta uma vez que mantêm a vogal anterior átona final mais próxima da linguagem escrita;
- (ii) os falantes de Londrina acreditam que a fala de Pitanga, observada a partir da realização da vogal anterior átona final sem o alçamento, constitui uma fala “mais caipira” e representa uma forma sem prestígio;
- (iii) as pessoas costumam rotular um falante, de forma positiva ou negativa, a partir da variante linguística própria de seu grupo;
- (iv) como afirma Tarallo (1997), essas diferenças são apenas indicadores e não estão no nível de consciência de seus falantes.

Descrição dos dados

Visando a uma elucidação mais bem organizada, elaboramos o gráfico 1, que apresenta o total de respostas positivas⁶ obtidas na pesquisa.

Gráfico 1 – Total de respostas positivas obtidas na pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

na comunidade de fala da Região de Colonização Italiana (RCI) na Serra Gaúcha, bem como desenvolver uma explicação do fenômeno para melhor compreensão da relação entre linguagem e cultura na Região.

⁶ As opções de respostas apresentadas aos informantes foram duas: concordo e discordo, contudo, visando ao maior entendimento e praticidade, partiu-se apenas de uma delas para a elaboração das conclusões, tabelas e gráficos, ou seja, da opção concordo, uma vez que tanto a escolha de uma ou outra caracteriza o mesmo resultado.

Logo de início, verificamos que, no cômputo geral, a fala londrinense é mais bem avaliada por todos os informantes, perfazendo o total de 80% das respostas positivas frente a apenas 20% dirigidas à fala pitanguense.

Todavia, a fim de esclarecer como se compuseram tais números, apresentamos a descrição e a análise de 09 questões, das 16 constituintes do questionário, que se mostraram produtivas para a interpretação dos dados e as dividimos em 04 quadros de acordo com os seguintes aspectos: o primeiro referente à inteligência e aparência dos falantes (Q.1: Esta pessoa que você ouviu é inteligente. Q.2: Esta pessoa que você ouviu é feia.); o segundo relativo à fala (Q.3: Esta pessoa que você ouviu sente vergonha de falar assim. Q.4: Esta pessoa que você ouviu fala corretamente.); o terceiro que diz respeito a questões sociais (Q.5: Esta pessoa que você ouviu é estudada. Q.6: Esta pessoa que você ouviu sofre preconceito social. Q.7: Esta pessoa que você ouviu é atrasada. Q.16: Esta pessoa que você ouviu exerce a profissão de.); e o quarto concernente ao caráter (Q.15: Esta pessoa que você ouviu é de confiança.).

Quadro 1 – Respostas referentes à inteligência e à aparência

	Informantes de Londrina	Informantes de Pitanga
Inteligência e Aparência	Dentre os entrevistados de Londrina, 84% acreditam que seu conterrâneo é inteligente e, menos da metade, 42% afirmam que ele é feio. Todavia, ao julgarem o pitanguense, o resultado é inverso, pois os números respectivamente mudam para 75% e 67%.	As respostas dos informantes de Pitanga para as mesmas questões indicam que eles foram unânimes (100%) ao atribuir inteligência ao falante de Londrina e em relação ao seu falar o percentual cai para 67%. No que diz respeito ao quesito beleza, a predileção pelo londrinense é mantida, haja vista que apenas 17% afirmam que este é feio e, em contrapartida, mais da metade (59%) pensa isso do falante pitanguense.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2 – Respostas referentes à fala

	Informantes de Londrina	Informantes de Pitanga
Fala	<p>No que se refere especificamente à fala, 75% dos londrinenses concordam que o falante de Pitanga sente vergonha do seu falar, contra apenas 25% que aderem a essa mesma afirmativa em relação ao falante de Londrina; 84% acreditam que este fala corretamente e apenas 34% que aquele apresenta a mesma qualidade. Tais números evidenciam eficazmente, por estarem ligados diretamente à fala, o desprestígio atribuído pelos londrinenses ao subdialeto de Pitanga.</p>	<p>As respostas dadas à questão 3 revelam que 67% das pessoas naturais de Pitanga creem que o seu conterrâneo sente vergonha da sua variante e apenas 17% pensam que o falante de Londrina o sente. No entanto, no tocante à fala correta, houve empate (84%), resultado que nos leva a inferir que, desta vez, não houve predileção por nenhum dos subdialetos apresentados. No entanto, tal fato também evidencia que, se de um lado os pitanguenses não valorizaram nenhuma fala, de outro, quando tiveram a oportunidade, não prestigiaram seu próprio falar como fizeram os informantes de Londrina.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 3 – Respostas referentes às questões sociais

	Informantes de Londrina	Informantes de Pitanga
Questões sociais	<p>Para 84% dos londrinenses, seu compatriótico lembra uma pessoa estudada, já, quanto ao outro falante, apenas 42% comungam da mesma opinião. Ademais, esse percentual se repete ao acreditarem que o falante de Pitanga sofre preconceito e sobe para 50% quando afirmam que ele é atrasado, enquanto que, em relação ao de Londrina, uma quantidade menor de informantes, ou seja, 34% concordam com tais afirmações.</p>	<p>Novamente houve incidência de empate entre os pitanguenses, pois 84% deles afirmam que os dois falantes são estudados. Todavia, 59% e 25% respectivamente concordam que seu concidadão sofre preconceito social e é atrasado, enquanto que, simultaneamente, esses números caem para 17% em relação ao falante de Londrina.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 3.1 – Respostas referentes às questões sociais: profissões

	Atribuídas ao falante de Londrina	Atribuídas ao falante de Pitanga
Profissões	<p>Ao contrário do que ocorreu com o pitanguense, salvo exceções, foram delegadas ao londrinense, de forma significativa, profissões que supõem Ensino Superior, entre elas advogado, bancário, secretário, professor e repórter, além de quatro citações de estudante.</p> <p>Inferimos, novamente, de acordo com os dados apresentados, a valorização do londrinense, analisado somente pela sua fala, bem como o inverso para o falante de Pitanga.</p>	<p>Constatamos que foram atribuídos ao pitanguense cargos menos prestigiados, tais como atendente, garçom, pedreiro, marceneiro, motorista, sitiante, entre outros. Dois informantes alegam, inclusive, que se trata de uma pessoa desempregada. Em suma, verificamos que 80% das funções direcionadas a esse falante não requerem formação superior, excetuando-se, talvez, as de funcionário público e bancário. A partir desse fenômeno, pode-se inferir que os informantes, em um contexto geral, pensam ser o falante de Pitanga um indivíduo com baixa escolaridade, incluído em faixas inferiores na escala social.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 4 – Respostas referentes ao caráter

	Informantes de Londrina	Informantes de Pitanga
Caráter	<p>Diferentemente de todos os resultados até então verificados, os informantes de Londrina atribuíram em maior número uma qualidade ao falante de Pitanga, pois 75% deles afirmam ser este uma pessoa de confiança, número reduzido (58%) quando avaliam o falante londrinense. Essa posição dos informantes de Londrina pode estar atrelada à própria configuração social das cidades, haja vista que Pitanga, como já elucidamos, é uma cidade menor e com a economia voltada à agricultura, características que atribuem aos seus falantes qualidades de pessoas simples e mais confiáveis se comparadas àquelas que habitam as metrópoles.</p>	<p>Entre os entrevistados de Pitanga, houve empate para esta questão (75%).</p>

Fonte: Elaboração própria.

Análise dos dados

A análise dos resultados descritos nos permite aplicar, na prática, muitos dos postulados que sustentam os estudos das crenças e atitudes linguísticas. Antes, porém, é válido aprofundar a conceituação desses termos. Como já apresentamos, para Lambert e Lambert as atitudes são formadas pelos pensamentos e pelas crenças, pelos sentimentos (ou emoções) e pelas tendências para reagir. Já de acordo com López Morales (1993), a atitude constitui-se, sobretudo, pelo traço comportamental, por condutas que podem ser positivas ou negativas, e as crenças, por sua vez, são formadas por elementos cognitivos e/ou afetivos. Apesar das discrepâncias entre os estudiosos no que tange ao lugar que as crenças ocupam em seus axiomas, verificamos que elas são um fator determinante da atitude, seja por constituí-la, como defendem os psicólogos sociais, seja por elas conterem a própria atitude, como assegura López Morales (1993). Na verdade, podemos afirmar que as duas teorias podem e devem se complementar, haja vista que as crenças “[...] determinam o comportamento dos indivíduos, no sentido de que são elas que detêm os valores, os julgamentos, as opiniões que uma pessoa tem sobre os outros, sobre o mundo e sobre si mesma.” (BOTASSINI, 2013, p.56).

Os informantes do presente trabalho, ao responderem as questões solicitadas durante a pesquisa, ou seja, ao tomarem uma atitude frente à fala que ouviam, faziam-no sempre ancorados em suas crenças. Isso fica perceptível quando se verifica que todos atribuíam menos beleza, inteligência, estudo, fala correta, profissões mais simples, em suma, menos qualidade ao falante de Pitanga, lembrando que seu parâmetro para avaliação era unicamente a voz dos falantes. Dessa forma, inferimos que, ao relacionarem as vozes com sua provável origem, a consciência sociolinguística (LÓPEZ MORALES, 1993) dos entrevistados foi prontamente ativada e, assim, realizaram a ligação entre usuário e variedade linguística. Dito de outra forma, eles associam a fala ao lugar social que esta ocupa, neste caso, o de uma cidade pequena, interiorana, dotada de menor *status*.

Além disso, nossos resultados corroboram aqueles obtidos por Lambert e Lambert (1968), pois, assim como eles, constatamos que as ações de um grupo menor, neste caso as pitanguenses, são orientadas pelas de um grupo maior, os londrinenses. Tal fato é sustentado pela desvalorização e, até mesmo, pelo preconceito em relação ao subdialeto de Pitanga tanto por parte de seus falantes quanto dos londrinenses. Ao encontro dessa afirmativa, Aguilera (2008b) assevera que as atitudes de valorização ou de rejeição às variedades de língua em uso são reguladas pelos grupos de maior prestígio social, ou os mais altos na escala socioeconômica, os quais ditam o que tem prestígio e *status*.

Ao sustentarem crenças de inferioridade para com o seu subdialeto, os falantes naturais de Pitanga denotam insegurança linguística, que, segundo

Calvet (2004, p.72), se dá “[...] quando os falantes consideram seu modo de falar pouco valorizador e têm em mente outro modelo, mais prestigioso [...]”, neste particular, o de Londrina. Esse processo, como demonstrado na descrição dos dados, desencadeou o sentimento de deslealdade no que tange ao seu próprio falar. Resultado semelhante foi obtido por Botassini (2013) em sua tese de doutoramento, na qual buscou verificar as crenças e as atitudes linguísticas de falantes cariocas, gaúchos e maringauenses todos residentes no Norte do Paraná há, pelo menos, oito anos, em relação ao uso dos róticos em coda silábica. Dentre os seus resultados, a autora constatou que os informantes do Paraná direcionaram ao falar gaúcho a característica de fala mais correta, mais culta. Já, em relação ao seu próprio dialeto, eles indicam certa “rejeição” ou, pelo menos, menor estima, ou seja, eles foram desleais com a sua própria variedade linguística.

A união de todos os sentimentos evidenciados pelos informantes de Pitanga apontam para uma possível atitude preconceituosa em relação ao seu subdialeto mantida pelo estereótipo de “sitante”, termo mencionado por eles mesmos no decorrer da pesquisa. O preconceito, associado a um juízo de valor dirigido antecipadamente às pessoas ou a um grupo, consiste em um julgamento generalizado e superficial que não leva em consideração a individualidade do sujeito. Trata-se de uma ideia preconcebida sustentada, normalmente, por estereótipos, desenvolvidos por intermédio das crenças, que categorizam subjetivamente as pessoas mediante padrões cristalizados na sociedade. Em outros termos, é a tipificação e a redução de alguém ou de algum grupo tendo em vista características específicas, neste caso, a simplicidade dos pitanguenses. Exemplificando, é como se o raciocínio seguisse essa ordem: todo falante natural de Pitanga é simples, humilde, sitante, logo quem fala como ele, ou seja, quem apresenta a manutenção da vogal média átona final [e] também o é.

Neste sentido, podemos, inclusive, conjecturar que esse fato fonético serve como um estigma entre os falantes de Pitanga, lembrando que as mesmas peculiaridades que servem para incluir os indivíduos ou grupos em determinada categoria ou tipo podem impor-se como marcas ou rótulos, ou seja, como estigmas, os quais são atribuídos mediante aspectos como gênero, etnia, fala e posição social. Vistas de maneira preconceituosa, tais marcas selecionam os sujeitos, isto é, “[...] quando um indivíduo tem um traço que o torna diferente dos outros, talvez menos desejável, deixamos de considerá-lo comum e passamos a ignorar seus outros atributos. Tal traço é o estigma.” (FAGGION, 2010, p.62). Os que não o possuem serão os **normais**, capazes de discriminar e reduzir as chances dos que o possuem, com base em ideologias e em interferências sem fundamento. Frosi, Faggion e Dal Corno (2010)

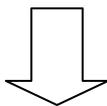
acrescentam que o termo estigma remete às marcas feitas com fogo ou cortes, pelos gregos, nas faces dos escravos, traidores ou criminosos a fim de separá-los das demais pessoas. Atualmente, contudo, o termo passou a englobar, além de sinais físicos, os sociais. Isto quer dizer que as pessoas por meio de rótulos marcam, estigmatizam as outras, tratando-as como diferentes, banindo-as e colocando-as à margem da sociedade. Devido ao seu papel excludente e, por muitas vezes, traumatizante, a estigmatização implica maiores consequências negativas que o preconceito, por estar além deste, como se fosse uma forma mais forte de sua manifestação.

A fim de ilustrar o possível processo que ampara as atitudes desvalorizadoras dos informantes frente à variedade linguística de Pitanga, elaboramos um esquema que apresenta os componentes citados até o momento. Vejamos:

Esquema 1 – Percurso da estigmatização

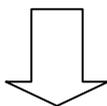
CRENÇAS

(A fala pitanguense é menos bonita ou correta porque seu grupo detentor é essencialmente rural e, socialmente, menor que o outro em questão)



ESTEREOTIPAÇÃO

(Todo falante rural apresenta uma **fala caipira**)



PRECONCEITO

ESTIGMATIZAÇÃO

(Uma das marcas ou estigmas que o difere dos demais falantes é a manutenção da vogal média átona final /e/. Dessa forma, todo falante que a apresenta é tratado preconceituosamente.)

Fonte: Elaboração própria

Na contramão de todos esses resultados, os informantes de Londrina, ao prestigiarem a sua fala, além de contribuírem para a desvalorização do subdialeto pitanguense, apresentam sentimentos que se opõem a todos os que foram discutidos até agora. Sob o comando, também de sua consciência

sociolinguística, eles prestigiam seu subdialeto, possivelmente, por associar o falante à sua cidade de origem. Para Moreno Fernández (1998, p.189)⁷ o prestígio linguístico

*[...] puede ser considerado bien como una conducta, bien como una actitud. Esto quiere decir que el prestigio es algo que se tiene y se demuestra, pero también es algo que se concede. Se podría definir el prestigio como un proceso de concesión de estima y respeto hacia individuos o grupos que reúnen ciertas características y que lleva a la imitación de las conductas y creencias de esos individuos o grupos.*⁸

Sobre o tema, ainda de acordo com Botassini (2013), as normas de prestígio são flexíveis, isto é, variam de um grupo social a outro, dependendo de questões sociais, econômicas, culturais, políticas, religiosas, históricas, linguísticas com as quais os indivíduos se identificam ou, ao contrário, das quais se diferenciam. Isso posto, podemos afirmar que os londrinenses, ratificando a teoria dos dois autores, atribuem à sua fala maior prestígio devido à condição social em que se encontra a sua cidade.

Devido a isso, os londrinenses apresentam segurança linguística, uma vez que, por razões sociais variadas, não se sentem questionados em seu modo de falar, considerando **sua** norma **a** norma (CALVET, 2004). Ou seja, trata-se daquelas pessoas que acreditam falar segundo os padrões impostos, ou que acreditam ser a sua variedade a mais bonita/correta e apresentam, geralmente, fidelidade linguística em relação à sua língua ou dialeto.

Por mais paradoxal que possa parecer, as atitudes linguísticas de todos os informantes, ao desprestigiarem o subdialeto de Pitanga, evidenciam que eles pertencem à mesma comunidade linguística, já que esta é formada, segundo Moreno Fernández (1998), por um conjunto de falantes que não só compartilha uma língua, mas, sobretudo, um conjunto de normas e de valores de natureza sociolinguística, isto é, as mesmas atitudes linguísticas, as mesmas regras de uso, o mesmo critério no momento de valorar socialmente os fatos linguísticos, os mesmos padrões sociolinguísticos.

⁷ Acreditamos que seja desnecessário conceituar o desprestígio, pois o consideramos o contrário do conceito já definido, ou seja, do prestígio linguístico.

⁸ “[...] pode ser considerado como uma conduta, ou como uma atitude. Isto quer dizer que o prestígio é algo que se tem e se demonstra, mas também é algo que se concede. Pode-se definir o prestígio como um processo de concessão de estima e respeito entre os grupos que reúnem certas características e que leva à imitação das condutas e crenças desses indivíduos ou grupos.” (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p.189, tradução nossa).

Conclusões e inquietações

Diante das respostas obtidas e da análise empreendida, foi possível averiguar nossas hipóteses e constatar que a primeira delas, isto é, **os falantes de Pitanga acreditam dominar uma fala mais correta uma vez que mantêm a vogal anterior átona final mais próxima da linguagem escrita**, não foi confirmada, pois o que prevalece é a imagem que os próprios pitanguenses têm de si e do seu meio social. Por isso, salvo exceções, os resultados indicam, na realidade, o contrário, ou seja, são os informantes de Londrina que acreditam dominar uma fala mais correta devido à sua crença de mantenedores de *status*. Tal resultado ratifica, no entanto, a segunda conjectura: **os falantes de Londrina acreditam que a fala de Pitanga, observada a partir da realização da vogal anterior átona final sem o alçamento, constitui um erro e representa uma forma sem prestígio**.

A terceira proposição aventada é a que mais se salienta, pois, como pode ser apurado durante a análise dos dados, guardadas as devidas ressalvas, os falantes foram rotulados ora como bonitos, estudados, inteligentes, ora como o inverso. Sendo assim, confirma-se a hipótese de que: **as pessoas costumam rotular um falante, de forma positiva ou negativa, a partir da variante linguística própria de seu grupo**. Esse preconceito, como pode ser observado nas análises, parte, na realidade, do modo como os informantes avaliam socialmente o falante de Pitanga. Sobre o assunto, Alkmim (2007, p.42) assegura que:

[...] os julgamentos sociais ante a língua – ou melhor as atitudes sociais – se baseiam em critérios não linguísticos: são julgamentos de natureza política e social. Não casual, portanto, que se julgue *feia* a variedade dos falantes de origem rural, de classe baixa, com pouca escolaridade, de regiões culturalmente desvalorizadas.

Todas as descrições, análises, bem como as conclusões refutam a última das suposições, ou seja, **essas diferenças (as da fala) são apenas indicadores e não estão no nível de consciência de seus falantes**. Isso porque, caso as diferenças no que concerne à fala dos indivíduos não estivessem presentes na consciência dos informantes, não obteríamos os julgamentos pontuais de que dispomos. Sendo assim, de alguma forma, eles têm consciência, neste particular, do que é característico de um grupo maior e o que é de um grupo menor e fazem essa associação ao se posicionarem frente às variedades que lhes foram apresentadas.

Em suma, por meio deste trabalho foi possível verificar o poder que uma diferença dialetal - no caso, a alternância da vogal média átona final /e/, atrelada às crenças difundidas na sociedade - tem de influenciar nas atitudes linguísticas dos falantes, levando-os a desprestigiar seu conterrâneo devido à sua fala, como

no caso dos pitanguenses, ou a valorizar e a serem fiéis a sua variedade, como acontece entre os londrinenses. Essas averiguações certificam o fato de que, movidos por coerções sociais, os indivíduos delegam às variedades linguísticas sentimentos que vão desde a afetividade até a estigmatização uma vez que, segundo Leite (2010), a avaliação positiva ou negativa conferida a algum aspecto linguístico está associada aos valores sociais e não às características inerentes à linguagem.

O impacto de tais atitudes, de acordo com vários estudiosos da área, pode propulsionar a disseminação, o menor uso ou, até mesmo, a extinção de uma variante. Diante disso e de todos os resultados apurados, questionamo-nos: **estaria o subdialeto do centro do Paraná ou uma de suas características mais marcantes, a manutenção da vogal média átona final /e/, condenados, a longo prazo, ao desaparecimento, já que tanto seus falantes quanto os outros o desprestigiam?** No entanto, para responder a esta pergunta outra se faz necessária: **será que esse fenômeno fonético é estigmatizado por outros falantes do dialeto paranaense?** Ademais, interessa-nos também saber se a estereotipação do falante de Pitanga deveu-se, unicamente, a essa diferença ou se outras influíram nas atitudes negativas dos informantes.

Eis, como se pode verificar, um campo muito fértil para desvendar as andanças da língua. Diante de todo o exposto, podemos afirmar que esta pesquisa revela apenas a ponta de um *iceberg* que deve ser integralmente revelado por meio de mais pesquisas científicas orientadas pelas crenças e atitudes linguísticas.

SILVA, H. C. da; AGUILERA, V. de A. The power of a difference: a study on linguistic beliefs and attitudes. *Alfa*, São Paulo, v.58, n.3, p.703-723, 2014.

- *ABSTRACT: The current work analyzes the linguistic beliefs and attitudes of natural speakers from two cities in the state of Paraná: Londrina, in the Northern region, and Pitanga, located in the center of the state. These two cities present speeches that distinguish from each other due to phonetic phenomena, one of which consists in the realization of the final unstressed front vowel /e/ and its variants [i] and [e], identified as dialectal characteristics: the high vowel in Londrina and the maintained mid vowel in Pitanga. Starting with these two differences and based on the theoretical-methodological principles stemming from Sociolinguistics, as well as on research on Linguistic Beliefs and Attitudes (LAMBERT; LAMBERT, 1968; LABOV, 1976; LÓPEZ MORALES, 1993; MORENO FERNÁNDEZ, 1998; CALVET, 2004; SILVA, 2010; BOTASSINI, 2013), the attitudes of 24 informants (twelve from each city) were analyzed in face of their speech and the other's speech. The results indicate the presence of linguistic prejudice related to the subdialect from Pitanga and, on the other hand, high value attributed to the speech from Londrina, manifested by all the informants and supported, mainly, by social coercions perceived in the two cities.*
- *KEYWORDS: Linguistic beliefs and attitudes. Linguistic prejudice. Subdialects from Paraná.*

REFERÊNCIAS

AGUILERA, V. de A. Crenças e atitudes lingüísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. **Estudos Lingüísticos**, São Paulo, v.2, p.105-112, 2008a.

_____. Crenças e atitudes lingüísticas: quem fala a língua brasileira? In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (Org.). **Português brasileiro II: contato lingüístico, heterogeneidade e história**. Niterói: EDUFF, 2008b. p.311-333.

_____. **Atlas lingüístico do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial, 1994.

ALKMIM, T. M. Sociolingüística: parte I. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2007. p.21-48.

ALVES, M. I. P. M. **Atitudes lingüísticas de nordestinos em São Paulo**. 1979. 220f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1979.

BENVENISTE, E. **Problemas da lingüística geral I**. São Paulo: Pontes, 1995.

BERGAMASCHI, M. C. Z. **Bilinguismo do dialeto italiano-português: atitudes lingüísticas**. 2006. 154f. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura regional) – Centro de Ciências Humanas, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2006.

BOTASSINI, J. O. M. **Crenças e atitudes lingüísticas: um estudo dos róticos em coda silábica no Norte do Paraná**. 2013. 219f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

CALVET, L. J. **Sociolingüística: uma introdução crítica**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2004.

COSERIU, E. **O homem e sua linguagem**. Tradução Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. 2.ed. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

FAGGION, C. M. Estigma, cultura e atitude: investigações preliminares sobre o binômio prestígio/estigmatização na linguagem da Região de Colonização Italiana da Serra Gaúcha. In: FROSI, V. M.; FAGGION, C. M.; DAL CORNO, G. O. M. **Estigma: cultura e atitudes lingüísticas**. Caxias do Sul: EDUCS, 2010. p.61-78.

FROSI, V. M.; FAGGION, C. M.; DAL CORNO, G. O. M. **Estigma: cultura e atitudes lingüísticas**. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

GÓMEZ MOLINA, J. R. **Actitudes lingüísticas en una comunidad bilíngüe y multidialectal: área metropolitana de Valencia**. Valencia: Universitat de Valencia, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Censo demográfico 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?parana|londrina>>. Acesso em: 09 jul. 2013.

LABOV, W. **Padrões sociolingüísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. **Psicologia social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

LEITE, C. M. B. **O /R/ em posição de coda silábica no falar campineiro**. 2010. 200f. Tese. (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LENARD, A. **Lealdade linguística em Rodeio (SC)**. 1976. 279f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1976.

LÓPEZ MORALES, H. **Sociolingüística**. Madrid: Gredos, 1993.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.

SILVA, H. C. da. **O /R/ caipira no triângulo mineiro**: um estudo dialetológico e de atitudes linguísticas. 2012. 175f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

_____. **Crenças e atitudes linguísticas de falantes das regiões norte e central do Paraná**: uma análise segundo os princípios de Wallace Lambert. 2010. 71f. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

TARALLO, F. L. **A pesquisa sociolingüística**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1997.

ANEXOS

Anexo I – Texto utilizado para as gravações

Receita de pão de ló de chocolate

Ingredientes para a massa:

- 1 xícara de óleo;
- 1 xícara de água morna;
- 2 xícaras de farinha de trigo;
- 2 xícaras de açúcar;
- 1 xícara de chocolate em pó;
- 3 ovos;
- 1 colher de sopa de fermento em pó.

Ingredientes para o recheio:

- 1 lata de leite condensado;
- 1 lata de creme de leite;
- 1 colher de sopa de margarina;
- 4 colheres de sopa de chocolate em pó.

Modo de preparo para a massa:

- Coloque as gemas, o óleo e a água morna num recipiente de vidro, bata até misturar bem;
- Em seguida, bata a farinha, o açúcar, o chocolate e o fermento (pode colocá-los juntos para batê-los);
- Bater até formar uma massa;
- Bata as claras em neve e misture à massa;
- Coloque numa forma antiaderente e asse em forno pré-aquecido.

Modo de preparo para o recheio:

- Junte o leite condensado, a manteiga e o chocolate;
- Misture até engrossar;
- Quando aparecer o fundo da panela, apague o fogo, jogue a lata de creme de leite e misture.

Anexo II – Ficha avaliativa utilizada na pesquisa

Nome do entrevistado.....

Questões	Concordo	Discordo
1. Esta pessoa que você ouviu é inteligente.		
2. Esta pessoa que você ouviu é feia.		
3. Esta pessoa que você ouviu sente vergonha de falar assim.		
4. Esta pessoa que você ouviu fala corretamente.		
5. Esta pessoa que você ouviu é estudada.		
6. Esta pessoa que você ouviu sofre preconceito social.		
7. Esta pessoa que você ouviu é atrasada.		
8. Esta pessoa que você ouviu é grossa.		
9. Esta pessoa que você ouviu é trabalhadora.		
10. Esta pessoa que você ouviu tem respeito à família, aos pais e irmãos mais velhos.		
11. Esta pessoa que você ouviu dá importância ao trabalho como forma de vencer na vida.		
12. Esta pessoa que você ouviu ajuda os outros quando precisam.		
13. Esta pessoa que você ouviu engana os outros.		
14. Esta pessoa que você ouviu dá valor aos ensinamentos dos pais.		
15. Esta pessoa que você ouviu é de confiança.		
16. Esta pessoa que você ouviu exerce a profissão de:		

Recebido em setembro de 2013.

Aprovado em novembro de 2013.

ÍNDICE DE ASSUNTOS

- Acento de palavra, p. 677
- Blog, p. 541
- Capaz, p. 593
- Constituintes silábicos, p. 677
- Contexto dialogal, p. 593
- Corpo feminino, p. 525
- Crenças e atitudes linguísticas, p. 703
- Crianças de muito baixo peso, p. 677
- Desenvolvimento fonológico, p. 677
- Discurso, p. 525
- Escola inclusiva, p. 571
- ESP, p. 645
- Estado, p. 623
- Interação, p. 571
- Linguagem da aviação, p. 645
- Linguística, p. 645
- Marcador discursivo, p. 593
- Modalidade, p. 593
- Modificação, p. 623
- Mulher negra, p. 541
- Narrativa como performance discursiva, p. 541
- Padrões de uso, p. 593
- Palavra, p. 677
- Pistas indexicais, p. 541
- Poder-saber, p. 525
- Posicionamento interacional, p. 541
- Preconceito linguístico, p. 703
- Preposição “até”, p. 623
- Publicidade, p. 525
- Resultativas, p. 623
- Semântica de eventos, p. 623
- Sílaba, p. 677
- Subdialetos paranaenses, p. 703
- Teorias Queer, p. 541
- Terminologia, p. 645
- Tradução, p. 645
- UEPN, p. 645
- Utopia, p. 571

SUBJECT INDEX

- Advertisement, p. 525
Black woman, p. 541
Blog, p. 541
Capaz, p. 593
Dialogual contexts, p. 593
Discourse marker, p. 593
Discourse, p. 525
ESP, p. 645
Event Semantics, p. 623
Female figure, p. 525
Inclusive schools, p. 571
Indexical Clues, p. 541
Interaction, p. 571
Interactional positionings, p. 541
Language of aviation, p. 645
Linguistic beliefs and attitudes, p. 703
Linguistic prejudice, p. 703
Linguistics, p. 645
LSNP, p. 645
Modality, p. 593
Modification, p. 623
Narrative as discursive performance, p. 541
Patterns of use, p. 593
Phonological development, p. 677
Power-knowledge, p. 525
Preposition até, p. 623
Queer theories, p. 541
Resultative constructions, p. 623
State, p. 623
Subdialects from Paraná, p. 703
Syllabic constituents, p. 677
Syllable, p. 677
Terminology, p. 645
Translation, p. 645
Utopia, p. 571
Very low weight infants, p. 677
Word stress, p. 677
Word, p. 677

ÍNDICE DE AUTORES
AUTHOR INDEX

AGUILERA, V. de A., p. 703

BASSI, A., p. 593

BERTUCCI, R., p. 623

BOCORNÝ, A. E. P., p. 645

FREITAS, M. J., p. 677

GÖRSKI, E. M., p. 593

MELO, G. C. V. de, p. 541

MOITA LOPES, L. P. da, p. 541

NOGUEIRA, P. M., p. 677

OLIVEIRA, M. G. de, p. 571

SILVA, H. C. da, p. 703

WITZEL, D. G., p. 525

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 coautoria, 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 íterim, 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:



