

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.59	n.2	p.223-436	2015
------	-----------	------	-----	-----------	------

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

Odilon Helou Fleury Curado
Rosane de Andrade Berlinck

Diagramação
Eron Pedroso Januskevitz

Coeditor
Gladis Massini Cagliari

Revisão Geral
CCLi Consultoria Linguística

Assessoria de Informática
Luiz Borges

Editoria Executiva
Erotilde Goreti Pezatti
Luciani de Paula

Assessoria Técnica
Ana Paula Menezes Alves

Capa
Adriana Bessa Damman

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), Daniel Leonard Everett (University of Manchester), Dermeval da Hora (UFPB), Diana Luz Pessoa de Barros (USP), Edair Gorski (UFSC), Eduardo Calil (UFAL), Esmeralda Vailati Negrão (USP), Ester Miriam Scarpa (UNICAMP), Fábio Lopes da Silva (UFSC), Freda Indurski (UFRS), Helena Hatsue Nagamine Brandão (USP), Ieda Maria Alves (USP), Ingedore G. V. Koch (UNICAMP), Jacques Fontanille (Université de Limoges), Jacyntho Luis Brandão (UFMG), João Azenha Júnior (USP), João Wanderlei Geraldi (UNICAMP), John Lachlan Mackenzie (LLTEC), John Robert Schmitz (UNICAMP), José Borges Neto (UFRP), Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP), Kees Hengeveld (Universidade de Amsterdã), Laurent Danon-Boileau (Paris V – CNRS), Leda Bisol (PUC-RS), Leonor Scliar Cabral (UFSC), Lúcia Teixeira (UFF), Luís Antônio Marcuschi (UFPE), Luiz Carlos Travaglia (UFU), Maria Beatriz Nascimento Decat (UFMG), Maria Bernadete Marques Abaurre (UNICAMP), Maria Helena de Moura Neves (UNESP), Maria Helena Vieira Abrahão (UNESP), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Margarida Martins Salomão (UFJF), Maria Marta Pereira Scherre (UnB), Mariangela 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).

Revisores da versão em Língua Inglesa

Álvaro Luiz Hattner (UNESP-São José do Rio Preto); Aduari Brezolin (UNIMEP); Deusa Souza-Pinheiro-Passos (USP); Erika Nogueira de Andrade Stuppiello (UNESP-São José do Rio Preto); Ernesto Sergio Bertoldo (UFU); Maralice de Souza Neves (UFMG); Marileide Esqueda (UFU); Reynaldo Pagura (PUC-SP)

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; ProQuest; SciELO – Scientific Eletronic Library Online

SUMÁRIO / CONTENTS

- O conhecimento metalinguístico, os enquadramentos da construção dos significados nos textos e o ensino de língua portuguesa
Metacognitive knowledge, frameworks of text meaning construction, and Portuguese teaching-learning
Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt.....231

- A aula de português: sobre vivências (in)funcionais
The Portuguese Class: On (Non) Functional Experiences
Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e Josa Coelho da Silva Irigoite.....255

- Uma descrição sistêmico-funcional dos marcadores discursivos avaliativos em português brasileiro: a gramática das partículas modais
A systemic functional description of modal particles in Brazilian Portuguese: the system of assessment
Giacomo Figueredo.....281

- Definindo um operador-monstro
Defining a monster-operator
Lovania Roehrig Teixeira e Renato Miguel Basso.....309

- Variación semántica de *Ātmán-* en el *Ṛgveda* y el *Atharvaveda*
Semantic change of *ātmán-* in the *Ṛgveda* and the *Atharvaveda*
Verónica Orqueda335

- Estabelecimento do contraste entre as fricativas por crianças com transtorno fonológico: manipulação de pistas acústicas
The establishment of phonological contrast between fricatives by children with phonological disorder: manipulation of acoustic cues
Alessandra Pagliuso dos Santos Corrêa e Larissa Berti.....363

- A prosódia em sentenças sintaticamente ambíguas do português brasileiro: pistas de duração
Prosody in Brazilian Portuguese syntactically ambiguous sentences: duration cues
Melanie Campilongo Angelo e Raquel Santana Santos.....385

- Qual via para a análise do discurso?: uma entrevista com Jean-Jacques Courtine
 Quelle voie pour l'analyse du discours: un entretien avec Jean-Jacques Courtine
João Kogawa..... 407

- ÍNDICE DE ASSUNTOS..... 419
- *SUBJECTS INDEX*..... 421
- ÍNDICE DE AUTORES / *AUTHORS INDEX*..... 423
- NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINALS 425

**ARTIGOS ORIGINAIS /
*ORIGINAL ARTICLES***

O CONHECIMENTO METALINGUÍSTICO, OS ENQUADRAMENTOS DA CONSTRUÇÃO DOS SIGNIFICADOS NOS TEXTOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ana Flávia Lopes Magela GERHARDT*

- **RESUMO:** Propõe-se o conceito de enquadramentos da construção dos significados nos textos, referentes às dimensões das experiências comunicativas das pessoas, manifestadas na estrutura léxico-gramatical dos textos: gênero, registro, teor, campo e modalidade. Observam-se esses enquadramentos na análise de uma redação dissertativo-argumentativa que não corresponde a nenhuma das expectativas esperadas para a natureza do material solicitado pela proposta de escritura. O mesmo texto é apresentado a 80 alunos do Ensino Médio, e a observação dos seus comentários revela a qualidade dos seus conhecimentos metalinguísticos: a compreensão dos níveis de análise linguística limitada à palavra; a percepção do registro, mas não dos outros enquadramentos; a limitação aos aspectos lineares-superficiais e rudimentares do texto: ortografia, pontuação etc., e a visão do texto na sua dimensão língua-objeto, e não metalinguagem. A análise suscita observações acerca das condições atuais do ensino de língua materna no Brasil em termos dos saberes escolares que os alunos têm construído sobre a linguagem.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros discursivos e textuais. Desenvolvimento metalinguístico. Ensino do português como língua materna. Produção textual.

Apresentação

No Brasil, a reflexão sobre o ensino do português como língua materna experimentou um novo e grande impulso ao fim da década de noventa do século passado, com o advento, em 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), documento oficial que proporcionou uma visão nacional unificada acerca dos objetivos, métodos e materiais para o ensino da nossa língua.

Entre outras perspectivas, os PCNs delinearão-se a partir da reflexão sobre a necessidade de observar a materialidade linguística relacionada às condições contextuais e sociais da produção da linguagem – os textos. Nesse sentido, a conceptualização do termo “usos da língua”, conceito incorporado à elaboração

* UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Letras – Departamento de Letras Vernáculas. Rio de Janeiro – RJ – Brasil. 21941-917 - portufrj@yahoo.com.br.

dos PCNs, passa por levar em conta os recursos e as estruturas linguísticas necessárias à construção textual.

Na elaboração conceitual dos PCNs, a articulação entre o estabelecimento do texto como objeto precípua de ensino da língua e a escolha pelos “usos públicos da linguagem” (BRASIL, 1998, p.24) como materiais para o seu estudo levaram à adoção da noção de **gêneros discursivos/textuais**, relacionados ao reconhecimento da legitimidade didática da produção situada da linguagem, e incorporados aos novos paradigmas educacionais que nutriram a formulação e implementação dos Parâmetros em 1998. Tal adoção vinha em contraponto ao ensino tradicional de língua portuguesa, pautado na descrição léxico-gramatical e na percepção linear-superficial e rudimentar dos textos, não buscando a relação entre a língua e as práticas discursivas relacionadas ao seu uso.

O projeto dos PCNs baseou-se principalmente na concepção bakhtiniana de linguagem e discurso, que define os gêneros como objetos fulcrais de investigação. O pensamento de Bakhtin, embora não tenha sido construído em função do ensino de língua, articulou-se sem problemas à proposta dos PCNs de constituir os usos públicos da linguagem como materiais de ensino.

Na adoção da perspectiva dos gêneros pelos PCNs de língua portuguesa, pode-se identificar um processo de “reenunção” (GOMES-SANTOS, 2004, p.112) do conceito de gênero, que se transpõe da esfera acadêmica para alcançar uma esfera política, relacionada a determinações pedagógicas e didáticas que nortearão não apenas os objetivos do ensino, mas também o mercado editorial e educacional. Em certa medida, essa reenunção era inevitável, porque a definição discursiva da teoria bakhtiniana traz a reboque o entendimento de que cada produção de língua é absolutamente inédita, singular e irreiterável. Nas palavras de Bakhtin:

[...] um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, i. é, como uma forma sempre idêntica a si mesma [ou seja, nunca se referindo a um sistema maior de significação]¹, mas na estrutura concreta da enunção, como um signo flexível e variável. (BAKHTIN, 1988 apud RODRIGUES, 2005, p.153).

A proposição de Bakhtin é um desafio para a pesquisa sobre ensino do português como língua materna bem como sobre ensino de línguas em geral, já que todos precisam reconhecer a singularidade do discurso e da linguagem produzida no seu fazer, mas devem trabalhar com um mínimo de perspectivas de generalização para que possam ser bem sucedidos.

¹ Acréscimos do autor deste artigo.

Uma das soluções para essa tarefa didática seria, de acordo com Rodrigues (2005), manter em figura, para o seu ensino, não a faceta **enunciativa** dos usos da linguagem, que os particulariza, mas sim a sua faceta **textual**, em que se repetem e se reproduzem formas linguísticas também identificadas em outras enunciações.

Mas essa proposta ainda mantém o problema que é uma das grandes provocações para os que se debruçam sobre as questões do ensino de língua materna sob a égide dos PCNs: como otimizar o ensino das formas linguísticas no ensejo enunciativo em que elas se produzem; e, sobretudo, como proceder às necessárias opacidade e abstração da linguagem (GOMBERT, 1990), que precisam ser observadas para o entendimento do léxico e da gramática, sem perder de vista que o que está sendo analisado é parte de uma construção semiótica que envolve outros elementos além dos linguísticos. Para o professor de português, esse problema pode materializar-se nas seguintes perguntas: como observar de que maneira uma dada construção lexical ou gramatical do português está constituindo uma enunciação pretendida? Como mostrar os aspectos enunciativos e discursivos da escolha de uma determinada forma lexical ou gramatical em detrimento de outra? E, diante da necessidade de considerar a grande variação dos usos sociais da língua, como atestar, em termos discursivos, a adequação ou não do emprego de uma forma de linguagem?

O problema que estamos discutindo aqui não aparece quando se assume como perspectiva para o ensino a natureza do objeto a ser ensinado, como é o caso dos PCNs, mas emerge quando se pensa o ensino em termos de melhoria da qualidade das experiências linguísticas das pessoas, ou, melhor dizendo, quando se desvia o foco da discussão sobre a linguagem e o seu ensino – deixando-se de focalizar a **língua**, que é o que normalmente se faz, e passando-se a focalizar as **pessoas** que a usam, o que implica **considerar os saberes** que elas constroem sobre a linguagem. A partir dessa reorientação de perspectiva de diálogo sobre o ensino de língua, podemos identificar problemas advindos justamente da má qualidade daqueles saberes, resultantes de precárias reflexão e ação, por parte dos aprendizes, sobre quais elementos estão empregando e quais variáveis estão em jogo quando eles se engajam em ações linguísticas e discursivas dentro da escola. Em outras palavras, o problema que estamos focalizando neste artigo diz respeito ao **conhecimento metalinguístico** (BIALYSTOK, 1986; GOMBERT, 1990; KARMILOFF-SMITH et al., 1996; TOLCHINSKY, 2000; CORREA, 2004; HOMER, 2009), relacionado ao desenvolvimento metalinguístico trazido pelas novas experiências com a linguagem – seja o aprendizado de uma nova língua (DIAZ, 1983), seja o aprendizado de uma nova modalidade de uma língua que já se adquiriu (RAVID; TOLCHINSKY, 2002).

Considerando esses fatores, e a fim de delinear ações que possam ajudar na tarefa de superar as dificuldades do ensino e do aprendizado dos textos

como objetos públicos de linguagem, assumindo uma didática que estimule e mantenha “a postura ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido” (BAKHTIN, 1988 apud RODRIGUES, 2005, p.159), este artigo busca inserir conceitualmente a questão aqui levantada, a saber, o tratamento didático da dupla faceta das práticas de linguagem mencionadas por Rodrigues (2005), a enunciativa e a textual, nos estudos sobre aprendizado e desenvolvimento metalinguístico.

Para a consecução dessa tarefa, estamos propondo a discussão sobre o conhecimento metalinguístico na escola a partir do ensino dos textos tendo em vista a materialização dessa dupla faceta nos enquadramentos de significado existentes na construção dos textos, que dizem respeito à compreensão, por parte da pessoa, de como os textos existem e se incluem em parâmetros de validação dos significados linguísticos que veiculam: os **gêneros** dos textos, o **teor** da interação, o **campo** de conhecimentos comuns entre interactantes, o **registro** e a **modalidade** em que os textos são construídos. Embora o conjunto desses enquadramentos seja aberto, identificamos neste artigo aqueles que são sistematicamente representativos da estrutura léxico-gramatical dos textos.

O enfoque assumido discute a possibilidade de um ensino da língua que a revele ao aluno como parte da experiência da pessoa com a linguagem, levando em conta o fato de que o uso linguístico consciente e contextualizado deve contar com o conhecimento da constituição léxico-gramatical dos textos. Essa proposta se configura como parte do enfrentamento do desafio, inferido na proposição de Bakhtin, de desenvolver um ensino de língua que aproxime o aprendiz o máximo possível das relações entre a forma da linguagem e os conteúdos e relações situadas que ela pretende veicular e revelar.

A inserção do problema apresentado neste artigo entre os estudos em desenvolvimento metalinguístico também permite afirmar que a dupla faceta da linguagem como prática – de um lado, uma faceta fortuita e fugaz, a dos enunciados como ações discursivo-sociais; de outro, uma faceta reiterante e recorrente, a dos textos como manifestações linguísticas dessas ações - abre campo para que possamos propor um ensino focado não no conhecimento das nomenclaturas e classificações das línguas, mas sim em **atitudes metalinguísticas**, baseadas numa reflexão amadurecida, por parte da pessoa, acerca das suas ações de linguagem, como assinalado por Bialystok e Ryan (1985, p.208-209):

1. A “análise do conhecimento linguístico em categorias estruturadas”: palavra, estrutura argumental, período, texto etc.
2. O “controle de procedimentos atencionais para selecionar e processar informações linguísticas específicas” – organização daquelas categorias na construção dos textos: produção, interpretação, julgamentos, correções, refações, identificações.

As observações das autoras baseiam-se na proposição de que, além do conhecimento das categorias e construções linguísticas, para o aprendiz também é importante conhecer como a linguagem é produzida, e como os elementos léxico-gramaticais estão diretamente relacionados às suas condições de uso. Essa ideia, também cara a este artigo, é assumida como um dos objetivos fundamentais do ensino de língua materna (e também estrangeira, deve-se dizer), e precisa ser valorizada no trabalho para o aprimoramento das capacidades linguísticas e metalinguísticas dos alunos. Para tanto, deve-se tomar em conta que a compreensão metalinguística não é um epifenômeno do letramento, portanto não deve ser naturalizada, mas, assim como acontece com as demais variáveis envolvidas na construção do letramento, há de ser problematizada em termos de como as condições de possibilidades na escola viabilizam, dificultam ou impedem o seu desenvolvimento.

Tendo em mente esses encaminhamentos, observaremos como podemos ajudar os alunos a tornarem-se pessoas aptas a avaliar os seus próprios textos e os textos de outras pessoas, incluindo nessa avaliação a materialidade linguística – mais especificamente, as estruturas léxico-gramaticais relacionadas aos enunciados, as quais, por sua vez, dizem respeito às condições discursivas específicas dos usos e formas linguísticas estudadas na escola.

Nas sessões que seguem, apresentam-se as definições específicas dos enquadramentos da construção dos significados considerados neste artigo. Tais definições prestam-se a duas tarefas: primeiro, à avaliação de um texto dissertativo-argumentativo oferecido ao **banco de redações** do *site* UOL Educação; segundo, à discussão desse mesmo texto, que foi apresentado a 80 alunos do ensino médio das redes escolares pública e particular do Município do Rio de Janeiro, a fim de detectarmos o seu nível de percepção dos enquadramentos, bem como a sua compreensão metalinguística em relação aos aspectos léxico-gramaticais do texto que receberam. É necessário considerar o nível de compreensão metalinguística dos alunos porque essa capacidade é um pré-requisito para que eles possam reconhecer os enquadramentos definidos neste artigo. As considerações que faremos girarão em torno das ações analíticas dos alunos em função do problema que este artigo propõe.

Os enquadramentos da construção dos significados textualmente produzidos – gênero, registro, teor da interação, campo de conhecimento partilhado e modalidade.

Ravid e Tolchinsky (2002, p.421, grifo nosso), ao proporem o conceito de **letramento linguístico**, asseveram que “os usuários da língua não participam de circunstâncias linguísticas uniformes. Diferentemente disso, eles necessitam

variar sua produção em três variedades situacionalmente definidas: **registro, gênero e modalidade**.”. Entretanto, se relacionarmos a multiplicidade das experiências linguísticas às possibilidades de as marcarmos léxico-gramaticalmente, verificaremos que, além das três variedades propostas pelas autoras, o distanciamento relativo entre as pessoas engajadas num evento de comunicação – o **teor** da comunicação – e o volume de saberes comuns e não comuns aos interactantes – o **campo** da comunicação - são condições contextuais que atravessam a materialidade linguística, e por isso são elementos focais neste artigo, que pretende observar a perspectiva didática da dimensão discursiva da linguagem. Outrossim, a reunião desses cinco enquadramentos justifica-se pelo fato de que, embora em outras prescrições conceituais eles possam não estar juntos, no que diz respeito à natureza das marcas linguísticas das enunciações específicas produzidas pelas pessoas, eles assumem, como veremos, papel importante e frequentemente constitutivo, tentacular.

Podemos enumerar duas vantagens de assumir os enquadramentos da construção dos significados linguísticos como parte da didática de ensino da produção e da leitura dos textos de diversos gêneros:

1. A sua utilização como ferramenta didática permite dar conta da faceta estável sem perder de vista a faceta local dos textos como ações de discurso. Mas para isso é necessário um desvio do foco que se tem dado ao ensino da língua – do discurso, feito comumente - para a pessoa que o produz, o que ajuda a levar os alunos a entenderem os enquadramentos aqui discutidos como estando relacionados a conhecimentos sobre a linguagem, ou seja, os enquadramentos não como algo que existe nos textos, mas sim como formas de inserção, na linguagem, dos significados que as pessoas desejam produzir.
2. Os enquadramentos não negligenciam a escrita como prática social, mas não ignoram que a materialidade linguística é uma forma importante de detectar, nos textos produzidos pelos alunos, a qualidade e a consistência dos seus saberes e reflexões em relação às suas práticas discursivas, o que lhes permite reconhecerem-se como agentes discursivos na instituição escolar e observarem suas próprias semioses como ações situadas e sociais (GERHARDT, 2013). De fato, apenas compreender os significados, sem verificar como eles se estruturam gramaticalmente, não é suficiente para uma compreensão linguística de qualidade (BOWEY, 1986).

Segue, abaixo, a compreensão sobre os enquadramentos apresentados neste artigo. As afirmações feitas servirão de base para a avaliação de um texto escrito a partir da proposta de construção de redações dissertativo-argumentativas, do banco de redações utilizado, seguida dos comentários dos alunos sobre esse texto.

Gênero

A percepção contemporânea de gênero tem sido capaz de abarcar, sem grandes problemas teóricos, uma série de perspectivas acerca da linguagem e do discurso, para além da compreensão escolar tradicional (BRAIT, 2000; ROJO, 2005). E todas essas perspectivas, guardadas as suas diferenças de foco, mantêm entre si a premissa das relações constitutivas entre linguagem e discurso. Além dos estudos bakhtinianos, outra fonte importante de discussão dos gêneros é oferecida por Halliday e Hasan (1985), que orientaram concepções sobre o conceito em Linguística Sistêmico-funcional (EGGINS, 2004) e em Psicolinguística (TOLCHINSKY, 2000; RAVID; TOLCHINSKY, 2002). A proposta deste artigo de pensar os gêneros do ponto de vista das pessoas que os conceptualizam alinha-se a esses trabalhos.

Postulando, de partida, a necessidade de verificar uma continuidade entre texto e contexto na construção da coerência, e estabelecendo o gênero como o “contexto da cultura no texto”, Eggins (2004, p.54) refere-se a esse conceito como a “dimensão da coerência contextual” no plano macrosocial - aquela que define os propósitos de uma determinada forma de dizer na cultura em que se insere. Já Tolchinsky (2000) e Ravid e Tolchinsky (2002) procedem à focalização assumida neste artigo, discutindo o gênero como uma experiência com a linguagem definida em termos microssociais, atrelados aos contextos – em outras palavras: em como a situação e os propósitos comunicativos se manifestam nos textos. Tolchinsky (2000, p.39) afirma que “o gênero pode ser visto como um registro mais propósito, isto é, ele inclui a ideia mais geral sobre o que os interactantes estão fazendo através da linguagem, e sobre como eles organizam o evento de linguagem a fim de alcançar aquele propósito”. No que se refere ao desenvolvimento metalinguístico (RAVID; TOLCHINSKY, 2002), a ampliação do inventário de gêneros textuais ao alcance da compreensão e da prática da pessoa está relacionada à possibilidade cada vez maior de observação e exploração consciente dessas relações por parte dessa pessoa ao longo de sua vida escolar e cotidiana.

Se os gêneros forem observados à luz da perspectiva situada das ciências da cognição, que têm considerado os objetivos das ações cognitivas como um dos fatores estruturantes das semioses (GERHARDT, 2014), a ideia de propósito atrelada à dimensão genérica dos textos lhes confere uma prevalência em relação aos outros enquadramentos. E, de fato, na compreensão dos alunos sobre os textos, a definição do teor, do campo, da modalidade e do registro parece ser realizada a partir do estabelecimento do gênero, mas, pelo fato de não se construir uma reflexão didática sobre isso, o entendimento dos gêneros estudados na escola acaba resultando bastante precário, como veremos neste artigo.

Registro

Para Eggins (2004), o registro é a consideração do plano microssocial na construção da coerência dos textos, a par do plano macrossocial que lhes define os gêneros. A autora afirma que a relação constitutiva texto-contexto explora ao máximo a escassez da materialidade linguística, o que permite ao registro definir, até, o significado referencial de uma enunciação. Os enquadramentos **teor** e **campo**, por fazerem parte desse contexto imediato, são considerados por Eggins como parte da discussão maior sobre registro, mas, por participarem do arcabouço léxico-gramatical dos textos, neste artigo serão tratados de forma independente.

Para Ravid e Tolchinsky (2002), o registro faz parte da compreensão de como determinados parâmetros das relações interpessoais, como a assimetria/simetria, a polidez, o grau de intimidade etc., atravessam os textos, e esse entendimento leva as autoras a relacionar o registro à forma como se tem feito comumente: os níveis de formalidade nas relações pessoais interferindo na construção da linguagem e da comunicação. É nesse sentido que o termo está sendo observado neste artigo, e notaremos que, por conta da inclusão do registro entre os conteúdos curriculares da língua portuguesa, trata-se de um fator frequentemente levado em conta pelos alunos quando eles observam os textos na escola.

Teor

Halliday e Hasan (1985) definem o teor, em termos funcionais, de maneira semelhante à noção de registro de Ravid e Tolchinsky: o nível e o grau de institucionalização das relações entre as pessoas atravessando as produções de linguagem, revelando e também provocando aproximações e distanciamentos. Neste artigo, também relacionamos o teor a esses fatores, não no sentido institucional, que aqui é atribuído ao registro, mas num sentido mais material, físico: trata-se dos posicionamentos relativos entre as pessoas que se engajam numa determinada forma de comunicação, numa gradação interacional contínua: desde a condição *online* e *real time* da conversa, passando por todas as possibilidades de comunicação oral ou escrita, até a construção e leitura de textos entre pessoas sem nenhum contato visual ou auditivo e sem qualquer sincronicidade. Dependendo do teor, não apenas os enunciados produzidos, mas também os interactantes vão se constituindo diferentemente: numa comunicação oral ou escrita mais ou menos *online*: interlocutores; numa comunicação *offline*: redatores, leitores; em relações de oralidade sem cessão de turno: falantes e ouvintes. Ora, já sabemos há muito que pragmática e gramática estão inversamente relacionadas (GIVÓN, 1979): quanto mais *offline* for a comunicação, mais elementos referenciais e gramaticais precisaremos oferecer para dar conta de veicular de forma minimamente fidedigna

os significados que nossa ausência física não nos permite transmitir. Ter em mente tais condições é um dado importante para a reflexão metalinguística sobre as experiências com a linguagem.

Campo

Presente nos estudos sistêmico-funcionais, o campo diz respeito ao tema que está em questão no texto. Os PCNs de língua portuguesa deram atenção a esse enquadramento de forma mais ou menos similar, ao denominá-lo **sistema de referência** e definindo que o ensino deveria privilegiar produções de linguagem destinadas à comunicação entre pessoas que não partilham necessariamente dos mesmos sistemas de referência – ou seja, não estão visualizando os mesmos objetos físicos ou conceituais (BRASIL, 1998). Veremos que de fato esse enquadramento não apenas define a constituição léxico-gramatical dos textos como está intimamente relacionado ao teor, já que se pode postular que comunicações mais *online* podem prescindir de determinados conteúdos sem prejuízo do que está sendo dito, ao contrário da comunicação escrita *offline*, em que a escassez de informações poderá levar a problemas de compreensão.

Modalidade

Embora possamos definir outras modalidades de linguagem além da oralidade e da escrita, como os sinais manuais, por exemplo, estamos limitando nossas observações às relações entre aquelas duas experiências com a linguagem que admitem cotejos léxico-gramaticais entre si.

Nos estudos sobre o desenvolvimento metalinguístico, a modalidade ocupa papel central (GOMBERT, 1990; RAVID; TOLCHINSKY, 2002): definir como ajudar a pessoa a aprimorar seus conhecimentos sobre suas experiências com a oralidade e a escrita é um ponto fulcral na discussão sobre letramento em geral, e letramento linguístico em particular. No ensino de língua, a discussão sobre as diferenças entre oralidade e escrita, base para que o entendimento de que as experiências com a linguagem variam em diversos sentidos, é o que em Psicolinguística se tem definido como um *threshold concept* (MEYER; LAND, 2006; WARD; MEYER, 2010): uma distinção que precisa ser construída de forma minimamente consciente pelo aprendiz para que ele possa prosseguir com sucesso no seu processo de aprendizado. E, de fato, alguns dos grandes problemas de aprendizado dos alunos identificados pelos linguistas aplicados decorrem, em última instância, da sua não compreensão de como as diferenças entre oralidade e escrita estão evidenciadas na materialidade dos textos – ou seja, são problemas metalinguísticos, no sentido que estamos definindo aqui. Uma das razões da ausência de uma discussão sobre

esse assunto é o fato de que, numa perspectiva tradicional do ensino, a oralidade quase sempre é confundida com o registro informal/coloquial, que é algo a ser eliminado da escola, e as ações didático-pedagógicas posteriores ao advento dos PCNs infelizmente não lograram mudar esse pensamento. O resultado disso se percebe nos textos escritos dos alunos com problemas léxico-gramaticais que, no geral, aproximam-nos dos textos orais. E, sem poder realizar comparações sistemáticas entre oralidade e escrita, os alunos não se aprimoram nem numa experiência, nem em outra.

As observações feitas sobre os enquadramentos da construção dos significados nos textos serão empregadas na análise do texto que escolhemos para discussão neste artigo.

Análise da redação “Sociedade Hipócrita”

O *site* do provedor de internet “Universe Online”, conhecido como UOL, mantém um banco de redações bastante útil aos candidatos que realizam exames, seleções e concursos que incluem a avaliação de redações dissertativo-argumentativas: o banco conta com uma equipe de professores que mensalmente elaboram propostas de redação, e os interessados podem enviar seus textos para serem avaliados por eles; as avaliações são exibidas no *site* no mês seguinte. A grande vantagem do banco de redações para professores e pesquisadores em ensino de língua portuguesa é o fato de que os materiais produzidos e ali apresentados se isentam da obrigatoriedade dos exercícios escolares, podendo assim ser vistos como resultados de um esforço voluntário dos candidatos em escrever um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão que mereça incluir-se entre os que são avaliados pela banca.

O texto selecionado refere-se à proposta de novembro de 2012, que solicita dos alunos um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão discutindo o tema “É certo leiloar a virgindade? Sim ou não?”, a partir da notícia de que dois jovens, um deles uma brasileira, estavam leiloando a sua virgindade num *reality show*. A proposta solicitava que os alunos opinassem acerca das implicações éticas desse acontecimento.

Em termos de enquadramentos de construção de significado, pode-se dizer que o texto pedido deveria, em termos de **gênero**, ser uma dissertação; em termos de **registro**, ser um texto formal; em termos de **modalidade**, ser um texto escrito; em termos de **teor**, ser uma interação *offline*, com dois tipos de interactantes: um redator e um leitor; e, em termos de **campo**, não supor os mesmos sistemas de referência entre os interactantes. Esses dados servirão de parâmetros para a nossa análise.

Segue, abaixo, o texto a ser discutido.

Sociedade Hipócrita

Não é errado leiloar a virgindade, além disto, cada um tem livre arbítrio pra fazer o que desejar e ninguém tem a ver com isso, paga quem quer e quem tem dinheiro, claro que quem não tem uma situação financeira privilegiada não vai pagar por isso, as pessoas ultimamente estão dando importância demais para a vida alheia e esquecem de cuidar das suas próprias. Elas invés de cuidar da vida de outrem porque não protestam a favor de melhores condições de vida em que vive, garanto que seria bem melhor. Se a menina fez isso foi à vontade dela quem somos pra criticá-la dizendo que o que ela fez é certo ou errado? Há principalmente aqui no Brasil milhares de coisas erradas que todos, sabem veem e ninguém protesta ou quando alguém o faz são minoria que nem é suficiente pra surtir efeito. Garanto que se as pessoas se importassem com os problemas que elas enfrentam na sociedade em que vivem como se importam com a vida dos outros, o nosso país seria muito melhor pra se viver. Porque não vejo criarem páginas pra criticar a corrupção que assola nosso país e que nos envergonha, nem pra má educação que forma pessoas incapazes de entender um texto por completo, a superlotação no transporte público que faz as pessoas desmaiarem e nem a má qualidade da nossa saúde onde pessoas morrem por esperar atendimento médico. Isso são problemas que todo mundo sabe que existe e as pessoas fazem vista grossa! Agora por causa de uma coisa tão simples dessa e normal, fazem um auê daqueles nas redes sócias, emissoras de rádio etc. Deixem a menina em paz que ela não é nem uma criminosa, muito menos cometeu delito a vida é dela tens o direito de fazer o que bem entender, aposto que se alguém oferecer o mesmo valor pra qualquer mulher sendo virgem ou não a oferta é aceita imediatamente, se com ofertas bem menores algumas mulheres já caiem diante delas imagine um valor exorbitante desses. Chega de hipocrisia e perguntem se fosse comigo eu aceitaria?. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/redacao/sociedade-hipocrita.jhtm>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

Passemos a avaliar a constituição léxico-gramatical desse texto nos cinco enquadramentos de construção do significado definidos neste artigo, a fim de refletir acerca da compreensão metalinguística que o seu autor revela ter a partir do que ofereceu à banca do *site*:

Em termos de **gênero**, pode-se observar que o aluno apresenta um texto que mais se aproxima de uma conversa que de uma dissertação; embora se possa argumentar que aspectos do gênero dissertação também estão presentes no

texto, já que o seu conteúdo é dissertativo-argumentativo, definimo-lo como uma **conversa** em função da definição de gênero proposta neste artigo, a qual está vinculada a como o autor do texto organizou, ou melhor, estruturou o evento de linguagem para tratar do assunto selecionado pela proposta de redação. É possível visualizar essa diferença na articulação das sentenças que compõem o texto: em vez de uma relação de articulação típica dos textos escritos argumentativos, em que se verifica a continuidade temática alimentada e atravessada pela progressão de ideias (COSTA VAL, 1990), nota-se que as suas proposições se encadeiam de forma tal que, na maioria dos casos, a ideia em curso de refere apenas à anterior, e não se compromete com as que vieram antes. O primeiro período, por exemplo, tem quatro proposições, sendo que as três primeiras mantêm entre si um frágil vínculo temático, e a última, por sua vez, não se relaciona de forma alguma com as anteriores:

“Não é errado leiloar a virgindade.”.

“Cada um tem livre arbítrio pra fazer o que desejar e ninguém tem a ver com isso, paga quem quer e quem tem dinheiro.”.

“Quem não tem uma situação financeira privilegiada não vai pagar por isso.”.

“As pessoas ultimamente estão dando importância demais para a vida alheia e esquecem de cuidar das suas próprias.”.

Pode-se supor que, para compor o seu texto, o aluno foi escrevendo o que lhe veio à mente, ideias que na maioria dos casos estavam apenas vinculadas ao que acabou de dizer, e não ao todo do texto, como seria próprio às dissertações escritas. Assim, no que diz respeito à articulação de orações, em vez de uma coluna vertebral, seu texto assemelha-se mais a uma corrente, em que cada elo está vinculado, se tanto, apenas ao elo imediatamente anterior e posterior.

Em termos de **registro**, pode-se constatar um esforço do aluno em aproximar o léxico do texto ao do padrão culto, mas constata-se algumas características lexicais ligadas à definição do gênero conversa que caracteriza o texto. Há usos mais formais da linguagem, como o verbo “haver” significando “existir”, as palavras “outrem”, “delito” e “surtir”, e a expressão clichê “corrupção que assola nosso país”, a par de usos coloquiais, como a hipérbole “milhares de coisas erradas”, as expressões “vista grossa” e “auê”, e o genérico “coisas”. O aparecimento de tais formas confere ao texto um caráter híbrido quanto ao registro, e o cuidado que o seu autor tem em não ser informal revela que recebeu informações sobre coloquialidade nas aulas de português, que dão atenção às questões da formalidade/informalidade dos textos, em especial na parte do conteúdo que discute variação linguística.

Em relação ao **campo**, as características do gênero conversa, que definem o texto acima, se mostram bastante evidentes, em pelo menos um aspecto gramatical importante: nos mecanismos referenciais. Observe-se, por exemplo, o uso da palavra “menina”, mais de uma vez, sem qualquer menção acerca de qual menina se trata, já que a presença dessa explicação na proposta de redação não é suficiente para que o texto prescindia dela. A palavra polissêmica “páginas” sem especificação, embora não afete estruturalmente o texto como “menina”, é outra evidência de que o seu autor conta com uma partilha de sistemas de referência entre ele e seu leitor, algo que apenas na interação *online* é possível, já que, em presença, as pessoas em comunicação podem checar problemas de entendimento que na comunicação escrita e *offline* não poderiam resolver. A suposição de partilha de sistemas de referência marca o texto em termos de campo, e essa característica também afasta o texto da proposta de ser uma dissertação do tipo esperado pela banca do *site*.

Neste ponto da nossa avaliação, percebe-se a estreita inter-relação entre os enquadramentos de construção dos significados: o que se observa quanto ao **teor** do texto está vinculado ao seu campo e ao seu gênero, já que, por aproximar seu texto de uma conversação em que há a suposição de sistemas de referência comuns, o autor mostra ter estabelecido uma organização estrutural e de conteúdos a partir da conceptualização de um **interlocutor**, e não de um **leitor**, quando deveria ser o contrário, já que ele se propôs a escrever um texto dissertativo. Não é por outro motivo que, em alguns pontos do texto, ele se volta para o seu “interlocutor” como a desafiá-lo ou requerer que ele mude de atitude, utilizando o injuntivo “deixem a menina em paz” e sugerindo, “perguntem se fossem comigo eu aceitaria?”. Mais especificamente, o autor demonstra ter simulado a existência de um interlocutor com quem participa de uma interação *online* e *real time*, já que deixou de mencionar informações importantes para a elucidação do que estava dizendo, certamente esperando que quem o lesse, ao trazer em mente o mesmo sistema de referências relacionado ao fato que discutiu, acessaria essas informações sem problemas. Ocorre que, obviamente, essas suposições não são compatíveis com o gênero do texto requerido na proposta, e disso decorre que, para que o seu autor possa ser compreendido de forma minimamente satisfatória, o seu leitor também deve aceitar a condição interacional que ele estabeleceu ao escrever seu texto – o que pode acontecer ou não. Para quem, provavelmente, está pleiteando alguma vaga na universidade ou no serviço público, esse é um risco grande demais a ser assumido.

Quanto às características do texto relacionadas à **modalidade**, também podemos fazer associações com os outros enquadramentos, e aqui se pode construir uma hipótese importante acerca dos problemas de construção dos textos escritos: em conjunto, eles podem evidenciar um direcionamento desses

textos para a oralidade, especificamente, do tipo que é de pleno conhecimento dos alunos quando eles ingressam na escola, e que, ao fim dos anos escolares, infelizmente não parecem ampliar de forma satisfatória: uma oralidade coloquial e conversacional do tipo *online*. Acreditamos que esse problema perdura porque não há um trabalho escolar sistemático de compreensão metalinguística das diferenças básicas entre oralidade e escrita, quanto mais das diferenças internas entre as experiências de oralidade, de um lado, e de escrita, de outro. Não por acaso, alguns autores chegam a colocar a modalidade, ou seja, a natureza oral ou escrita de um texto, como o parâmetro central e primordial, a partir do qual as outras dimensões se ajustam (BERMAN; RAVID, 2009). Esse argumento se reforça com o fato de que os principais problemas estruturais que os alunos apresentam em seus textos escritos são justamente aqueles cujas características léxico-gramaticais os aproximam dos textos orais que produzem para se comunicar em sua vida cotidiana. Ora, um ensino baseado em taxonomias e classificações, que é o que temos tido desde sempre, não permite que se reflita sobre isso. Mas um ensino baseado tão-somente em práticas com a linguagem, sem uma satisfatória discussão metalinguística na perspectiva que estamos enquadrando neste artigo, também não.

Na próxima seção, ao avaliarmos os comentários dos alunos, poderemos fazer um cotejo com a análise realizada acima.

Comentários metalinguísticos dos alunos sobre o texto “Sociedade Hipócrita”

Metodologia

O texto escolhido para análise neste artigo foi apresentado a 80 alunos do ensino médio de quatro escolas, duas particulares e duas públicas, do Município do Rio de Janeiro, a fim de discutir, em linhas gerais, a sua percepção metalinguística sobre os textos por eles lidos. Após a leitura do texto, os alunos deveriam responder à pergunta: “Se você fosse um professor de português, que comentários faria a respeito desse texto?”. Tendo-se suposto que, em algum momento, os alunos pudessem se colocar no lugar do professor, que em princípio é a figura em sala de aula que enquadra metalinguisticamente o pensamento sobre a linguagem, a pergunta buscou estimular neles a reflexão metalinguística que lhes fosse possível realizar sobre o texto. Os comentários sobre suas respostas estão descritos abaixo, levando em conta:

- 1) Os enquadramentos de construção do significado, que aparecem enumerados;

- 2) As capacidades metalinguísticas que eles manifestaram, que são um pré-requisito para a identificação dos enquadramentos.

Análise

- 1) Em termos dos enquadramentos de construção do significado:
Podemos detectar, de forma quantitativa:

- a) **Registro:** enquadramento relacionado a uma razoável quantidade de respostas – 20 alunos fizeram comentários dessa natureza. Os termos “coloquial” e “gíria” apareceram em 17 respostas, o que evidencia uma relativa fixação das aulas de variação linguística; além disso, esses comentários, alguns deles transcritos abaixo, giraram em torno dos vocábulos do texto:

“Uso de gírias em excesso.”

“Uso de palavras fora da norma culta.”

“Excesso de linguagem coloquial.”

“Em um momento, ele colocou uma gíria.”

“Algumas gírias inaceitáveis.”

“Há muitos erros de pontuação e possui gírias como ‘auê’ e ‘pra’, o que não é permitido na norma culta.”

“Gírias, um ato impróprio para ser apresentado no ENEM, que é um vestibular que exige linguagem formal.”

“Usou características inadequadas, a gíria.”

“Consideraria um texto informal e destacaria algumas palavras como ‘pra’ que certamente é a informalidade de ‘para’.”

“Temos erros de português e alguns tipos de gírias.”

“Possui muitos erros gramaticais, como palavras erradas.”

Por outro lado, a frequência de comentários sobre o registro em que o texto se encaixa pode revelar também a tendência de observação e conceptualização do texto limitada ao nível lexical, em detrimento de níveis de análise como a estrutura argumental e a articulação de orações. Assim, observar gírias e coloquialismos, que são fenômenos bastante marcados no nível do léxico, será algo fácil e acessível aos alunos, já que refletir metalinguisticamente sobre palavras não é difícil para eles. Essa ideia se reforça com o fato de que não houve praticamente nenhuma menção à coloquialidade em outros níveis de análise, ação que denotaria o entendimento de outras esferas de estruturação da língua para além do léxico, por exemplo, na citação de frases como “ninguém tem a ver com isso”, e “as pessoas fazem vista grossa”.

b) Gênero: apenas uma menção:

“Os comentários iriam depender. É um texto para ser divulgado em que tipo de mídia? E por quem? Isso faria uma diferença, pois mesmo ele sendo fácil de entender, há sim algumas considerações, mas por exemplo, se for em um texto de opinião de um cidadão comum no *facebook*, o texto estaria aceitável (ou parcialmente). Mas para um jornal sério, ele precisaria ser feito com mais cuidado.”.

Essa única menção é um fato que precisa ser mais estudado, porque causa estranhamento o silêncio dos alunos sobre os textos em termos de gênero, após tantos anos de vigência de um projeto nacional de ensino de língua portuguesa em que os gêneros textuais, independente do recorte conceitual dado a eles, são objeto central.

c) Modalidade: igualmente, apenas um comentário sugerindo a inadequação da forma do texto:

“O texto possui um único parágrafo, além de cometer alguns erros de pontuação e possivelmente ilustrar algo que seria falado.”.

d) Teor e Campo: Não houve comentários relacionados a esses enquadramentos, mas podemos dizer, sobre isso, que essa ausência de estranhamento dos alunos pode refletir o fato de que eles não demonstraram ter tido problemas para compreender do que tratava o texto. Nossa suposição sugere que eles se engajaram não como **leitores** do texto, mas sim como seus **interlocutores**, tendo em perspectiva as ideias que o texto veiculava, se suas opiniões são eticamente pertinentes, se foi excessivamente crítico ou não, concordando, discordando e/ou criticando. Dos oitenta alunos, 44 se encaixam nesse perfil. Ao se colocarem como interlocutores, os alunos aceitaram a proposta interacional do autor sem se dar conta de que, como material escrito, o texto não apresentava todos os componentes informacionais fundamentais à sua leitura: reconheceram inclusive a “menina” que o autor do texto não referenciou. Em relação a esse fato, muitos professores relatam o espanto dos alunos quando são chamados à atenção sobre informações que estão faltando em seus textos escritos: “mas o senhor já sabia disso... eu não precisava escrever.”

2) Em termos de capacidades metalinguísticas em geral:

A maioria dos comentários dos alunos remete aos princípios descritivos caros ao ensino tradicional, como ortografia, pontuação etc. Interessantemente, 14 alunos mencionaram que os problemas de pontuação, ortografia e concordância do texto eram causadores de problemas de coerência, fazendo uma articulação que pode revelar a sua tentativa de articular entre si os conteúdos que recebem na escola, o que é uma ação inteligente que poderia ser reconhecida pelas didáticas de ensino:

“As ideias expostas são um pouco confusas, talvez pela falta de vírgula e pontuação adequada.”.

“O texto tem erros de pontuação, tornando-o incoerente.”.

“A moça que o escreveu foge do tema e demonstra certa confusão nas palavras, talvez por causa dos erros de pontuação.”.

“A ausência de pontuação torna o texto complicado de ser lido e compreendido.”.

“É necessária uma pontuação que dê coerência as frases.”.

Os alunos que observaram problemas semânticos no texto atribuíram-nos a erros de forma – pode ser que outras falhas tenham sido detectadas, mas, por falta de aparatos conceituais que deveriam ter sido fornecidos pela escola, não lhes foi possível verbalizá-las. Essa ação também leva a que pensemos que os alunos podem ter sentido dificuldade na leitura do texto, e trataram disso com os instrumentos, precários por sinal, que a escola lhes oferece – recursos que, malgrado o esforço em oferecer um ensino melhor do que os alunos brasileiros receberam antes dos PCNs, ainda constituem a base conceitual do ensino de língua portuguesa -, a tomar pelos materiais que recebemos, com comentários normativos e sem menção aos gêneros textuais.

Vimos acima que 44 alunos se colocaram como interlocutores, e não leitores, do texto, discutindo as ideias expostas pelo autor e dialogando com os seus conteúdos em vez de avaliar os seus aspectos linguísticos. Ou seja, em vez de focalizar o texto na sua dimensão metalinguística, o que, aliás, seria devido a uma avaliação de professor de português, os alunos observaram-no como língua-objeto, ou seja, na sua transparência, sem dar conta das formas linguísticas usadas para a construção dos seus significados, e da forma como essas ideias se inserem ou não no gênero textual pedido pela tarefa. Assim, não conferiram ao material que avaliaram a opacidade necessária à observação metalinguística, que é a ação cognitiva específica de uma análise textual. Em sua maioria, manifestaram não saber como se comportar cognitivamente diante de um texto a ser avaliado – um comportamento que, entre outros aspectos, precisa recortar o texto na sua faceta léxico-gramatical, em cotejo com a sua inserção enunciativa pretendida. Em termos de conhecimento sobre a linguagem, esse é um problema de construção de uma **atitude metalinguística** dos alunos diante do material escrito que

precisam observar. Faz parte dessa atitude eles reconhecerem os textos nas facetas discutidas por Rodrigues (2005) e citadas neste artigo, e essa ação precisa ser ensinada na escola para que eles possam construir uma autonomia na relação com os textos que produzem e interpretam dentro e fora dela. Sem o aprendizado e a apropriação dessa atitude, não lhes será possível identificar os enquadramentos da construção dos significados dos textos, não apenas ao discuti-los, mas também ao lê-los e construí-los.

Assim, tendo em vista as observações acima, o que podemos considerar a partir dos comentários dos alunos ao texto “Sociedade Hipócrita” é que, em termos de conhecimento metalinguístico, o enquadramento de construção dos significados que os alunos puderam reconhecer mais marcadamente, que foi o registro em que o texto se insere, justificar-se-ia com a limitação do escopo da materialidade linguística que eles demonstram ter conseguido detectar: a palavra.

Considerações finais

Estas considerações finais precisam iniciar-se com duas afirmações importantes: a primeira diz respeito ao fato de que, com a proposta de apresentar os enquadramentos da construção dos significados nos textos, não pretendemos cobrir todas as possibilidades de ação metalinguística, mas apenas aquelas que dizem respeito mais imediata e proximamente à organização léxico-gramatical da língua. Por exemplo, outro enquadramento de significado, relacionado mais propriamente ao conceito de multiletramentos (ROJO, 2012), refere-se aos suportes em que os textos são apresentados. No trabalho com o desenvolvimento metalinguístico, a percepção das diferentes formas de leitura advindas de novos meios e suportes de comunicação é uma questão importante, e por isso as suas implicações cognitivas podem e devem ser objeto de estudo, mas o cotejo entre elas não envolve a organização gramatical dos textos, e por esse motivo o fator suporte não foi incluído neste artigo.

A segunda afirmação importante é a de que também não pretendemos dar conta de descrições de enquadramentos que possam abarcar todos os gêneros; muito embora toda forma de linguagem, em termos da sua constituição gramatical, possa inserir-se nos enquadramentos aqui postos, a multiplicidade e abertura para a criação de novos gêneros impede que se estabeleçam generalizações nesse sentido. Além disso, cada enquadramento envolve características textuais que se organizam em um contínuo, e novos fatores podem ser acrescentados à medida que novas possibilidades discursivas de linguagem forem surgindo. Por exemplo, quanto ao teor, que trata das relações entre as pessoas envolvidas num evento de comunicação, entre o encontro *online* e *real time* até o absolutamente *offline* e dessincronizado há uma miríade

de condições, que, com a criação de novas tecnologias de comunicação, se ajustarão à construção léxico-gramatical dos textos.

Por esses e muitos outros motivos, a proposta conceitual que apresentamos neste artigo está aberta a novas e mais refinadas possibilidades de reflexão metalinguística.

Evidentemente, a análise textual baseada apenas nos enquadramentos da construção dos significados linguísticos não é suficiente para um bom ensino de língua. Mas pode ajudar bastante na tarefa de desenvolver junto aos alunos a compreensão de que a produção linguística de qualidade passa pela identificação e pelo entendimento dos seus aspectos léxico-gramaticais. E, ao alinhar-se à proposta de articulação entre a materialidade linguística e a dimensão enunciativa, pode contribuir também para dar sentido às inúmeras descrições, sobretudo sintáticas, com que os alunos têm de lidar durante os anos escolares, ajudando, com isso, a cumprir com a determinação dos PCNs de que o ensino deve estar voltado para a compreensão e produção de textos representativos de práticas sociais. O que este artigo evidencia é a necessidade premente de que essas ações se acompanhem de uma reflexão metalinguística não apenas no que diz respeito aos enquadramentos de construção dos significados, mas também no que toca às outras possibilidades de observação dos usos públicos da linguagem.

De todo modo, esperamos que a nossa proposta seja suficiente para mostrar que a discussão sobre o ensino de língua deve assumir a linguagem como experiência, propondo a comparação entre ações linguísticas em diferentes gêneros, registros, teores, campos e modalidades, a fim de promover o desenvolvimento metalinguístico. A par disso, deve-se abolir o ensino de gramática puramente baseado em taxonomias e tarefas com a linguagem que não incluam em seus objetivos ajudar a pessoa a desenvolver-se metalinguisticamente, porque com isso não se pode observar os textos como realizações léxico-gramaticais de propriedades discursivas: observe-se que as considerações dos alunos tratadas neste artigo poderiam ter sido bem mais amplas, sistemáticas e refinadas se em sala de aula eles tivessem tido a oportunidade de compreender como, a partir da observação dos dados gramaticais de um texto, ele pode ser avaliado como um fato do discurso.

Uma série de autores legitima o desenvolvimento metalinguístico como constitutivo do letramento em língua materna e estrangeira e favorecedor de uma atitude metalinguística diante das diversas ações com a linguagem, seja a produção textual, seja a leitura, seja o trato com uma língua estrangeira (BIALYSTOK, 1986; FRANCIS, 1999; RAVID; TOLCHINSKY, 2002; HOMER, 2009; BERMAN; RAVID, 2009). A questão que se coloca é que isso não pode estar alijado das percepções sobre letramento nos projetos curriculares; é preciso imperativamente desenvolver um trabalho metodológico e de organização

de conteúdos voltado para o entendimento metalinguístico das condições de produção dos textos de diferentes gêneros, incluindo reflexões que busquem trazer à consciência da pessoa os mecanismos linguísticos atravessados pelas variações decorrentes das múltiplas possibilidades de usar a língua: diferentes modalidades, diferentes gêneros, registros, teores e sistemas de referência – observando, numa direção inversa, como esses mecanismos também são indicadores dos enquadramentos aqui apresentados.

As pessoas, em sua vida cotidiana, realizam ações metalinguísticas de várias naturezas: planejam, selecionam, comparam, aprimoram o que desejam dizer. Mas apenas a prática sistematizada e orientada dessas ações, que deve ser conduzida na escola, lhes permitirá alcançar generalizações sobre a construção da linguagem em um patamar metalinguístico, uma capacidade necessária para a sua autonomia como usuárias de uma língua em suas diferentes dimensões semióticas. Por isso, promover a reflexão metalinguística como uma ação constitutiva do ensino de língua é um passo importante para ajudar os alunos a superarem as limitações dos seus conhecimentos escolares sobre os usos da linguagem, os quais, pelo que se viu neste artigo, não ultrapassam os aspectos formais e superficiais, legitimados apenas numa perspectiva tradicional de ensino, como se quinze anos de vigência dos PCNs não tivessem feito a menor diferença no seu aprendizado sobre a língua, o que é uma constatação muito grave.

Essa superação é fundamental para que os alunos possam assumir o texto como eixo de observação e estudo da linguagem, a partir do qual os outros níveis de análise são reconhecidos. É fundamental também para que se possa proceder à articulação das duas facetas da linguagem como fenômeno discursivo, porque, de outra forma, como se considerou neste artigo, o melhor que se tem é os alunos sem uma compreensão do que constitui a condição de leitor de um texto, e com uma percepção estrutural limitada ao seu léxico e à sua configuração linear – ou seja, não observando o texto na sua faceta discursiva nem realizando acerca dele uma reflexão metalinguística mais pertinente para que sejam capazes de produzir textos de forma competente. Tais ações são cruciais a um trabalho que possa ajudar as pessoas a conscientemente tomarem suas decisões linguísticas ao falar e escrever, tendo claro em mente o que desejam comunicar, com quem estão se comunicando, em que nível de (in)formalidade, e com que propósito, para que se tornem melhores e mais amadurecidas usuárias da linguagem nos diversos enquadramentos de construção do significado em que sua ação linguística se faz necessária.

GERHARDT, A. F. L. M. Metacognitive knowledge, frameworks of text meaning construction, and Portuguese teaching-learning. *Alfa*, São Paulo, v.59, n.2, p.231-253, 2015.

- **ABSTRACT:** *This paper proposes the concept of frameworks for meaning construction in written texts, related to the dimensions of people's experiences expressed in lexical-grammatical text structure: genre, register, field, tenor and modality. It is possible to observe that these frameworks in the analysis of an argumentative essay, which does not correspond to any of the expected frameworks for the type of text required. The same text is presented to 80 High School students, and their comments reveal the level of quality of their metalinguistic knowledge: an understanding of language which is limited to the word level; to the perception of register, but not of other frameworks; to the limitation to linear-superficial text aspects: to orthography, punctuation etc.; and to the textual perspective as object-language, and not metalanguage. From these facts, we proceed to some claims about the current conditions of teaching and learning of Brazilian students' mother tongue in Brazil, by taking into consideration the knowledge that they have been constructing about language.*
- **KEYWORDS:** *Discursive and text genres. Metalinguistic development. Language teaching and learning. Text production.*

REFERÊNCIAS

BERMAN, R.; RAVID, D. Becoming a Literate Language User: Oral and Written Text Construction Across Adolescence. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. **The Cambridge Handbook of Literacy**. Cambridge: University Press, 2009. p.92-111.

BIALYSTOK, E. Factors in the Growth of Linguistic Awareness. **Child Development**, Ann Arbor, MI, v.57, n.2, p.498-510, abr. 1986.

BIALYSTOK, E.; RYAN, E. B. A Metacognitive Framework for the Development of First and Second Language Skills. In: FORREST-PRESSLEY, D. L.; MacKINNON, G. E.; WALLER, T. G. (Org.). **Metacognition, Cognition, and Human Performance**. New York: Academic Press, 1985. p.207-252.

BOWEY, J. Syntactic Awareness in Relation to Reading Skill and Ongoing Comprehension Monitoring. **Journal of Experimental Child Psychology**, New York, v.41, p.282-299, abr. 1986.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000. p.15-25.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

CORREA, J. A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v.20, n.1, p.69-75, jan-abr. 2004.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

DIAZ, R. Thought in Two Languages: the Impact of Bilingualism on Cognitive Development. **Review of research in education**, Thousand Oaks, v.10, p.23-54, 1983.

EGGINS, S. **Introduction to Systemic Functional Linguistics**. 2.ed. London: Continuum, 2004.

FRANCIS, N. Bilingualism, Writing, and Metalinguistic Awareness: Oral-literate Interactions Between First and Second Languages. **Applied Psycholinguistics**, Cambridge, v.20, p.533-561, dez. 1999.

GERHARDT, A. F. L. M. A cognição distribuída e a pesquisa em ensino. In: RODRIGUES, M. G.; ALVES, M. P.; FABIANO, S. (Org.). **Ensino de língua portuguesa: gêneros, textos, leitura e gramática**. Natal: Ed. da UFRN, 2014. p.103-137.

_____. As identidades situadas, os documentos oficiais e os caminhos abertos para o ensino de língua portuguesa no Brasil. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de.; CARVALHO, A. M. (Org.). **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes, 2013. p.77-113.

GIVÓN, T. **On Understanding Grammar**. New York: Academic Press, 1979.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic Development**. Chicago: University Press, 1990.

GOMES-SANTOS, S. N. O conceito de gênero no domínio da normatização oficial: os PCN e o ensino de língua portuguesa. **Falla dos Pinhaes**, Espírito Santo do Pinhal, v.1, n.1, p.107-121, 2004.

HALLIDAY, M. A.; HASSAN, R. **Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

HOMER, B. D. Literacy and Metalinguistic Development. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. **The Cambridge Handbook of Literacy**. Cambridge: University Press, 2009. p.487-500.

KARMILOFF-SMITH, A. et al. Rethinking Metalinguistic Awareness: Representing and Accessing Knowledge About What Counts as a Word. **Cognition**, Amsterdam, n.58, p.197-219, fev. 1996.

MEYER, J. H. F.; LAND, R. **Overcoming Barriers to Student Understanding: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge**. London: Routledge, 2006.

RAVID, D.; TOLCHINSKY, L. Developing Linguistic Literacy: a Comprehensive Model. **Journal of Child Language**, Cambridge, v.29, p.417-447, mai. 2002.

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

ROJO, R. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p.184-207.

TOLCHINSKY, L. Contrasting Views About the Object and Purpose of Metalinguistic Work and Reflection in Academic Writing. In: CAMPS, A.; MILIAN, M. (Org.). **Metalinguistic Activity in Learning to Write**. Amsterdam: University Press, 2000. p.29-48.

WARD, S. C.; MEYER, J. H. F. Metalearning Capacity and Threshold Concept Engagement. **Innovations in Education and Teaching International**, Cambridge, v.47, n.4, p.369–378, nov. 2010.

Recebido em junho de 2014

Aprovado em julho de 2014

A AULA DE PORTUGUÊS: SOBRE VIVÊNCIAS (IN)FUNCIONAIS¹

Mary Elizabeth CERUTTI-RIZZATTI*
Josa Coelho da Silva IRIGOITE**

- **RESUMO:** Este artigo tematiza a aula Português, discutindo a educação linguística escolar para os usos sociais da escrita. Trata-se de uma abordagem – fundada em reflexões sobre **(in)funcionalidade** de Ponzio (2008-2009) – que objetiva responder à seguinte questão-problema: ‘Em se tratando de aulas de Português em classes de Educação Básica situadas em entornos de vulnerabilidade social, é possível ensaiar um processo de elaboração didática – no ensino dos usos sociais da escrita – que não se limite à **funcionalidade**?’ A base teórica é a filosofia da linguagem bakhtiniana, a antropologia da linguagem dos estudos do letramento e a psicologia da linguagem de fundamentação vigotskiana. Trata-se de um estudo de caso cujos dados foram gerados por meio de pesquisa documental em vivências do Programa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid/Capes – e cuja análise tem base interpretativista. Os resultados sinalizam possibilidades de uma ação didática que, valendo-se da **funcionalidade** que caracteriza o aparelho escolar e as novas tecnologias, abra espaços à educação para o **infuncional**, para os usos da escrita em que a palavra não se rende à lógica do mercado global.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Ensino e aprendizagem de língua materna. Usos sociais da escrita. (In)funcionalidade.

Introdução

Possivelmente um dos maiores desafios, hoje, na aula de Português – e seguramente nas aulas de outras tantas disciplinas escolares – seja empreender um processo de **elaboração didática** (HALTÉ, 2008) que conte com o engajamento dos alunos na interação proposta (MATÊNCIO, 2001). Adicionalmente, impõe-se também o desafio de que esse mesmo processo convirja com a concepção de **língua** que nos é cara e com a concepção de **sujeito** inerente a ela (GERALDI, 1991; BRITTO, 1997); ou seja, uma concepção de **língua** como **encontro**² **entre a**

¹ Agradecimento à importante contribuição de Suziane da Silva Mossmann, Ailton Pereira Júnior, Natássia D. Alano, Aline Thessing e Glizauda Chaves, bolsistas Pibid e protagonistas das ações docentes das quais derivou o processo de geração de dados para este artigo.

* UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas. Florianópolis – SC – Brasil. 88040-900 - ma.rizzatti@gmail.com.

** UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Educação a Distância. Florianópolis – SC – Brasil. 88035-901 - josa_coelho@hotmail.com.

² **Encontro**, para Ponzio (2010; 2013), implica o que o autor chama de **alteridade absoluta**, fundamentada sobre o conceito, também seu, de **diferença não-indiferente**. Estamos seguras de que uma relação dessa

palavra outra e a outra palavra (PONZIO, 2010) e uma concepção de **sujeito** historicizado, que se constitui na relação com a alteridade (GERALDI, 2010b). E desafia-nos, ainda, a compreensão de que, em nossa condição – como professoras – de interlocutoras mais experientes, incidimos sobre as representações de mundo de nossos alunos (VIGOTSKI, 2000), em aulas de Português que se compõem de **eventos de letramento** (HEATH, 1982) diversos, nos quais nos compete, pela lógica da ética da profissão, horizontalizar (KALANTZIS; COPE, 2006) as **práticas de letramento** (STREET, 1988) de nossos alunos.

Ao registrar esses desafios no parágrafo anterior, fazemos, concomitantemente a esse registro, remissão a autores que fundamentam nossas discussões. Trata-se de abordagens teóricas que temos proposto colocar em dialogia no que vimos chamando **simpósio conceitual** (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013), abordagens que entendemos de base histórico-cultural e que vimos agenciando nos estudos que temos empreendido em nosso grupo de pesquisa, ‘Cultura escrita e escolarização’, no âmbito do ‘Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada’ – Nela – na Universidade Federal de Santa Catarina. Essa proposta de dialogia se estabelece entre a filosofia da linguagem bakhtiniana, a psicologia da linguagem vigotskiana e a antropologia da linguagem dos estudos do letramento.

Assim, com base nos desafios apresentados e à luz do **simpósio conceitual** mencionado, é nosso propósito, neste artigo, tematizar a **aula de Português**, tendo como delimitação a natureza **(in)funcional** da ação docente. Para tanto, partimos dos conceitos de **(in)funcionalidade** propostos por Ponzio (2008-2009) e nos move a resposta à seguinte questão de pesquisa: Em se tratando de aulas de Português em classes de Educação Básica situadas em entornos de vulnerabilidade social,³ é possível ensaiar um processo de elaboração didática⁴ – no ensino dos usos sociais da escrita – que não se limite à funcionalidade? Nosso

natureza entre o **eu** e o **outro** dá-se apenas no âmbito da chamada **alteridade absoluta** e, portanto, do que o autor entende como **infuncional**, conceito este que será objeto de discussão neste artigo. Queremos, porém, arriscar estender o conceito de **encontro** em Ponzio também para relações que ele apontaria como de **alteridade relativa** – neste caso, relações entre professor e alunos –, e fazemos isso exatamente para propor que a aula de Português se institua sobre a **diferença não-indiferente**, ou seja, a diferença que considera as singularidades e não as individualidades. Essa discussão não será tematizada neste artigo na profundidade que requer em razão dos limites de um texto neste gênero do discurso, mas a topicalizamos brevemente em uma das seções para ancorar o eixo sobre o qual o artigo se constrói.

³ Com base em Êrnica e Batista (2011), entendemos por **entornos de vulnerabilidade social** aqueles espaços em que tendem a se estabelecer relações de auto-regulação entre escolas públicas que atendem a uma mesma clientela desprivilegiada socioeconomicamente, processo em que um dos estabelecimentos cria **filtros** por meio de exigências burocráticas como apresentação de documentos, assinatura dos pais, entrega de fotografias e afins, o que redundará em um processo de seleção sub-reptícia de alunos, determinando que aqueles em situação de maior precariedade no que respeita à organização familiar e às condições econômicas terminem por serem decantados dali e recebidos por estabelecimentos com estruturação funcional menos rigorosa e, boa parte das vezes, com ação pedagógica mais frágil.

⁴ Com base em Halté (2008), entendemos por **elaboração didática** o processo que, no agir docente, sintetiza **saberes científicos, práticas de referência e conhecimentos especializados**, não se limitando à mera transposição de **saberes científicos** para a esfera escolar.

objetivo, em convergência com essa questão-problema, é descrever analiticamente possibilidades que vimos para tal, em duas dessas classes, fazendo-o sob um olhar interpretativista (MASON, 1996).

Para tanto, este artigo estrutura-se em três seções: na primeira delas, apresentamos as bases teóricas para esta discussão; na segunda, detalhamos procedimentos metodológicos; e, na última, apresentamos e analisamos dados empíricos de vivências de nosso grupo de pesquisa, na interface com a extensão, na busca por responder à questão-problema. Trata-se de uma abordagem comprometida, à luz de Ponzio (2011; 2010), com **a Linguística da escuta**,⁵ no caso de nosso grupo, comprometida com uma Linguística com esses contornos, mas na ênfase aos estratos de vulnerabilidade social, que tendem a se caracterizar por restrições de acesso à escolarização plena. Eis a dimensão política de nosso engajamento de pesquisa.

Ancoragem teórica em simpósio: em busca de olhar os usos da língua no encontro entre sujeitos historicizados

Alguns conceitos são fundamentais na discussão a que nos propomos neste artigo, e nos ocupamos deles ao longo desta seção, fazendo-o sob a lógica, reiteramos, de agenciamento do **simpósio conceitual** (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013) anteriormente mencionado. Tecemos, a seguir, à luz desse **simpósio**, relações que entendemos relevantes para o foco desta discussão.

A aula de Português como encontro

Ponzio (2013) entende que relações entre o **eu** e o **outro** que se dão no âmbito do que ele chama **alteridade absoluta** são aquelas em que não pode haver substituição de nenhum dos interactantes: as relações amorosas são bons exemplos. Nesses casos, as singularidades se impõem – não há indivíduos, mas sujeitos singulares, insubstituíveis, não cambiáveis. Trata-se, aqui, do que o autor nomeia como **diferença não-indiferente**, ou seja, a diferença existe, mas não se pode ser indiferente a ela, porque estamos lidando com sujeitos singulares, historicados em suas vivências e idiosincrasias e não com indivíduos enquadráveis em grandes categorias macrosociológicas – para os fins deste artigo, idade, série, classe social, gênero antropológico e afins.

⁵ Por **Linguística da escuta**, para as finalidades deste artigo, entendemos a Linguística que tem como objeto de estudo a **língua/linguagem** tomada no **encontro** entre **subjetividade** e **alteridade**, o que requer a **ausculta** de que trata Ponzio (2010), com base na compreensão responsiva proposta pelo Círculo de Bakhtin.

Assim, cientes de que as relações entre professores e alunos são da ordem da **alteridade relativa** – ou seja, em tese os interactantes podem ser substituídos, porque se trata de indivíduos –, queremos advogar aqui em favor do contrário: parece-nos que a aula de Português, bem como as aulas de modo geral, precisa converter-se em uma relação de outra ordem para de fato significar e ressignificar nas/as vivências dos sujeitos. E, se importa quem sejam os sujeitos, se importa que sejam diferentes, porque essas diferenças são relevantes e não apenas distintas entre eles, então nos parece que estamos tratando de **alteridade absoluta** e não mais **relativa** e de **diferenças não-indiferentes**; logo, estamos tratando de **encontro**.

Trata-se de colocar o enfoque na intersubjetividade, na singularidade e nas movências (GERALDI, 2010a) que o **encontro** traz consigo para os interactantes, porque entendemos que tais movências que se dão nas singularidades dos sujeitos são a razão de existência da aula de Português – ou de qualquer processo educacional –, o que decorre também de nossas leituras de Vigotski (2000) sobre relações entre o que é interspsicológico e o que é intrapsicológico – que preferimos tratar como **intersubjetivo** e **intrassubjetivo** (com base em GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006) – e sobre aprendizagem significativa. Fundamentamo-nos, ainda, para isso, nos conceitos vigotskianos de sociogênese e microgênese (VIGOTSKI, 1997), com o propósito de compreender a historicidade do desenvolvimento dos sujeitos no âmbito das relações intersubjetivas situadas que eles estabelecem ao longo de sua formação.

Quanto a essa noção de **encontro**, Ponzio (2010, p.40) entende que “[...] não há primeira outra palavra de cada um e em seguida o encontro com a palavra outra à qual se dirige e da qual requer escuta”. E continua: “Não há antes o eu e o outro, cada um com o que tem a dizer, e, em seguida a relação entre eles”. E, o mais importante para as finalidades deste artigo: “A relação não é **entre** eles, mas é justamente aquilo que cada um é no encontro da outra palavra com a palavra outra, e como não teria sido e provavelmente não poderá ser fora daquele encontro”. Logo, o **encontro** não é ‘entre’ eles, mas ‘deles’.

E nessa relação nos transformamos, como sugere o autor, ao escrever: “O valor da palavra do singular é acrescentado e enriquecido pela compreensão participativa da palavra outra que adverte toda a sua precariedade, a limitação, a provisoriedade, a fugacidade; que adverte o seu sentido de falta, a sua possibilidade da ausência; a sua inseparabilidade [...]” (PONZIO, 2010, p.45-46). Assim concebendo, propomos enfocar aqui a aula de Português como **encontro** entre professor e alunos, sujeitos que carregam a sua historicidade, na já transcrita compreensão de Ponzio (2010), aquilo que cada um é; logo, as singularidades que os tornam insubstituíveis no **encontro**.

Reconhecemos, porém, que esse **encontro** delinea-se historicamente com propósitos definidos no âmbito da **funcionalidade** das relações do aparelho escolar: as relações intersubjetivas que se dão nele têm objetivos de formação institucional; no caso da aula de Português, objetivos de educação linguística.⁶ De todo modo, quando propomos usar **encontro** para uma interlocução reconhecidamente **funcional** o fazemos exatamente com o propósito de colocar em xeque a **diferença indiferente** sobre a qual essa interlocução historicamente tem se estabelecido.

A horizontalização das práticas de letramento dos alunos: retomando já-ditos

A compreensão que registramos nesta seção retoma linhas gerais de concepções que vimos delineamento no já mencionado grupo de pesquisa de que fazemos parte, no âmbito do qual tomamos o **encontro aula de Português** no que respeita à escrita, concebendo-o como um conjunto de **eventos de letramento** – com base em proposições de Heath (1982), Barton (1994) e Hamilton (2000) –, e entendendo tais **eventos** como aquelas situações em que a modalidade escrita é parte das relações intersubjetivas, desempenhando nelas um papel específico, seja esse papel prevaemente ou pontual. Trata-se, ainda, de um **encontro** em que cada **evento** tem finalidades historicamente consolidadas: à luz de Kalantzis e Cope (2006), horizontalizar as **práticas de letramento** dos alunos. E, entendendo **práticas de letramento**, com base em Street (1988; 2000), como o conjunto de vivências, valorações, experiências sobre/com a escrita que historicizam os sujeitos, essa finalidade da ação escolar implica conhecer e respeitar tais **práticas** no seu delineamento vernacular e agir no sentido de que elas se horizontalizem, para as quais os alunos devem vivenciar experiências outras que não lhe são dadas em sua inserção social imediata.

Para tanto, importa que, no **encontro aula de Português**, o professor exercite cotidianamente o ato de conhecer as **práticas de letramento** de seus alunos – suas singularidades –, depreendendo-as a partir de sua condição de interactantes (HAMILTON, 2000) nos **eventos de letramento** que historicizam cada um dos **encontros**. E, em as conhecendo paulatinamente com maior precisão, compete ao professor incidir sobre elas, na busca de horizontalizá-las. Eis, com base em Vigotski (2000), a função docente de interlocução experiente a viabilizar a apropriação, por parte dos alunos, do ainda não vivenciado, não conhecido, não experienciado.

⁶ Não é nosso foco imergir no acalorado espectro de discussões do que seja **educar linguisticamente** falantes de uma língua materna; interessa-nos, aqui, discutir a aula de Português no delimitado âmbito da formação para os usos da escrita, mas registramos o reconhecimento explícito de que, nem a aula de Português, nem a educação linguística restringem-se ao enfoque da modalidade escrita. Ela nos ocupa por ser nosso objeto de pesquisa e, nas seções que seguem, tomaremos o **encontro** sob essa perspectiva.

Assim, entendemos que a relação entre **letramentos vernaculares** e **letramentos dominantes** (BARTON; HAMILTON, 1998) é necessariamente objeto de atenção no **encontro aula de Português**, porque a ação **funcional** da escola, dentre outros enfoques, é facultar aos alunos apropriarem-se de usos da escrita que, evocando o pensamento bakhtiniano, historicizam-se no **grande tempo**, de modo a que lhes seja dado optar entre vivenciar esses usos tão somente no limite de suas manifestações na 'imediatez' do tempo e do espaço ou fazê-lo também na inter-relação com outros tempos e outros espaços, no **grande tempo**.

[...] uma obra não pode viver nos séculos futuros, se não reúne em si, de certo modo, os séculos passados. Se ela nascesse toda e integralmente hoje (isto é, em sua atualidade), não desse continuidade ao passado e não mantivesse com ele um vínculo substancial, não poderia viver no futuro. Tudo o que pertence apenas ao presente morre juntamente com ele. (BAKHTIN, 2003, p.363)

Não nos ocuparemos aqui de discussões sobre o que entendemos por **letramentos vernaculares** e **dominantes**, porque, em nosso grupo, fizemos isso em Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013). Também não nos ocuparemos de discutir a complexidade de uma ação docente para lidar com a relação entre o que parece ser **vernacular** e o que se coloca como **dominante**, porque, também em nosso grupo, ocupamo-nos disso em Cerutti-Rizzatti, Pereira e Pedralli (2013). Nosso propósito, neste artigo, é refletir sobre relações entre a apropriação dos usos da escrita tidos como **dominantes** e o direito dos sujeitos à **infuncionalidade**, porque entendemos que da apropriação dos usos da escrita que transcendem a 'imediatez' do tempo e do espaço depende em boa medida, no que concerne a tais usos, o exercício desse direito.

A apropriação dos letramentos dominantes e o direito à infuncionalidade

Ponzio (2008-2009), reconhecendo que o léxico da língua italiana não registra os vocábulos *infunzionale* e *infunzionalità*, entende que a vida não é vida sem o direito ao que chama de **infuncionalidade**. O autor concebe a **infuncionalidade** como aquilo que deriva da ausência de interesses, de utilidades, de propósitos definidos. Para tratar do conceito usa com frequência o exemplo das relações afetivas. Escreve:

Ciascuno di noi sa che è alla propria infunzionalità che vorrebbe che l'affetto altrui fosse diretto. In un rapporto che ci coinvolge fortemente, nel senso che è un rapporto decisivo per noi – non un rapporto di lavoro – un rapporto decisivo nel senso affettivo, nel senso del volere bene a qualcuno e del desiderare che anch'egli voglia

bene a noi, sappiamo con certezza che il valore di questo rapporto consiste nel suo essere "desinteressato". (PONZIO, 2008-2009, p.32, grifos do autor)

Trata-se de um conceito que decorre de uma crítica do autor ao fato de que tudo, hoje, pode se tornar mercadoria, inclusive o chamado **trabalho imaterial**, a exemplo do que fazemos nas universidades. A crítica do autor incide sobre a forma como a universidade atua em favor da **funcionalidade**, com um sistema de créditos que redundam em cômputo de horas, tal qual a lógica do mercado de trabalho, que remunera por horas. As universidades, observa Ponzio (2008-2009), têm como propósito 'formar para o mercado de trabalho': o egresso deve poder 'vender seu trabalho imaterial'. A crítica dá conta de que, hoje, tudo pode virar mercadoria.

Essa discussão nos leva para uma reflexão que surge com base em considerações de Silvestri (2013) sobre os 'modernos campos de concentração'. Segundo ele, dispositivos a exemplo do *Facebook* atuam como verdadeiros 'estábulo' de concentração de manadas humanas, as quais são dirigidas por caminhos previamente traçados para os fins de mercado, não sendo gratuito que os gestores de tais dispositivos hoje constituam as maiores fortunas do mundo e digladiem entre si na busca de propor novos 'estábulo' que façam as 'manadas humanas' migrarem em massa. Entendemos que a transição *Orkut – Facebook* parece exemplar de uma já consolidada migração como essa, abrindo rastro para outras que se prenunciam. Ponzio (2013, p.16) alerta para isso quando registra que, "[...] *a livello mondiale, nella globalizzazione attuale, [...] a un mercato universale corrisponde una comunicazione universale che veicola gli stessi bisogni, le stesse esigenze, gli stessi desideri, gli stessi immaginari*".

Trata-se, no entendimento desse pensador, de uma época em que o apressar-se e o exibir-se foram 'tornados' necessidades humanas para as finalidades de um mercado global. Nesse rastro, entendemos que dispositivos como *Instagram* e *Twitter*, ao lado do *Facebook*, parecem exemplares desses novos 'campos de concentração' e, acrescentamos, campos que, diferentemente de *Auschwitz-Birkenau*, não retêm os sujeitos pela força das armas, mas pela exacerbação do narcisismo, do exibicionismo, da vaidade, do *voyeurismo* e afins. Somos, hoje, uma civilização de pressa e de autoexposição.

Essa nossa discussão não desmerece, evidentemente, a fantástica revolução que as redes sociais significam em se tratando da forma como a interação global se dá hoje, transcendendo uma relação 'um para muitos', como se processava na configuração piramidal da comunicação em massa, para a configuração 'muitos para muitos', como se dá na comunicação em rede (DANESI, 2013). Reconhecemos o fantástico avanço que isso representa

para relações sociopolíticas mais simétricas, do que são exemplos episódios recentes de mobilização popular na História do Brasil e do mundo: não há um líder carismático catalisador; as multidões se auto-organizam na relação das pessoas entre si. Como fenômeno social, porém, há muitas faces constitutivas dessas redes, dentre as quais a que tratamos aqui: um forte comprometimento com uma lógica **funcional** do mercado global.

E, à luz dessa lógica, nossos alunos se caracterizam pela necessidade de mudanças constantes de foco de atenção, evidência disso parece ser a forma como dividem sua atenção entre vários focos ao mesmo tempo e mudam tais focos com uma rapidez pouco compreensível para adultos imigrantes nas novas tecnologias. Programadores de atrações massivas televisivas e cinematográficas – as ainda mídias de massa da lógica ‘um para muitos’ (DANESI, 2013) – têm lidado com esse desafio na transformação de enredos e cenas de modo que cada um dos enfoques não dure mais do que dois ou três minutos, dando lugar ao enfoque seguinte, porque qualquer prolongamento implica riscos de fuga de atenção do espectador. Trata-se de uma busca, por parte dessas mídias, de aproximação com a lógica acelerada e fugaz do formato em rede.

À luz de Ponzio (2008-2009), podemos compreender isso como a arquetônica do mercado de trabalho global: mudar para se manter. Esse mercado caracteriza-se, ainda, pela necessidade de forçar, o mais rapidamente possível, a obsolescência dos bens já adquiridos pelo consumidor de modo a promover a aceleração da circulação de mercadorias: um novo software não ‘roda’ no hardware que temos; logo, é preciso mudar os dois, o que remete a parcerias multimilionárias entre produtores de uns e de outros.⁷ Esse processo parece ter duplo desdobramento: ao mesmo tempo em que se reorganizam tais novos comportamentos, ratificamos – se não os produz – com suas proposições mercantis.

As consequências dessas mudanças contemporâneas parecem incidir claramente sobre a esfera escolar e, no que diz respeito à educação linguística, com enfoque na escrita, parecem atrair-nos para um perigoso invólucro de formação para a **funcionalidade**. Entendemos necessária, nesse momento, uma reflexão mais demorada sobre essa questão e, para tanto, consideramos, inicialmente, que os estudos do **letramento**, sobretudo com Street (1984), fizeram-nos compreender como historicamente os usos da escrita estavam associados à erudição, à compreensão de leitura como sinônimo de ler obras literárias, a uma postura sacrossanta e elitizada acerca dos usos da escrita, alijando, não raro, da condição de humanidade inerente à capacidade de abstração do real pelas populações ágrafas ou mesmo pelos sujeitos que não se apropriaram dos sistemas

⁷ A exemplo de parcerias entre Nokia e Microsoft (Disponível em: <<http://gizmodo.uol.com.br/microsoft-e-nokia-oficializam-parceria/>>. Acesso em: 30 mar. 2015) e Samsung e Google (Disponível em: <<http://www.tudosobremktdigital.com.br/google-e-samsung-fecham-parceria-contra-apple/>>. Acesso em: 30 mar. 2015).

de escrita.⁸Os estudos do **letramento** seguramente constituem uma contribuição substantiva para uma nova forma de lidar com a escrita também nos processos de escolarização e têm se mostrado fecundos em mudanças nas concepções nesse campo na esfera escolar, sobretudo, no Brasil, a partir de Angela Kleiman em suas várias publicações sobre o tema.

Se, porém, essa contribuição é substantiva, precisamos considerar que, como tende a acontecer com teorias acadêmicas quando ganham vulgarização científica (BORGES NETO, 2004), nesse caso na esfera escolar, compreensões de toda ordem parecem derivar dessas mesmas teorizações. Britto (2012), nesse sentido, chama atenção para o risco de enveredarmos por uma concepção de escrita de finalidades muito estreitamente vinculadas à **funcionalidade** do cotidiano quando exacerbamos o olhar para esse mesmo cotidiano. Entendemos, porém, que nos compete atenção para essa questão, que reputamos delicada, tanto pela possibilidade de retomarmos uma compreensão sobre os usos da escrita muito focada na erudição – do que Street (1984) e Kleiman (1995) contribuíram para nos redimir –, quanto pela possibilidade de denegarmos essa mesma erudição em nome de uma atenção desmesurada à **ecologia da escrita**, em uma corruptela do sentido que lhe dá Barton (1994). E, fazendo-o, não raro incorremos no que Street (2000, p.19) nos adverte para não fazermos: “*Nevertheless, I think the ways in which the term ‘multiple literacies’ gets adopted at times falls into the trap of reification*”.

Agrada-nos, na abordagem seminal de Barton (1994), o olhar metafórico da **ecologia** porque ele suscita harmonizações sem sobressaltos; logo, não pode ser refém de desmesuras. Os usos situados da escrita – na lógica histórico-cultural, socioeconômica e política sob a qual se engendram em cada um dos diferentes grupos humanos – não compõem universos herméticos a mudanças, porque dela depende o movimento de historicização em si mesmo; tanto quanto não compõem universos tão abertos ao exótico que percam seus próprios referenciais históricos. Esse olhar **ecológico** – tentando fugir a corruptelas – nos agrada porque, em nosso entendimento, ele se constrói tendo por base a **equilíbrio**,⁹ que seguramente não decorre de imposições de outrem, mas de negociações que têm lugar nas relações intersubjetivas no interior desses mesmos grupos, na saudável tensão com o que lhe é exterior.

Equilibrar esses olhares parece ser o desafio da escola, sob pena de vergarmos a vara – na metáfora que Saviani (2008) toma de Lênin – para o lado oposto da erudição e – valendo-nos da crítica de Ponzio (2008-2009) feita em um plano mais amplo da vida humana – cairmos na armadilha da **funcionalidade** que serve ao

⁸ A exemplo de estudos de David Olson, Patricia Greenfield e Angela Hildyard, mencionados por Street (1984).

⁹ O uso de **equilíbrio**, aqui, objetiva denotar **movimento**, o que parece não ser tão evidente na palavra **equilíbrio**; distanciamos-nos, nesse uso, de quaisquer relações com o ideário piagetiano.

mercado global. Sejam mais claras: desafiam-nos a pressa do foco da atenção de nossos alunos e a forma como lidam com as novas tecnologias, o que, a exemplo de discussão que registramos anteriormente, provoca mudanças do mercado ao mesmo tempo em que as referencia. Assim, diante da incomensurabilidade desses desafios, vemo-nos premidos a organizar as nossas aulas com base nas novas tecnologias, na compreensão de que, conformando *Facebook*, *Twitter* e afins em estratégias ou recursos de ensino, por exemplo, estaríamos caminhando em busca de, de fato, nos encontrarmos com nossos alunos, de modo a auferirmos uma convergência interacional mínima que faça a aula acontecer (IRIGOITE, 2011), porque, em tese, estaríamos ‘usando a linguagem deles’.

Nesse afã de ‘tecnologicização’ tomada como sinônimo de contemporaneidade da ação escolar, novamente, não raro, incorremos em outro dentre os deslizos de que Street (2000, p.21) nos adverte:

In developing a multi-literacies view, then, it is important to guard against a kind of determinism of channel or technology in which visual literacy, in itself, is seen as having certain effects which may be different from computer literacy. The focus would then be on the mode, on the visual media and other kinds of channels are actually given meaning. It is the social practices. I would want to argue that give meaning and lead to effects, not the channel itself

Talvez, então, devêssemos endereçar uma atenção mais demorada para as práticas sociais que têm os dispositivos eletrônicos como mediadores e não superestimar tais dispositivos em si mesmos. Possivelmente mereça nossa atenção a entrada aparentemente intensa – um dado a carecer de confirmação em pesquisas específicas – de dispositivos como o *Facebook* em nossas aulas de Português, enquanto, por exemplo, dispositivos eletrônicos como *Kindle* e afins, que se prestam para leitura de materiais de maior densidade de conteúdo, isentando-nos do desconforto da luz das telas dos computadores, ainda sejam tão pouco comuns em nossas buscas por modernizar as aulas, o que evidentemente tem desdobramentos socioeconômicos mais complexos.

De todo modo, vale a pergunta: Implicariam dispositivos como estes últimos um tempo e um recolhimento com que não estamos mais habituados? Estaríamos hoje nos tomando reféns da necessidade de postar com rapidez e de, também com rapidez, acessarmos as respostas, em si mesmas também apressadas, de outrem? Teríamos nós de aprender de novo que responder, como quer Bakhtin (2003; 2010), pode também se dar no calar [do recolhimento]? Se pensarmos na forma como lemos textos mais densos na tela de computadores comuns, com várias ‘janelas’ abertas em paralelo de modo a não perder nossos ‘tempos de resposta’ às demandas da pressa de outrem, parece que de fato esse ‘recolhimento’ é uma

inviabilidade na vida contemporânea, na qual ‘desconectar-se’ implica, não raro, uma sensação de ‘estar ficando à margem de’ um tempo em mudanças velozes.

A questão que se nos afigura aqui é até que ponto não estamos reificando o conceito de **letramento**, contra o que nos adverte Street (2000), e tomando esse conceito para priorizar os dispositivos eletrônicos em si mesmos – na condição de reféns de um comportamento pós-moderno – e, em eventual exacerbação desse comportamento, deixando de analisar com mais vagar a natureza das práticas sociais a que tais canais eletrônicos se prestam. No âmbito dessa questão, ainda, em que medida tais práticas não servem a uma **funcionalidade** que interessa ao mercado global? A entrada de dispositivos como *blogs* e *Facebook* na escola faz-se sobre uma lâmina perigosa: de um lado, a necessidade de tornar nossas aulas convergentes com avanços da humanidade como civilização e das grandes benesses que isso significa sob vários pontos de vista; de outro, o risco de fazê-lo a serviço de um mercado global voraz que se entranha nesses mesmos avanços.

Hoje, à luz de discussões de Ponzio (2008-2009) para a vida humana em seu sentido mais amplo, entendemos que nos cabe, na **funcionalidade** da ação escolar, facultar a nossos alunos conhecer o sagrado direito à **infuncionalidade**, a qual está implicada, segundo o autor, em nossa condição de humanidade. Nessa discussão, ele argumenta que o mais básico vaso de terracota, feito por grupos humanos de diferentes conformações culturais, não se limita à **funcionalidade**, exibindo algum tipo de adereço, de filigrana completamente ‘desnecessário’ para os fins **funcionais** a que se presta. Até mesmo ao alimentar-se, condição básica de sobrevivência do ser humano, a configuração do ‘prato’ agrega-se à mera condição de ‘alimento a ser ingerido’, tanto que a culinária é historicamente cognominada ‘arte’.

Entendemos que, hoje, caminhamos na aula de Português para uma perigosa servilidade ao **funcional** sempre que exacerbamos, em nossas abordagens com a escrita, usos ‘necessários’ ao cotidiano humano, apressados, abreviados de recolhimento, presos à ‘imediatez’ do dia a dia e, sobretudo, de um dia a dia com a configuração de que tratávamos anteriormente, com base em Silvestri (2013), tempos de exibicionismo, de narcisismo, de *voyeurismo*, de pressa, de superficialidade, de não aprofundamento.

À luz de Ponzio (2008-2009; 2013), dentre os usos da palavra – para nós, aqui, a palavra escrita –, aquele que menos se presta à **funcionalidade** é o uso na literatura, porque esse uso não se adapta à lógica orwelliana da *newspeak*, a qual se assenta sobre a possibilidade de controle da língua, sobre a ausência de duplos sentidos, uma lógica muito próxima da **funcionalidade**. Entendemos que, quando Street (1984) nos adverte para a necessidade de olhar a escrita sob outros ângulos, de modo a ver mais do que apenas os cânones, possivelmente esteja vergando a vara para o outro lado na busca de uma equibração

necessária porque inclusiva. Talvez, na equivocada exacerbação a que já fizemos menção, estejamos vergando-a demasiadamente para o outro lado e perdendo novamente o equilíbrio, em ações docentes, no ensino dos usos da escrita nas aulas de Português, demasiadamente comprometidas com a **funcionalidade**: as postagens do *Facebook*, as imagens do *Instagram*, as mensagens do *Twitter*, as notícias no *blog*, os anúncios no hipertexto, quando não – também fora desses dispositivos – a receita, o rótulo, o anúncio classificado e afins, em rol de gêneros do discurso – ou, com base em Geraldi (2010a), em reificações deles – que instituem relações de ‘imediatez’ cotidiana.

Seguramente se trata de usos da escrita que demandam abordagem escolar em uma aula de Português que se ocupe das práticas sociais instituídas pela modalidade escrita, mas entendemos que, na **ecologia** como as trata Barton (1994), precisa haver lugar para usos da modalidade escrita no exercício do sagrado direito à **infuncionalidade**, a exemplo das manifestações literárias que ganharam o **grande tempo** exatamente porque não se estabelecem como resposta a um mercado de consumo imediato. Como quer Bakhtin (2003), em menção feita em seção anterior, aquilo que pertence apenas ao presente morre com ele, porque, para que uma obra ganhe o **grande tempo**, precisa dialogar com o presente e com o passado. Quando os usos da escrita restringem-se a atender ao mercado, tendem a se aprisionar na pressa do presente e não ganhar o horizonte do **grande tempo**.

Entendemos que os usos que ganham o **grande tempo** tendem a fazê-lo por um movimento de oposição de vozes, mesmo que de homologações (PONZIO, 2008-2009), que lhes aproxima da **ideologia oficial** (BAKHTIN, 2009) e que reverbera o plano da ontogênese humana (VIGOTSKI, 1997), ao qual, em Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013), associamos os **letramentos dominantes**. Ainda com base em reflexões de Ponzio (2008-2009; 2013), a palavra literária não se rende à lógica orwelliana, porque é plena de sentidos vários. Na busca de contrapormonos a essa lógica orwelliana, inquieta-nos o que entendemos ser uma progressiva perda de espaços nas aulas de Português para o **encontro** com os usos da escrita que ganharam o **grande tempo**, muitas vezes sob a alegação de que são incompatíveis com essa pressa de mudanças de foco de atenção, essa pressa de enunciar-se e responder ao enunciado de outrem, com o qual o **encontro** se dá via escrita, porque não é mais presencial, é mediatizado¹⁰ pela tecnologia.

Se essa reflexão procede minimamente, parece-nos que, de fato, muitas de nossas aulas de Português – como adverte Ponzio (2008-2009) na discussão

¹⁰ Daga (2011), à luz de Vigotski (2000), concebe **mediação** como correspondente ao instrumento psicológico de mediação simbólica que faculta aos seres humanos as relações intersubjetivas: a palavra. Como **mediatização** concebe instrumentos que facultam essa mesma interação, mas da ordem dos dispositivos eletrônicos. Compartilhamos dessa percepção por entendermos tratar-se de mediadores de substantiva diferença sob o ponto de vista da forma como se delineiam culturalmente.

filosófica que faz sobre o homem de hoje – insularizam-se na **funcionalidade** que serve ao mercado de trabalho na lancinante lógica global sob a qual esse mercado se institui. Não parece mais haver tempo para o **nada**, para a ausência de finalidades e de propósitos, para **encontros** humanos ‘desinteressados’, para, enfim, ainda segundo o autor, o que de essencialmente humano caracteriza o homem: o direito à **infuncionalidade**. Não há mais tempo, porque tempo é custo. Escreve Ponzio (2008-2009, p.25, grifos do autor):

Oggi i giovani nell'università lo sanno: devono addestrarsi per il "mercato del lavoro", lasciando perdere e "giustamente" rifiutandosi essi stessi di apprendere tutto ciò che "non è spendibile sul mercato del lavoro" perché sono convinti che "il lavoro rende liberi".

Tempo é condição de concorrência no mercado global [das relações humanas], o qual exige que nos pluguemos na pressa da enunciação e das respostas superficiais, do que parece ilustrativa a determinação de que nos enunciemos em 140 caracteres;¹¹ afinal, o mercado dos dispositivos eletrônicos possivelmente não espera mais que isso de nossas relações intersubjetivas. Lidar com essa nova realidade na esfera escolar parece ser um desafio substantivo para cujo enfrentamento temos de construir novas inteligibilidades, sobre o que ensaiamos uma tentativa nas seções que seguem.

Procedimentos metodológicos: em busca de caminhos para novas compreensões

Nesta seção nos ocuparemos em registrar os procedimentos metodológicos que subjazem à discussão feita neste artigo, que busca responder à já mencionada questão-problema, que retomamos aqui: Em se tratando de aulas de Português em classes de Educação Básica situadas em entornos de vulnerabilidade social, é possível ensaiar um processo de elaboração didática – no ensino dos usos sociais da escrita – que não se limite à funcionalidade? Trata-se de uma abordagem de natureza qualitativa interpretativista (MASON, 1996), tipificada como **estudo de caso** (YIN, 2005; ANDRÉ, 2010). O campo de pesquisa é uma escola da rede pública de ensino do município de Florianópolis – SC – que atende a alunos que se caracterizam pelo pertencimento a estratos de vulnerabilidade social (ÉRNICA; BATISTA, 2011). Sincretizamos, nesta abordagem, ações que colocam em interface ensino, pesquisa e extensão, no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid¹² – Português, mantido na Universidade Federal de Santa Catarina com bolsas da Capes/MEC e coordenado por nós de julho 2010 a março de 2013.

¹¹ Tal qual se dá no *Twitter*.

¹² Programa de bolsas do MEC, via Capes, cujo objetivo é qualificar o processo de formação de licenciados nas diferentes áreas para a docência, antecipando seu ingresso na esfera escolar, sob orientação de docentes da área vinculados às universidades.

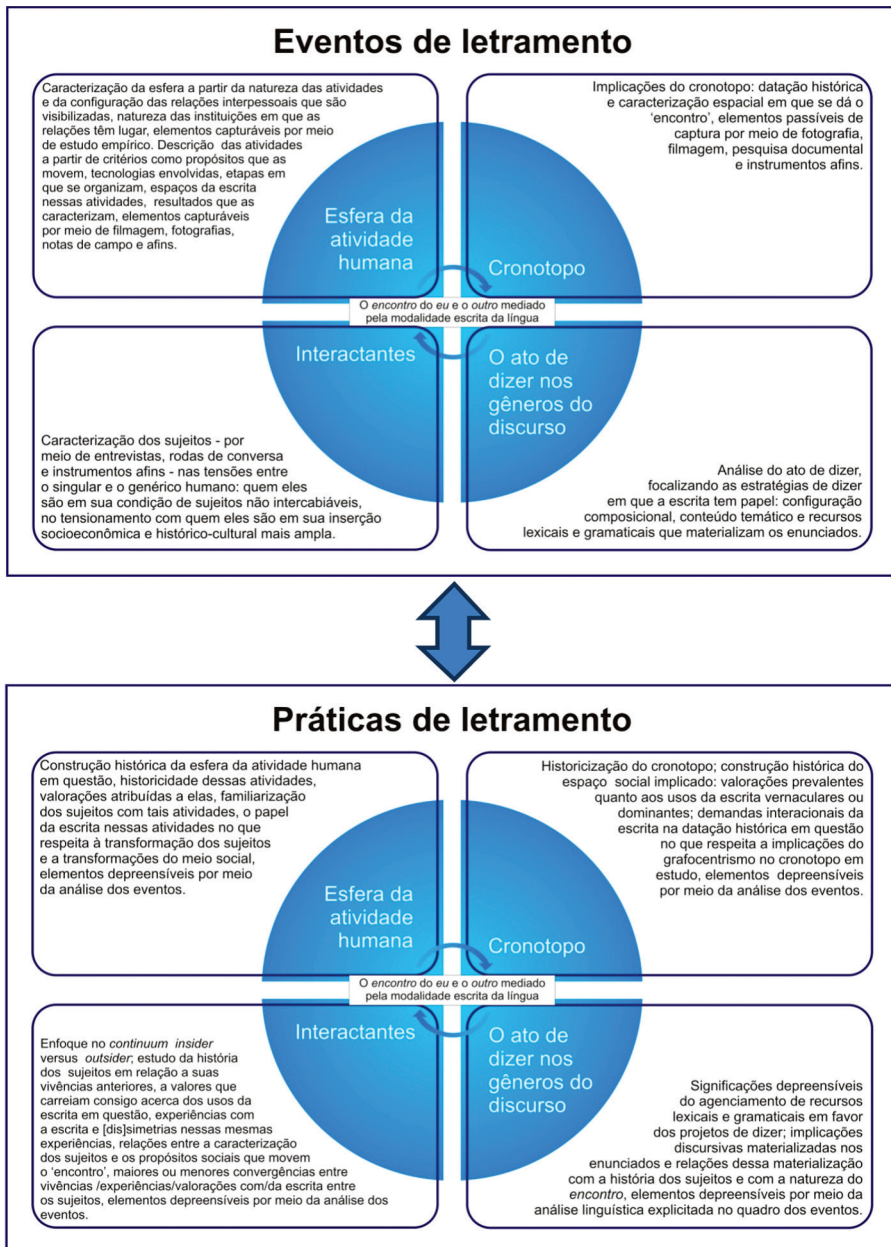
O caso em estudo é a atuação de um grupo de bolsistas¹³ em duas classes de Ensino Médio nessa mesma escola, em aulas de Português, na busca por lidar com usos da escrita do **grande tempo** com alunos caracterizados pela pressa e superficialidade contemporâneas já mencionadas. Os participantes, além dos bolsistas, são os alunos das classes em questão, em interação no **encontro aula de Português** no que respeita ao ensino e à aprendizagem dos usos da escrita nos **letramentos dominantes**.

Para a geração dos dados analisados na seção que segue, usamos como base a pesquisa documental, entendida como estratégia em favor do **estudo de caso** e não como um tipo de pesquisa em si mesmo (YIN, 2005). Os documentos de que nos valem são o projeto de atuação nas classes e os planos de aula produzidos por esses bolsistas. Valemo-nos, ainda, de memória documental de reuniões de planejamento das aulas e de apontamentos escritos feitos a partir de discussões coletivas de avaliação dessas mesmas aulas após a sua realização, documentos que produzimos ou aos quais tivemos acesso na função de coordenação do trabalho realizado. Essas duas classes foram atendidas em anos distintos, mas conjugamos ambas as experiências por conta do foco do artigo; assim, o **caso** em estudo reúne vivências de dois grupos, mas sua unicidade dá-se em razão da experiência de lidar com **infuncionalidade** em um mesmo ambiente educacional, embora em momentos e classes distintos.

Para o processo de análise, valemo-nos de ressignificação do quadro de encaminhamento analítico para **práticas e eventos de letramento** proposto por Hamilton (2000). Essa ressignificação deriva de proposições de nosso grupo de pesquisa que redundou em diagrama registrado em Cerutti-Rizzatti, Mossman e Irigoite (2013). Reproduzimos a seguir esse diagrama e nos valem de suas categorias analíticas para dar tratamento aos dados gerados e buscar responder à questão-problema da qual deriva este estudo. Considerando cada uma das partes desse diagrama – como segue –, tomamos a aula de Português como **encontro** e a analisamos na condição de um conjunto de **eventos de letramento – primeira parte do diagrama** –, que se constituem em uma determinada a) esfera da atividade humana, em uma b) dimensão cronotópica e com c) interactantes historicizados que se relacionam d) por meio do ato de dizer – aqui, via escrita. No contato com o conjunto de **eventos de letramento** que compõem o **encontro** aula de Português, depreendemos as **práticas de letramento – segunda parte do diagrama** –, com implicações nessas mesmas quatro categorias: a) esfera da atividade humana; b) cronotopo; c) interactantes; e d) especificidades do **ato de dizer**. Segue a representação, tal qual está no mencionado artigo.

¹³ As experiências que deram base para os dados apresentados aqui, como já mencionamos na abertura deste artigo, decorrem da atuação dos seguintes bolsistas: Suziane da Silva Mossman, Ailton Pereira Júnior, Natássia D. Alano, Aline Thessing e Glizauda Chaves; e tiveram lugar no espaço escolar com turmas de Ensino Médio nos anos de 2011 e 2012.

Diagrama 1– Resignificação de Hamilton (2000)



Fonte: Cerutti-Rizzatti, Mossman e Irigoite (2013).

Tendo detalhado o encaminhamento procedimental metodológico, partimos para a discussão das vivências empíricas, na próxima e última seção, fazendo-o com base nas possibilidades analíticas que vemos nesse diagrama, construído a partir do já mencionado **simpósio conceitual** entre a filosofia da linguagem bakhtiniana, a antropologia da linguagem dos estudos do letramento e a psicologia da linguagem de base vigotskiana.

Um olhar para a infuncionalidade da vida humana por meio da funcionalidade da aula de português

Estamos seguras de que a escola insere-se no universo da **funcionalidade**, porque serve a interesses e propósitos historicamente delineados e atende às exigências do mercado de trabalho. Nós, professores, somos pagos por horas, exatamente sob a lógica global, objeto de reflexão de Ponzio (2008-2009). Assim ‘enformados’ nessa **funcionalidade**, tendemos a agir em favor dela. Há, porém, em nossa compreensão, uma dimensão que, de algum modo, distingue-nos porque lidamos com a formação humana – e, pelo menos em tese, não deveríamos lidar com a **conformação** humana – e talvez nesse pertuito possa estar a nossa redenção da **funcionalidade**, ou seja, possamos exercitar a fuga – invariavelmente cerceada, mas sempre uma fuga – para o **infuncional**. Tentaremos ser claras em relação a isso nesta seção.

Tendo presente a primeira parte do diagrama integrado registrado na seção anterior, tomamos as aulas de Português, nas duas classes de que nos ocupamos aqui, como **encontro** entre os bolsistas e os alunos. Não distinguimos as duas classes entre si não porque as entendamos uniformes – nossa concepção de sujeito historicizado (GERALDI, 2010b) não nos permitiria fazê-lo –, mas porque, para o recorte deste artigo, essa distinção não nos parece relevante. Nesse **encontro** entre os bolsistas e os alunos, vários **eventos de letramento** (HEATH, 1982) tiveram lugar, dentre os quais delimitamos um grupo deles: os **eventos de letramento** mediados pelo conto ‘O homem da cabeça de papelão’, de João do Rio,¹⁴ **eventos** que tiveram lugar em ambas as classes, em cada uma delas com seus contornos idiossincráticos.

¹⁴ João do Rio é pseudônimo usado por João Paulo Emílio Coelho Barreto, escritor e jornalista carioca. O conto consta na obra *Antologia de humorismo e sátira*, de Magalhães Jr. (1957). Trata-se da história de Antenor, habituado a um comportamento ético pouco comum entre os seus e, em razão disso, tido como ‘anormal’ e aliado socialmente. Após pressões de seus interactantes imediatos, deixa sua cabeça ‘para conserto’ em uma relojoaria, período em que passa a usar uma cabeça de papelão de configuração uniforme a todos, em razão do que subverte seu comportamento para uma conduta inteiramente oposta a que tinha até então. Dessa mudança decorre sua popularidade, sua ascensão social e a conquista da mulher que ama, de quem antes era objeto de rejeição. Tempos depois, defronta-se casualmente com a relojoaria e entra para saber de sua cabeça, quando é informado que ela não precisava de conserto nenhum porque era especialmente perfeita. Antenor, porém, não titubeia em denegar a cabeça antiga, preferindo continuar com a de papelão.

Esses **eventos**¹⁵ aconteceram na (a) esfera escolar, uma esfera da atividade humana em que a leitura de um conto é necessariamente *funcional* porque tem como objetivo ‘educar para a leitura de contos’; nessa esfera, os (b) interactantes eram os mencionados bolsistas do Curso de Letras, historicizados por uma sólida e ampla formação em leituras com status de erudição, bolsistas cujas **práticas de letramento** (STREET, 1988) se caracterizam pela valoração das obras que ganham o **grande tempo** (BAKHTIN, 2003) e que entendemos como parte dos **letramentos dominantes** (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013). Também como interactantes, colocavam-se os alunos de ambas as classes, historicizados pelo pertencimento ao entorno de vulnerabilidade social em que a escola em questão se encontra e caracterizados por **práticas de letramento** em cuja consolidação a erudição do cânone literário não tende a se manifestar, porque os níveis de escolarização e de acesso aos bens culturais de prestígio não são facultados a tal segmento, como nos informaram dados gerados em questionários aplicados e estudos preliminares feitos pelos bolsistas no traçado do perfil de usos da escrita dessas turmas de alunos.¹⁶ Quanto ao (c) cronotopo, todos, bolsistas e estudantes, assim como nós, vivemos – considerando reflexões de Ponzio (2013) – sob a projeção de um capitalismo contemporâneo que se erige sobre a lógica de um mercado de trabalho e de consumo globalizados. Nossas vivências imediatas, então, não podem, de nenhum modo, estar imunes à projeção capitalista global,¹⁷ porque nossos tempo e espaço são permeáveis a ela. Logo, todos os interactantes do **encontro aula de Português** que é objeto de nossa reflexão vivem este tempo que Silvestri (2013) caracteriza como de ‘imediatez’, de *voyeurismo*, de narcisismo e afins de que tratávamos anteriormente, quer se assumam como tal, quer se distingam dessa condição: vivem-na porque, queiram-na ou não, projeta-se no cronotopo. Enfim, ainda com base no diagrama, quanto ao (d) ato de dizer, materializa-se no conto ‘O homem da cabeça de papelão’ e, como tal, o faz em uma linguagem metafórica que, seguramente, não se presta à lógica orwelliana da objetividade absoluta. Desse modo, arriscando uma interpretação muito particular nossa de proposições de Ponzio (2008-2009), entendemos haver aqui convite à **infuncionalidade**, embora na ação **funcional** da escola. Fica o risco, e o abriremos a seguir.

A opção dos bolsistas por ocasião da seleção do conto defrontou-se de imediato com um conjunto de inquietações, dentre as quais aquela inicialmente

¹⁵ Destacamos com sublinhas, nesta seção, as categorias do diagrama mencionado na seção anterior.

¹⁶ Nas atividades que empreendemos no âmbito deste programa, as vivências docentes dos bolsistas foram sempre precedidas de estudos para traçar o perfil da turma no que diz respeito ao esforço de apreensão de suas **práticas de letramento**.

¹⁷ Para Ponzio (2013), o capitalismo global organiza-se a partir de uma projeção ampla, que conforma os processos de produção e consumo, com amplo impacto nas relações sociais como um todo.

mais afitiva era a extensão do texto,¹⁸ considerando que os alunos não estavam habituados a leituras mais longas, sobretudo sem imagens – de novo, a pressa de que trata Silvestri (2013). Desafio adicional era a linguagem metafórica, a crítica sociopolítica de que o conto se constitui, as relações de sentido e o agenciamento de vivências prévias demandadas. A questão, porém, mais flagrantemente preocupante era como fazer com que aqueles alunos se deleitassem com a leitura do conto, gostassem de fazê-lo; como fazer para que a leitura calasse neles – no sentido de **calar fundo** a que temos feito menção em nossos artigos com base em Geraldini (2012) –, que tocasse a sua condição humana. Em outras palavras, como tentar lhes convidar a provar do sagrado direito à **infuncionalidade** em uma ação marcada pela **funcionalidade** da aula de Português propriamente dita?

Tais aflições faziam-se acompanhar da consciência de que educar para os usos da escrita exige atividades que – com base em Kalantzis e Cope (2006) – horizontalizem as **práticas de letramento** dos alunos. Nesse caso, atividades que contribuam para não insularizá-los na sociogênese em que se desenvolve sua microgênese (VIGOTSKI, 1997), sendo os bolsistas interlocutores mais experientes, em tese, aptos para compartilhar com aqueles alunos (VIGOTSKI, 2000) vivências com o universo literário que contribuíssem para o alargamento de suas próprias **práticas de letramento**. Assinalados tais desafios, importa, aqui, considerar que, apesar de todas as inquietações serem, em nossa avaliação, altamente relevantes, deter-nos-emos, a seguir, apenas na primeira – a extensão do conto – e na última delas – provar da possibilidade de fruir.

Considerando as **práticas de letramento** dos interactantes e tendo presente as especificidades da materialidade do **ato de dizer** no texto do conto em questão, optamos, em cada uma das classes, por ensaiar uma interface com a imagem, com o movimento, com a fragmentação em ‘partes menores’, na certeza de que apresentar o conto apenas na mancha impressa no fundo branco seria inadequado para o delineamento do **evento de letramento** nas especificidades do **encontro** com aqueles interactantes: possivelmente o rejeitariam. Assim, ambos os grupos de bolsistas optaram por recorrer inicialmente ao *Youtube*. Um deles, valendo-se de uma versão mais densa¹⁹ e complexa em filme de Carlos Canela, como ilustra a Figura 1 a seguir; o outro grupo, valendo-se de uma versão que entendemos menos densa, de Vitor Prater, como ilustra a Figura 2. As escolhas tinham presente a apreensão das **práticas de letramento** que emergiram do perfil de usos da escrita delineado antecipadamente.

¹⁸ Disponível em: <http://www.releituras.com/joaodorio_homem.asp>. Acesso em: 30 mar. 2015.

¹⁹ Fica o risco da subjetividade de uma adjetivação como essa.

Figura 1²⁰: Filme ‘O homem da cabeça de papelão’



Fonte: Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=8n6hOsgSPnc&hd=1>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

Figura 2: Filme ‘O homem da cabeça de papelão’

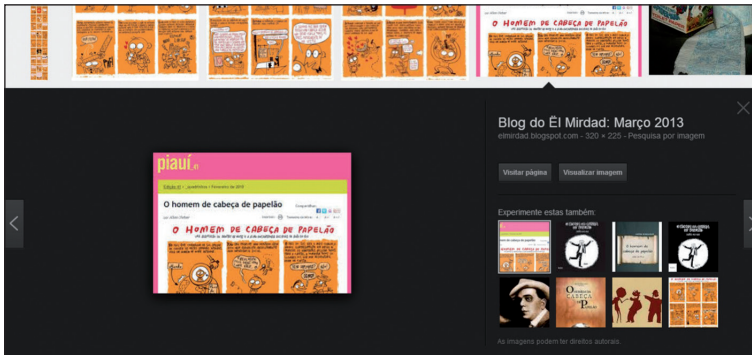


Fonte: Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=irjLlSIctuA&hd=1>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

Ambos os grupos, ainda, valeram-se da versão do conto em história em quadrinhos, como ilustra a Figura 3 a seguir, sempre o fazendo de modo a exibir o conto nas configurações eletrônicas sob as quais era tomado – os quadrinhos também foram entregues no papel.

²⁰ Informamos, em todas as figuras, o endereço com acesso em outubro de 2013.

Figura 3: Filme ‘O homem da cabeça de papelão’



Fonte: Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=o+homem+da+cabeça+de+papelão+%2B+quadrinhos>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

Com base em Street (2000), procuramos encaminhar os usos desses recursos eletrônicos não os tomando em uma reificação dos dispositivos em si mesmos, mas em atenção às práticas sociais que se valiam deles para se instituir, ou seja, o conto em filme e a história em quadrinhos. A busca por iniciar o trabalho valendo-nos da imagem e do som, em um contato ‘rápido’ com a história, foi o caminho encontrado para a apresentação do conto, agora em sua versão original, mas ainda não no todo apenas da mancha gráfica no papel branco. O recurso de que nos valemos foi distinto em ambas as turmas: em uma delas, tomamos o conto em sua disponibilização eletrônica e, com uso de recursos tais, apresentamo-lo aos alunos, fazendo-o em partes – admitimos, quase em uma ‘dosagem homeopática’ –, como ilustra a figura a seguir, uma das várias partes de recorte para apresentação em sequência paulatina. Na outra turma, procedemos a uma leitura oral quase teatral, realizada pelos três bolsistas em atuação ali. Assim, quer na ‘homeopatia’ das imagens, quer no recurso à oralidade teatralizada, buscamos fazer com que os alunos tivessem contato com a versão do conto na mancha sobre papel.

Figura 4: Filme 'O homem da cabeça de papelão'



releituras - textos

[Principal] [Biografias] [Releituras] [Novos escritores]

© Projeto Releituras
Arnaldo Nogueira Jr
07/10/2013 - 11:04:53

O homem de cabeça de papelão

João do Rio

No País que chamavam de Sol, apesar de chover, às vezes, semanas inteiras, vivia um homem de nome Antenor. Não era príncipe. Nem deputado. Nem rico. Nem jornalista. Absolutamente sem importância social.

O País do Sol, como em geral todos os países lendários, era o mais comum, o menos surpreendente em idéias e práticas. Os habitantes afluíam todos para a capital, composta de praças, ruas, jardins e avenidas, e tomavam todos os lugares e todas as possibilidades da vida dos que, por desventura, eram da capital. De modo que estes eram mendigos e parasitas, únicos meios de vida sem concorrência, isso mesmo com muitas restrições quanto ao parasitismo. Os prédios da capital, no centro elevavam aos ares alguns andares e a fortuna dos proprietários, nos subúrbios não passavam de um andar sem que por isso não enriquecessem os proprietários também. Havia milhares de automóveis à disparada pelas artérias matando gente para matar o tempo, cabarets fatigados, jornais, *tramsways*, partidos nacionalistas, ausência de conservadores, a Bolsa, o Governo, a Moda, e um aborrecimento integral. Enfim tudo quanto a cidade de fantasia pode almejar para ser igual a uma grande cidade com pretensões da América. E o povo que a habitava julgava-se, além de inteligente, possuidor de imenso bom senso. Bom senso! Se não fosse a capital do País do Sol, a cidade seria a capital do Bom Senso!

Precisamente por isso, Antenor, apesar de não ter importância alguma, era exceção mal vista. Esse rapaz, filho de boa família (tão boa que até tinha sentimentos), agira sempre em desacordo com a norma dos seus concidadãos.

João do Rio
Charge: J. Carlos
Revista Caricá: 1910

Menu do Autor

Fonte: Disponível em: <http://www.releituras.com/joaodorio_homem.asp>. Acesso em: 30 mar. 2015.

Na turma que se valeu dos recortes das imagens, como mostra a figura 4, versão idêntica, no papel, foi oferecida aos alunos, mas o processo de leitura, antes de ser individual, o que tende a acontecer corriqueiramente como um primeiro contato do leitor com o autor por meio do texto (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011), aconteceu na tela, de forma colegiada, ou na teatralização que mencionamos anteriormente, sempre na tentativa de conciliar texto online ou oralização com o texto no papel. Como o enredo já era conhecido na releitura do cinema e dos quadrinhos, a leitura em sua versão original, feita em partes, acompanhada de comentários, pareceu relativamente familiar aos alunos e, admitimos, em alguns casos, enfasiante, dada a recorrência da narrativa. Nesse acompanhamento na tela ou na opção pela leitura teatral, a cada parte, construía-se oralmente a compreensão leitora, considerando que, como recomenda Kleiman (2001), é na interação com o professor que o aluno entende o texto. O objetivo dessa compreensão, porém, contrariamente ao que nos move corriqueiramente como professores, não era a busca pela exercitação metacognitiva de habilidades de leitura em si mesma, mas, sobretudo, entender o conto para fruí-lo, entender para dimensionar a experiência de humanidade contida naquele conto especificamente.

Ao final deste processo, os alunos foram, então, convidados a levarem o conto na materialidade textual para casa e fazerem nova leitura dele, sem compromisso, sem pretensões, sem cobranças, na busca ainda de tentar um 'calar fundo'. O

acompanhamento que fizemos na sequência nos mostrou que vários dentre os alunos fizeram a leitura; outros tantos não. Alguns dentre os que o fizeram terminaram por solicitar novas sugestões de contos do autor, para lerem, agora de fato, sem 'ter de ser necessário fazê-lo'. Em ambas as turmas, o livro, com o conto publicado, circulou entre os alunos, e, em uma delas, ao final, vários alunos inscreveram-se para levar a obra para casa. Índícios de uma sementeira de experimentação da **infuncionalidade** da palavra literária? Fica a esperança, sem a qual a educação escolar não pode respirar.

Seguramente,²¹ para **calar fundo**, não basta somente 'arquitetar o encontro', propondo um caminho com as novas tecnologias, partindo delas, de leituras mais básicas e fluidas, e chegando à leitura integral do conto, reconhecendo as **práticas de letramento** dos alunos e, assim, materializando o **encontro**. Se compreendermos que tais **práticas** estão mais voláteis, também por conta das novas tecnologias, e arriscarmos mostrar as várias representações do conto em plataformas da internet até chegar à versão no papel, na busca por 'tocar o aluno', o fazemos sob a ciência do risco de cansá-los com uma mesma narrativa. O ensaio cuja descrição abreviamos substancialmente nesta última seção, em razão do gênero **artigo**, a despeito dessa ciência, consistiu um convite àqueles alunos para outras experiências tais, para encontrar autores de outros contos e provar da sua forma **infuncional** de ver o mundo. Quanto a nós, a questão que impusemos a nós mesmos é o quanto de **infuncional** conseguimos efetivamente ser no escafandro de **funcionalidade** (PONZIO, 2013) que vestimos como professores. De todo modo, queremos crer que se trata de ensaios possíveis.

Considerações finais

Retomando, enfim, a questão-problema que moveu este artigo, não entendemos ser possível uma ação docente que não ausculte quem são os alunos, como vivem no seu tempo histórico, como lidam com os usos da escrita na sociogênese. E, se nossos alunos – assim como nós – protagonizamos tais usos em um cronotopo sobre o qual se projeta a lógica **funcional** do capitalismo global, parece-nos que urge atenção para não reificarmos tecnologias, porque o que de fato nos importa são as práticas sociais que se valem delas para se instituir: dispositivos eletrônicos são meios e não fins em si mesmos; logo, a atenção não pode recair sobre eles. E, assim concebendo, estamos seguras de que tais práticas não precisam limitar-se ao universo da **funcionalidade**; podemos nos valer delas para, na reconhecida **funcionalidade** do aparelho escolar, ensaiar o exercício de educar para a **infuncionalidade**, a qual, tal qual em Ponzio (2008-2009), é

²¹ Nosso agradecimento a Ailton Pereira Junior pelo conteúdo que compõe este final de seção.

o que mais efetivamente caracteriza o humano como tal, e a escola não pode prescindir da humanidade do homem porque é isso exatamente que justifica sua existência histórica.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; IRIGOITE, J. C. da S. The Portuguese Class: On (Non) Functional Experiences. *Alfa*, São Paulo, v.59, n.2, p.255-279, 2015.

- *ABSTRACT: This article broaches the Portuguese class, discussing school language education for social uses of writing. It is an approach based on reflections on the (non) functionality of Ponzio (2008-2009) which aims to answer the following question–problem: “With regard to Portuguese classes in Basic Education classes located in vulnerable social environments, is it possible to test the elaboration of a didactic process, in the teaching of the social uses of writing, which is not limited to functionality?” The theoretical basis is the philosophy of Bakhtin’s language, the language of anthropology of literacy studies and the psychology of language of Vigotskian substantiation. This is a case study whose data were generated by means of documentary research on experiences of the Institutional Program for Introduction to Teaching – Pibid/Capes –, whose analysis has an interpretive basis. The results indicate possibilities of a didactic action which, taking advantage of the functionality that characterizes the school system and the new technologies, open spaces to education of the non-functional, for the uses of writing in which the word does not yield to the logic of the global market.*
- *KEYWORDS: Teaching and learning of native language. Social uses of writing. (Non) functionality.*

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 17.ed. Campinas: Papirus, 2010.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

_____. **O Freudismo**: um esboço crítico. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTON, D. **Literacy**: An Introduction to the Ecology of Written Language. 2.ed. Oxford: Blackwell, 1994.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacies**: reading and writing in one community. Londres: Routledge, 1998.

BORGES NETO, J. **Ensaios da Filosofia da Linguística**. São Paulo: Parábola, 2004.

BRITTO, L. P. L. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

_____. **A sombra do caos:** ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; ALMEIDA, K. C. **Identidade, subjetividade e alteridade nas relações entre universos global/local e letramentos dominantes/vernaculares.** **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v.17, n.32, p.45-68, 1º sem. 2013.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; MOSSMANN, S.S.; IRIGOITE, J. C. S. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v.10, n.5, p.48-58, 2013.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; PEREIRA, H. M.; PEDRALLI, R.. A escrita na escola: um estudo sobre conflitos e encontros. **Revista do Gel**, São Paulo, v.10, n.1, p.35-64, 2013.

DAGA, A. C. **Compreensão leitora:** o ato de ler e a apropriação e conhecimentos na EaD. 2011. 248f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DANESI, M. **La comunicazione al tempo di Internet.** Bari: Progedit, 2013.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo. In: _____. **Informe de pesquisa, n.3.** São Paulo: Cenpec, 2011.

GERALDI, J. W. **Seminário Ponziano:** Anotações de conferência feitas Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti. São Carlos: UFSCar, 2012.

_____. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João, 2010a.

_____. **Ancoragens:** estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João, 2010b.

_____. **Portos de passagem:** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, J.; FICHTNER, B.; BENITES, M. **Transgressões Convergentes:** Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

HALTÉ, J. F. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v.5, n.2, p.117-139, 2008.

HAMILTON, M. Expanding the NewLiteracy Studies: Using Photographs to Explore Literacy as Social Practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Org.). **Situated literacies.** London: Routledge, 2000. p.16-34.

HEATH, S. B. What no bed time story means: narrative skill sat home and school. **Language in Society**, Cambridge, v.11, n.1, p.49-76, 1982.

IRIGOITE, J. C. **Vivências escolares em aulas de Português que não acontecem**: a (não) formação do aluno leitor e produtor de textos-enunciado. 2011. 290f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Multiliteracies**. London: Routledge, 2006.

KLEIMAN, A. (Org.). **Oficina de leitura**. 8.ed. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MAGALHÃES JR., R. **Antologia de humorismo e sátira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1957.

MATÊNCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MASON, J. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications, 1996.

PONZIO, A. **Fuori luogo**. Milano: Mimesis, 2013.

_____. **Revolução bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João, 2011.

_____. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

_____. Identità e mercato del lavoro: due dispositivi di una stessa trappola mortale. In: _____. (Cura) Globalizzazione e infunzionalità. **Athamor**. Roma: Maltemi, 2008-2009. p.21-41.

RODRIGUES, R. H.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Linguística Aplicada**: ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

STRETT, B. Literacy Events and Literacy Practices: Theory and Practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. **Multilingual Literacies**: Reading and Writing Different Worlds. Philadelphia: John Benjamins, 2000, p.17-29.

_____. Practices and Literacy Myths. In: SALJO, R. (Ed.). **The Written World**: Studies in Literate Thought and Action. Berlin; Nova Iorque: Springer-Verlag, 1988.

_____. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: CUP, 1984.

VIGOTSKI. L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. The Problem of Development of Higher Mental Functions. In: RIEBER, R. W. (Ed.). **The collected works of L.S. Vygotsky**. New York: Plenum Press, 1997. p.1-28.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVESTRI, F. **Filosofia del linguaggio**. Bari, 2013. Anotações de aula feitas por Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti na Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

YIN, R. K. **Estudos de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Recebido em fevereiro de 2014

Aprovado em junho de 2014

UMA DESCRIÇÃO SISTÊMICO-FUNCIONAL DOS MARCADORES DISCURSIVOS AVALIATIVOS EM PORTUGUÊS BRASILEIRO: A GRAMÁTICA DAS PARTÍCULAS MODAIS

Giacomo FIGUEREDO*

- **RESUMO:** Este artigo parte das descrições funcionais dos marcadores discursivos e delimita como objeto o subconjunto interpessoal destes, pertencente à orientação da avaliação – realizado pelas Partículas Modais em português brasileiro. Motivado pela organização gramatical da interação, este trabalho se pauta pelas abordagens do modelo funcionalista, em particular daquele de organização sistêmica, e objetiva descrever o sistema gramatical de VALIDAÇÃO, o qual é realizado pelas Partículas Modais que compõem parte dos marcadores discursivos interpessoais. Para tanto, analisou-se um corpus monolíngue compilado com base na tipologia da língua no contexto de cultura. As Partículas Modais foram descritas segundo sua manifestação na interação, buscando-se as relações sistêmicas da VALIDAÇÃO, incluindo a complementariedade com o MODO e a MODALIDADE. Os resultados indicam que a VALIDAÇÃO é uma continuidade do MODO, separando as Partículas Modais em classes distintas conforme as opções Imperativo e Indicativo. A VALIDAÇÃO é, ainda, complementar à MODALIDADE, relativa ao papel do falante.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Marcadores Discursivos Interpessoais Avaliativos. Partículas Modais. Sistema de VALIDAÇÃO. Descrição Sistêmico-Funcional do Português Brasileiro.

Introdução

Este artigo tem como motivação principal apresentar uma leitura dos marcadores discursivos avaliativos do português brasileiro (PB) (CASTILHO, 1989; RISSO; SILVA; URBANO, 1996; URBANO, 1999; GÖRSKI et al., 2002; FREITAG, 2008) sob a ótica da teoria sistêmico-funcional (HALLIDAY, 2002). Para tanto, toma como objeto de investigação o sistema gramatical que organiza o subtipo avaliativo dos marcadores discursivos, denominado sistema de VALIDAÇÃO¹. Segundo a teoria sistêmico-funcional, o que caracteriza um marcador discursivo como avaliativo é precisamente a validação que o ouvinte faz sobre um argumento do falante (HALLIDAY; McDONALD, 2004; MARTIN; WHITE, 2005).

* UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais – Departamento de Letras – Programa de Pós-Graduação em Letras. Mariana – MG – Brasil. 35420-000 - giacomojakob@yahoo.ca.

¹ Adotando-se a notação sistêmica, os nomes de sistemas são grafados em caixa alta, funções gramaticais com inicial maiúscula, funções semânticas e classes com minúsculas.

Os marcadores interpessoais textualizam a interação, e o subtipo avaliativo textualiza a negociação entre os interlocutores, em particular permitindo que o ‘papel-falante’ seja validado pelo ‘papel-ouvinte’ (MARTELOTTA; VOTRE; CEZÁRIO, 1996; MARTIN; WHITE, 2005). Concentra-se aqui de maneira exclusiva nos marcadores cuja função é validar o papel do falante – os quais em PB, assim como em outras línguas, são realizados por Partículas Modais (PMs)² (CAFFAREL; MARTIN; MATTHIESSEN, 2004).

A motivação reside em questões apontadas tanto por pesquisas anteriores da descrição do PB, quanto por descrições dos sistemas interpessoais. Apontam-se especificamente sobre o comportamento das PMs: (a) a contiguidade entre os diferentes tipos de marcadores e a dificuldade natural de separá-los categoricamente (RISSO; SILVA; URBANO, 1996; MARTELOTTA; VOTRE; CEZÁRIO, 1996); (b) a relação entre os marcadores e os sistemas interpessoais da oração, em particular o MODO (URBANO, 1999); (c) a sistematização das diferentes classes de marcadores devido aos diferentes processos de gramaticalização dos quais são resultado (FREITAG, 2008); (d) a distribuição dos marcadores interpessoais entre a língua falada/escrita, e entre diferentes tipos de texto (CAFFAREL; MARTIN; MATTHIESSEN, 2004; FREITAG, 2009); (e) a funcionalidade de marcadores predominantemente interpessoais no desenvolvimento do diálogo (MARTELOTTA; VOTRE; CEZÁRIO, 1996).

Balizado pela sistematização da língua em uso, nas “regularidades onde outras teorias veem apenas fatos” (MARTELOTTA; VOTRE; CEZÁRIO, 1996, p.106), este artigo tem como objetivo descrever, a partir do arcabouço teórico sistêmico-funcional, o sistema gramatical de VALIDAÇÃO em português brasileiro, realizado pelas Partículas Modais, que compõem parte do subconjunto interpessoal avaliativo dos marcadores discursivos.

Os marcadores discursivos na orientação da avaliação

Buscando integrar o estudo dos marcadores discursivos em PB à descrição sistêmico-funcional, esta seção localiza os marcadores na orientação da avaliação.

Em PB, os marcadores discursivos são caracterizados como itens linguísticos de diferentes ordens (em geral, palavras ou grupos) que realizam gramaticalmente operações de textualização, “amarrando o texto” (URBANO, 1999). Os marcadores discursivos interpessoais operam textualizando – “amarrando o texto” – na interação entre falante e ouvinte, convertendo-a em estrutura textual

² Outras publicações (CAFFAREL; MARTIN; MATTHIESSEN, 2004) denominam estas Partículas também de Avaliativas, Finais, Interpessoais, Negociadoras, Oracionais ou Valorativas. Para a definição técnica do termo ‘partícula’ aqui empregado, conferir Seção 2 do presente trabalho.

(MARCUSCHI, 1989). O subtipo marcador discursivo interpessoal avaliativo, por sua vez, textualiza a parte da interação “entre turnos”, de forma que o ‘papal-falante’ possa ser negociado. Este subtipo de avaliação é denominado validação. É por este motivo que os marcadores aqui descritos pertencem ao subtipo avaliativo dos marcadores discursivos interpessoais, e o sistema que os organiza é denominado VALIDAÇÃO.

O subtipo dos marcadores discursivos interpessoais avaliativos é realizado em PB pelas PMs (né, tá, ó, ué, hein, tchê, ah é, uai sô, etc.). O EXEMPLO 1 ilustra o seu emprego.

EXEMPLO 1³

FALANTE	TURNOS	
A	1	Bonita... gente boa... ô, aquela ali, viu , aquela ali foi vacilo. Terminar com aquela menina foi vacilo.
B	2	E engraçado que--
C	3	[A menina tem a minha idade--
B	4	[todo mundo lá gostava dele, né?
A	5	É.
C	6	[Mas ela tem a minha idade--
B	7	A velha, sô , dava-- os menino lá dirigia mas eles era novo, né? Aí pegava aqueles carrão e ia acampar e ela falava “ Ó , João, cê toma conta deles lá, viu? ” [risos]
A	8	[É.
B	9	Eles gostava demais dele, tanto a mulher como o homem, né?

O subtipo avaliativo do marcador discursivo interpessoal contribui determinando fases ou episódios de negociação do texto. Isso porque está ligado ao processo de discursivização, uma vez que assume também funções voltadas para a orientação da interação (MARTELOTTA; VOTRE; CEZÁRIO, 1996). Este se caracteriza como “elemento de contato entre os interlocutores, pedindo aquiescência do ouvinte e/ou mantendo o fluxo conversacional” (FREITAG, 2008, p.2).

Com relação ao uso nos diferentes tipos de texto, Martelotta, Votre e Cezário (1996) e Urbano (1999) destacam a importância de se compreender a funcionalidade de marcadores discursivos interpessoais no desenvolvimento do texto – incluindo-

³ Todos os exemplos foram retirados do corpus CALIBRA, a partir do qual o corpus da pesquisa foi compilado.

se os avaliativos – em particular do diálogo. Uma vez que desempenham papel fundamental na textualização da interação, sua relevância é proporcional ao grau de interação. A sua distribuição tende a variar entre os modos falado/escrito da língua, e o tipo de texto (CAFFAREL; MARTIN; MATTHIESSEN, 2004; FREITAG, 2009). O subtipo avaliativo aparece em textos com mais negociação e quantidade de turnos.

Diante dessa abordagem, aos marcadores discursivos interpessoais avaliativos pretende-se aqui (i) apresentar a disposição sistêmica das PMs no sistema de VALIDAÇÃO; (ii) localizar o sistema de VALIDAÇÃO na região interpessoal da gramática do PB, indicando suas relações com o MODO e a AVALIAÇÃO MODAL; (iii) indicar as formas pelas quais a VALIDAÇÃO contribui para o desempenho da negociação no PB; (iv) apontar a distribuição das PMs e assim a variação das funções da VALIDAÇÃO por tipo de texto.

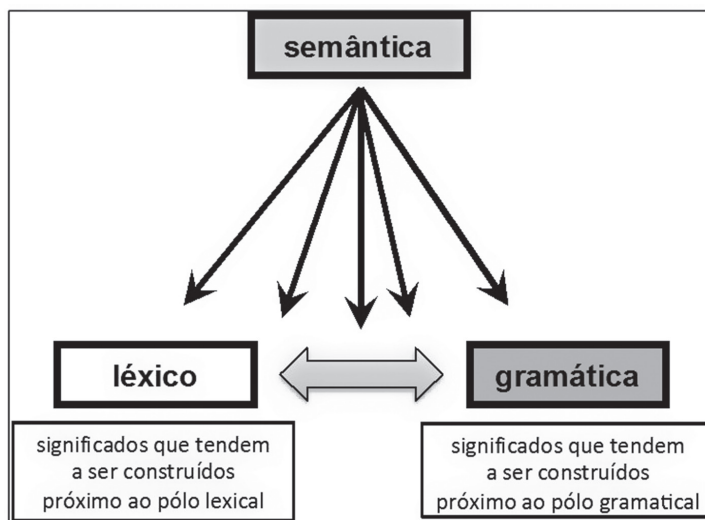
Gramaticalização como realização gramatical e organização sistêmica

O comportamento dos marcadores discursivos na produção linguística está diretamente relacionado à variedade de formas gramaticais que os realiza, uma vez que os diferentes tipos de marcadores são gerados a partir de processos de gramaticalização distintos. Freitag (2008) aponta que a sistematização das classes de marcadores deve observar os diferentes processos de gramaticalização dos quais são resultado.

A descrição do subtipo avaliativo dos marcadores interpessoais – objeto de investigação deste artigo – se pauta pela maneira como se gramaticalizam as funções do sistema de VALIDAÇÃO na forma das PMs. Para compreender como acontece esse processo, é preciso antes que ele seja observado segundo o conceito de gramaticalização sistêmico-funcional.

A gramaticalização, desde o arcabouço sistêmico-funcional, implica na organização funcional como sistema de escolhas, conferindo maior peso ao eixo paradigmático. As funções do sistema são motivadas pelo uso, e por isso “funcionam” respondendo ao contexto de situação sócio-comunicativo (HALLIDAY, 2002). O conceito de gramaticalização se refere tanto ao processo formador estabelecido no contínuo léxico-gramática, como também à organização sistêmica das funções gramaticais responsáveis por realizar os significados – ou conteúdos semânticos (Figura 1).

FIGURA 1 – Perspectivas complementares da gramaticalização.



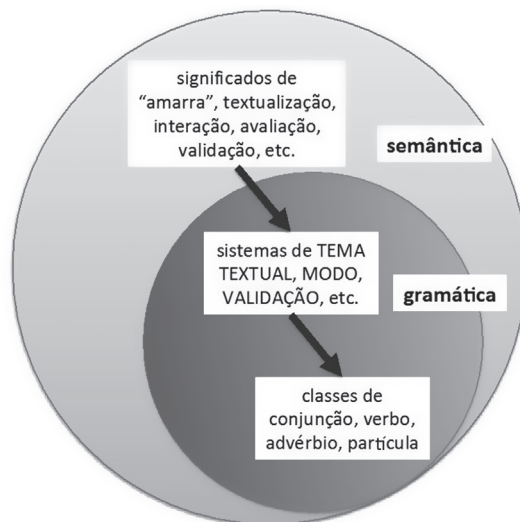
Fonte: Elaboração própria.

A relação entre os estratos linguísticos do conteúdo (semântica e gramática) determina como o conjunto dos significados da língua é realizado por um conjunto de relações formais entre as funções (HALLIDAY, 2002). As funções dos sistemas gramaticais, por sua vez, são realizadas pelos itens das ordens gramaticais (no caso dos marcadores discursivos, grupos e palavras; no caso do subconjunto avaliativo, as partículas). Dessa forma, tem-se, por exemplo, que os significados de [“amarrar o texto” → textualizar a interação → avaliar o papel dos interlocutores] são realizados pelo sistema de VALIDAÇÃO.

Os trabalhos de descrição dos marcadores discursivos em PB que se pautam pelas abordagens funcionalistas têm demonstrando a formação de marcadores discursivos a partir do contínuo léxico-gramática e a sua relação com os estratos superiores da semântica e do contexto. Rost Snichelotto e Gorski (2011), por exemplo, mostram como os itens verbais ‘olha’ e ‘vê’ são gramaticalizados como marcadores discursivos, e como o processo é motivado pelo contexto comunicativo/pragmático.

A gramaticalização dos marcadores interpessoais avaliativos, por sua vez, é também compreendida como a forma de organização de funções gramaticais de validação do papel dos interlocutores que realizam as funções semânticas de tessitura (Figura 2).

FIGURA 2 – Gramaticalização como realização.



Fonte: Elaboração própria.

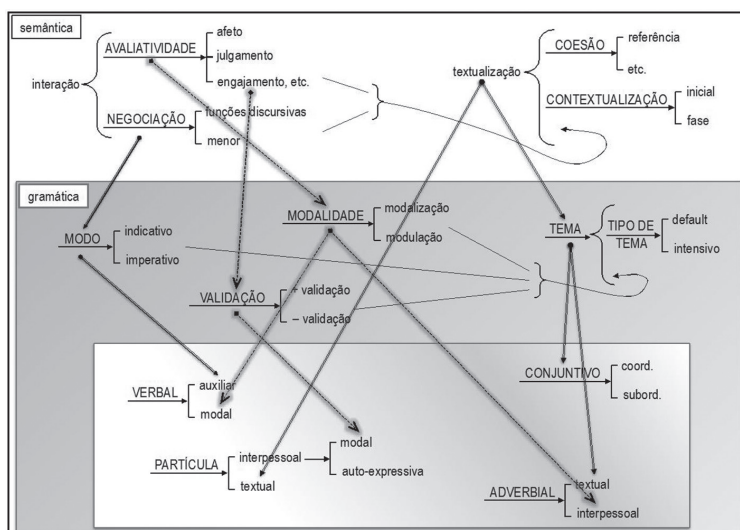
Do ponto de vista sistêmico-funcional, como o conceito de função implica na forma de organização da língua conforme o uso, as funções no estrato gramatical são geradas por um tipo especial de organização, denominado 'gramaticalização'. A compreensão do processo de gramaticalização depende, por conseguinte, do conceito de funcionalidade gramatical.

A funcionalidade gramatical se associa tanto ao uso da língua em uma determinada situação comunicativa que integra parte de uma determinada sociedade e cultura, quanto à organização interna da língua (HALLIDAY, 2002). Deste segundo ponto de vista, o conceito de funcionalidade gramatical depende das relações formais entre os itens linguísticos. Essas relações determinam o valor (*valeur*) de cada item no conjunto do sistema. Assim, o conceito de função gramatical significa tanto o papel de um item linguístico na rede de relações do estrato da gramática, quanto a forma como esse item foi organizado na rede de um determinado sistema gramatical (MARTIN, 1992).

Pesquisas anteriores mostram que alguns marcadores se concentram no grupo interpessoal, outros no grupo textual e outros ainda em região indeterminada (MARCUSCHI, 1989; FREITAG, 2008). Do ponto de vista sistêmico-funcional, a descrição dos marcadores discursivos se identifica com o processo de gramaticalização. Este, por sua vez, deve compreender tanto (a) o estabelecimento das relações entre os itens gramaticais e os significados (em contexto) que realizam, quanto (b) a disposição das funções dos marcadores em redes de

sistemas segundo o seu *valeur* – no caso específico dos marcadores interpessoais avaliativos, o sistema de VALIDAÇÃO (Figura 3).

FIGURA 3 – Gramaticalização como organização sistêmica.



Fonte: Elaboração própria.

Gramática interpessoal: os sistemas avaliação modal e validação

Sistemicamente, ‘diálogo’⁴ (HALLIDAY, 2002) é um termo técnico para determinar a estrutura semântica gerada pelos sistemas de interação. Assim, o diálogo é gerado pelo sistema de FUNÇÕES DISCURSIVAS, que realiza o papel dos interlocutores inicial/respondente (fornecer e demandar), e a “mercadoria” negociada: informação, na forma de proposições; ou bens-&-serviços, na forma de propostas. Os argumentos respondentes variam conforme o papel do interlocutor respondente e sua disposição de engajamento na negociação.

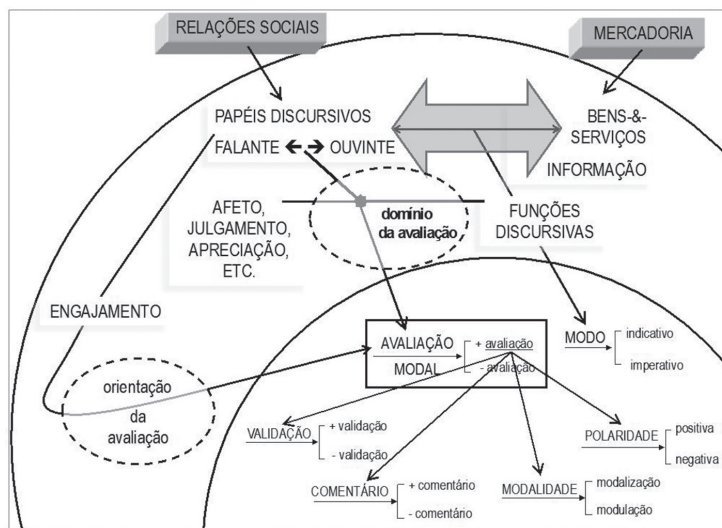
A gramática interpessoal apresenta um conjunto de recursos da relação entre interlocutores e as proposições ou propostas através do sistema de AVALIAÇÃO MODAL. As funções gramaticais deste sistema tomam parte no Negociador e realizam os significados de validade, probabilidade, hábito, obrigação, avaliação subjetiva (comentário) e polaridade.

Os recursos da gramática interpessoal que avaliam a interação (Figura 4) estendem-se por duas regiões da semântica interpessoal (MATTHIESSEN, 1995).

⁴ Diante do papel comunicativo da língua, qualquer texto é, do ponto de vista interpessoal, diálogo. Sistemicamente, a separação monólogo/diálogo se refere à organização textual, e não à interação.

No 'domínio da avaliação', o falante avalia a própria proposição ou proposta (probabilidade, hábito, obrigação, etc.). Na 'orientação da avaliação', o falante expressa sua posição diante do argumento, ou demanda do ouvinte sua posição sobre este. No domínio da avaliação, o PB dispõe dos sistemas de AVALIAÇÃO MODAL e POLARIDADE – realizados por Adjuntos e Finitos Modais. Na orientação da avaliação, o PB dispõe de parte da AVALIAÇÃO MODAL, COMENTÁRIO e o sistema de VALIDAÇÃO (realizado pelas PMs).

FIGURA 4 – Dispersão dos recursos interpessoais.



Fonte: Elaboração própria.

A partir da análise de um corpus representativo da língua no contexto de cultura do PB, este artigo visa explorar mais detalhadamente a VALIDAÇÃO no que diz respeito tanto ao potencial de recursos possíveis, quanto à distribuição ao longo dos tipos de texto. Dessa forma, apresenta-se, na próxima seção, a metodologia da pesquisa.

Metodologia

A metodologia deste trabalho foi desenhada a partir de duas preocupações principais. (1) Baseia-se em dados de língua produzida espontaneamente, observando técnicas metodológicas advindas da linguística de corpus. (2) Descreve a VALIDAÇÃO observando as técnicas metodológicas da linguística sistêmico-funcional (HALLIDAY, 2002).

Essas duas abordagens metodológicas se complementam neste trabalho e permitem que a metodologia seja dividida nos seguintes passos: (a) coleta do corpus, (b) extração das formas linguísticas que realizam as funções de VALIDAÇÃO por meio de busca automática, (c) análise semi-automática das formas linguísticas encontradas no passo (b) para corrigir possíveis problemas da busca automática, (d) análise manual das formas e classificação segundo as funções da VALIDAÇÃO, e (e) análise sistêmica trinocular das funções da VALIDAÇÃO para gerar a rede do sistema e as frequências de ocorrência.

(a) ‘Coleta do corpus’. Foi compilado um corpus de cem mil itens, extraído do corpus CALIBRA – Catálogo da Língua Brasileira. O corpus foi compilado com base na tipologia da língua no contexto de cultura (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2013). Essa tipologia é definida pelas seguintes variáveis (Tabela 1). ‘Especialização’: especializado/não especializado, com orientação técnica de uma determinada área. ‘Papel da língua’: constitui a situação sócio-semiótica, ou apenas a auxilia. ‘Modo de produção’: produzido no modo escrito ou falado. ‘Modo de interação’: encena o tipo de interação dialógica/monológica. ‘Processo sócio-semiótico’: conforme a probabilidade de coocorrência das funções linguísticas, o texto pertence a um determinado tipo de texto.

Tabela 1 – A constituição do corpus de pesquisa

	PRODUÇÃO →		<i>escrito</i>		<i>falado</i>		
	INTERAÇÃO →		<i>diálogo</i>	<i>monólogo</i>	<i>diálogo</i>		
ESPECIALIZAÇÃO	PAPEL	PROCESSO					TOTAIS
<i>especializada</i>	<i>constitutivo</i>	Explicar	6 textos 3130 itens	6 textos 3133 itens	5 textos 3165 itens	4 textos 3142 itens	21 textos 12.570 itens
		Relatar	4 textos 3131 itens	4 textos 3138 itens	5 textos 3148 itens	5 textos 3134 itens	18 textos 12.551 itens
		Recriar	5 textos 3139 itens	8 textos 3127 itens	4 textos 3150 itens	4 textos 3175 itens	21 textos 12.591 itens
		Compartilhar	6 textos 3093 itens	7 textos 3125 itens	4 textos 3191 itens	5 textos 3122 itens	22 textos 12.531 itens
<i>não especializada</i>	<i>auxiliar</i>	Fazer	12 textos 3068 itens	17 textos 3116 itens	8 textos 3132 itens	7 textos 3133 itens	44 textos 12.449 itens
		Recomendar	5 textos 3164 itens	8 textos 3112 itens	5 textos 3102 itens	4 textos 3153 itens	22 textos 12.531 itens
	<i>constitutivo</i>	Capacitar	6 textos 3101 itens	8 textos 3015 itens	5 textos 3081 itens	5 textos 3137 itens	24 textos 12.334 itens
		Explorar	6 textos 3128 itens	8 textos 3144 itens	6 textos 3147 itens	6 textos 3123 itens	26 textos 12.542 itens
198 TEXTOS / 100.099 ITENS							

Fonte: Elaboração própria.

O corpus foi analisado levando-se em consideração as funções componentes do sistema de VALIDAÇÃO conforme o papel desempenhado pelas PMs, cumprindo-se as seguintes etapas.

(b) 'Busca automática das realizações estruturais das funções gramaticais de interesse da pesquisa'. A análise automática foi realizada com o auxílio do software WordSmith Tools (SCOTT, 2007). Utilizando a ferramenta WordList, foi elaborada uma lista de palavras, a qual foi cotejada com os itens identificados como PMs, extraídos a partir das pesquisas: Martelotta, Votre e Cezário (1996) e Urbano (1999). Assim, foi elaborada a lista dos itens encontrados no corpus que potencialmente são PMs. Após a identificação dos itens, adotou-se uma grafia única para as variantes. O critério para tanto foi tomar como norma a grafia mais frequente. Como resultante desta etapa obteve-se a lista: ah, ai, aí, aqui, bah, é, eh, hein, lá, né, nó, não, nu, ó, ôxe, pô, sô, tá, tchê, uai, ué, visse, vixe, viu.

(c) 'Análise semiautomática das linhas de concordância resultantes da busca automática para as configurações gramaticais'. Utilizando a ferramenta Concord, foi feita busca pelos itens identificados como PMs, nos ambientes oracionais em que ocorrem. Dessas linhas foram selecionadas apenas as que apresentavam ocorrências de itens que realizam PMs. Como resultante obtiveram-se 435 linhas.

(d) 'Análise manual das funções da VALIDAÇÃO'. Essa análise teve como objetivo buscar padrões que revelassem (a) a distinção entre as diferentes configurações que formam os ambientes interpessoais em que ocorrem as funções da VALIDAÇÃO e (b) a caracterização de cada função específica. Como forma de registrar cada função juntamente com seu número de ocorrências. Foi utilizado o software UAM CorpusTool (O'DONNELL, 2008). Assim, das 435 linhas de concordância, foram excluídas 121. Desta etapa, obtiveram-se 314 linhas de concordância, que foram analisadas de forma trinocular.

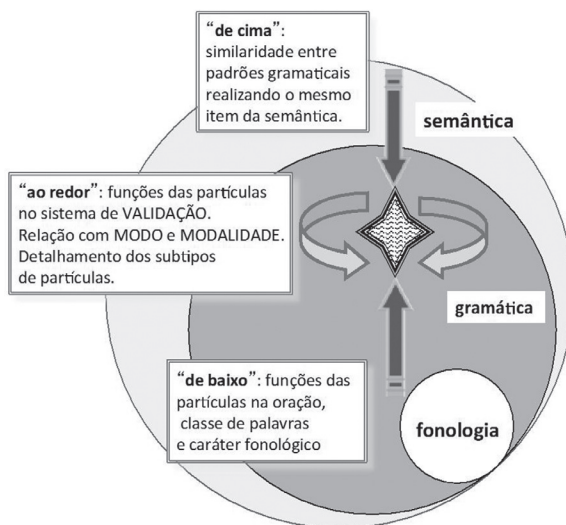
(e) 'Análise trinocular'. Para contemplar tanto a relação entre os significados da orientação da avaliação e as funções dos sistemas de VALIDAÇÃO, buscou-se o respaldo metodológico na teoria de descrição sistêmico-funcional. Para precisar a localização dos marcadores discursivos na orientação da avaliação – portanto na região interpessoal – estes são examinados a partir de pontos de vista analítico-descriptivos complementares (HALLIDAY, 2002).

No estrato gramatical, a análise trinocular se faz: (I) "de baixo" (da manifestação para a organização gramatical), observando como são realizados pelos elementos constituintes da estrutura. (II) "Ao redor" (nas relações funcionais), descrevendo as opções sistêmicas (oposição, delicadeza e *valeur*). (III) "De cima" (do significado para a organização gramatical), desde o contexto de situação, passando pela semântica, examinando os significados produzidos pelas funções gramaticais no desenvolvimento do texto.

A pergunta metodológica que guia esta descrição é: “qual é o sistema gramatical que dispõe as funções que realizam os significados de textualização interpessoal avaliativa e que, por sua vez, se veem realizadas pelas PMs?”. Esta, por sua vez, pode ser desdobrada segundo a visão trinocular. 1) DE BAIXO: quais os tipos de realização da VALIDAÇÃO? Em quais tipos de PMs se manifestam? As diferenças entre Partículas implicam em funções diferentes?

2) AO REDOR: como as funções da VALIDAÇÃO se relacionam no sistema? Quais as diferenças que lhes dão o seu *valeur*? Qual a relação entre esses sistemas e os outros sistemas interpessoais (MODO e AVALIAÇÃO MODAL)? 3) DE CIMA: quando no desenvolvimento da textualização interpessoal se vê manifesto o domínio da avaliação? Existem restrições no trabalho da VALIDAÇÃO por tipo de texto? Como os marcadores discursivos interpessoais avaliativos contribuem para o texto? (Figura 5).

FIGURA 5 – Visão Trinocular do objeto de pesquisa.



Fonte: Elaboração própria.

Validação: partículas modais abordadas “de baixo”

Devido ao fato de a VALIDAÇÃO ser realizada por PMs, esta seção apresenta esse sistema a partir da caracterização das Partículas, de forma trinocular. Primeiramente de baixo, categorizando a partícula como classe de palavra, e a forma como opera, dentro dos grupos, na estrutura da oração. Em seguida ao redor, apresentando como essa realiza as opções da VALIDAÇÃO, em particular na sua relação com o MODO. Por fim, de cima, identificando como contribui no

desenvolvimento do diálogo. Descrito o potencial sistêmico, mostram-se como as opções se distribuem na língua a partir da análise de ocorrência no corpus.

Uma característica apontada por muitos autores é que, tradicionalmente, a Partícula é desconsiderada como classe. Franco (1991, p.137) afirma que “esta (sub-)classe de palavras tem sido – como tal – até agora praticamente desconhecida dos gramáticos (e lexicógrafos)”. Assim, o que se observa é o tratamento das partículas de forma não sistemática entre os diferentes autores (FRANCO, 1991; WELKER, 1990). Em geral, não há nas descrições do PB uma (sub-) classe de palavras que agrupe as partículas interpessoais. Em alguns casos, são classificadas como interjeições, advérbios ou conjunções.

Devido à falta sistemática de critérios para a definição e descrição das partículas interpessoais, elas variam entre os autores. Dentre aqueles que identificam PMS, elas não coincidem em número, função, ou mesmo quais são. Por exemplo, para Franco (1991, p.143):

A constituição do grupo de partículas de realce [...] significou essencialmente uma prova de insatisfação e do reconhecimento, por parte dos gramáticos, de que não era completamente adequada a inclusão de certos lexemas na categoria dos advérbios ou noutra [...]. ela é como que a redescoberta ou o ressurgimento do que foram na língua latina as *expletivae* [...] é, pois, de uma área originalmente difusa, de contornos pouco bem delimitados, que considero que emergem, em última análise, o que chamo Partículas Modais do português.

Welker (1990) coloca as partículas junto com outras classes de palavras invariáveis, e as caracteriza por oposição a elas. Assim, afirma que as partículas são inflexionáveis e invariáveis, caracterizando-se pela brevidade morfológica, e opõem-se a preposições, interjeições ou conjunções, apresentando alguma “redução semântica”.

Do ponto de vista sistêmico-funcional, a abordagem “de baixo” se refere à classe a qual pertencem na unidade da palavra na escala de ordens. A escala de ordens gramatical do PB é composta por quatro unidades hierárquicas: morfema ~ palavra ~ grupo/frase preposicional ~ oração (ou cláusula). Nessa escala, a classe é determinada pela função desempenhada pelos itens de uma ordem à qual tomam parte na composição. A classe é, por conseguinte, definida como um conjunto de itens semelhantes e mutuamente excludentes que opera na ordem superior (NEVES, 2000; HALLIDAY, 2002).

Diante disso, a partícula é definida como uma classe de palavra gramatical em PB, uma vez que é composta por itens semelhantes, mutuamente excludentes

e opera na ordem do grupo. Em PB, pode ter natureza textual, ideacional ou interpessoal (FREITAG, 2008). A separação das Partículas em classes distintas é dada pela sua relação com os outros tipos de sistema aos quais se associa.

As partículas textuais se associam ao sistema textual de TEMA, formando parte da função de Tema Textual operada por um grupo de partículas. As partículas ideacionais, ao sistema ideacional de ERGATIVIDADE, tomando parte no Tipo de Processo operada por um grupo verbal. As partículas interpessoais se associam a MODO e a AVALIAÇÃO MODAL, tomando parte no Elemento Negociador (Sujeito + Finito + Adjuntos + Partículas), operado por grupos nominal, adverbial, verbal e de partícula (Quadro 1).

Quadro 1 – Classes de Partícula em PB.

	Aí	ela	não	se	fez	de vítima	mais	né?
Função na oração	Tema			Processo Ergativo				Avaliação Modal
		Sujeito	Polar.		Finito			Validação
	Modo Indicativo Declarativo Avaliado							
Classe de grupos	Partícula	nom.	adv.	verbal		frase prep.	adv.	partícula
Função no grupo	Continuativo			Voz Operativa				Anuência
Possibilidades	daí, assim, vê, etc.			me, te, nos, etc.				tá, ué, viu, só, etc.
Classe de palavras	partícula textual			partícula ideacional				partícula interpessoal

Fonte: Elaboração própria.

O exame “de baixo” revela que, as PMs constituem uma classe de palavras distinta, caracterizada pela invariabilidade morfológica e pela gramaticalização por redução fonológica. Estruturalmente, as PMs operam na ordem superior em grupos de partículas. No levantamento feito no corpus da pesquisa, os grupos de partícula podem conter até três elementos (ah é só; ah tá viu). Contudo, a maioria são grupos de apenas um elemento. Os grupos tendem a aparecer no final da oração, uma vez que são as proposições ou propostas inteiras que se negociam. Contudo, não são raras as ocasiões em que se encontram em outras posições da oração, seguindo um elemento (Sujeito, Adjunto, etc.) que o falante negocia.

Em termos fonológicos, as PMs aparecem tipicamente no final de um grupo tonal. Mesmo quando o falante ainda está no meio da produção de uma oração, ele pode acrescentar o movimento tônico de final de oração através do emprego de uma Partícula (fazendo corresponder um movimento tônico a um grupo nominal, verbal, adverbial, etc., e não a uma oração). Dessa forma, acrescenta mais uma camada de significado ao argumento:

EXEMPLO 2

A avó da menina morava em G. L. quando eu conheci ela. Ela falou: “Ó, mas que-- eu estou feliz, **viu**, da minha neta estar namorando com seu filho. Gostei”. [// **1** ^ eu es/tou fe/liz /**viu** // **1** ^ da minha /neta es/tar namo/rando com seu /filho //]

Em termos fonológicos, a forma do Exemplo 1, com a Partícula, apresenta dois grupos tonais 1. Sendo este o movimento tônico das declarativas, o que se tem é uma declaração em termos semânticos e uma oração declarativa em termos gramaticais, mas, por assim dizer, com “força” de duas declarativas, em termos fonológicos.

Validação: partículas modais abordadas “ao redor”

Tendo em vista o comportamento funcional das PMs – a indicação do falante sobre seu grau de envolvimento na proposição ou proposta da oração – observa-se que o sistema é composto por opções alternativas que seguem o MODO. Considerando-se a orientação da negociação, o ambiente do MODO que as realiza e o lugar do falante, é possível delimitar as possibilidades de sua ocorrências. Assim, os tipos de partícula podem ser determinados a partir de um paradigma que segue o ambiente do MODO. Para tanto, tem-se, por um lado, os 4 ambientes possíveis de MODO: Declarativo, Interrogativo Polar, Interrogativo Elemental e Imperativo. Por outro lado, tem-se os 3 tipos de movimento da interação: Inicial, Respondente Esperado e Respondente Arbitrário. Dentro desse paradigma, encontram-se as possibilidade de funções para as PMs (Quadro 2).

Quadro 2 – Delimitação Funcional das PMs em PB.

AMBIENTE PARA AS PARTÍCULAS		PARTÍCULAS MODAIS		
Orientação	Ambiente do MODO	Inicial	Respondente	
			esperada	arbitrária
fornecer informação	Declaração: Ind. Declarativo	<i>Partícula tipo A</i>	<i>Partícula tipo Aa</i>	<i>Partícula tipo Ab</i>
demandar informação	Pergunta Polar: Ind. Interrogativo	<i>Partícula tipo B</i>	<i>Partícula tipo Ba</i>	<i>Partícula tipo Bb</i>
	Pergunta Elemental: Ind. Interrogativo	<i>Partícula tipo C</i>	<i>Partícula tipo Ca</i>	<i>Partícula tipo Cb</i>
demandar bens-e-serviços	Comando: Imperativo	<i>Partícula tipo D</i>	<i>Partícula tipo Da</i>	<i>Partícula tipo Db</i>
fornecer bens-e-serviços	Oferta: Imperativo ou Ind. Interrogativo	<i>Partícula tipo E</i>	<i>Partícula tipo Ea</i>	<i>Partícula tipo Eb</i>

Fonte: Elaboração própria.

Mediante o cotejo entre as variáveis do Quadro 3 e o corpus da pesquisa, buscou-se responder às perguntas metodológicas: “como as funções da VALIDAÇÃO se relacionam na rede dos sistemas? Quais as diferenças que lhes dão o seu valor? Qual a relação entre estes sistemas e os outros sistemas interpessoais?” Com isso, identificaram-se os padrões das PMs e, por conseguinte, a organização sistêmica da VALIDAÇÃO. Relacionando as ocorrências do corpus com o paradigma apresentado no Quadro 3, tem-se como resultado a realização das classes de PMs apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Funções da VALIDAÇÃO em PB

orientação	ambiente do MODO	função	Inicial	Respondente	
				esperada	arbitrária
		ATENÇÃO	<i>o, ah (curto)</i>	<i>tá</i>	<i>não</i>
fornecer informação	Declarativo	ANUENCIA	<i>né, nè não</i>	<i>é, ah é,</i>	<i>nè não, nè</i>
		CONCORDANCIA	<i>ta</i>	<i>tá; ah tá</i>	<i>não; ah não</i>
		INSISTÊNCIA	<i>tché, ué, só, pó, né, uai</i>	<i>ah é; ah tá; tá</i>	<i>não só; não ué; não tché</i>
		CONCLUSÃO	<i>ué, uai, ah</i>	<i>é, é ué, é uai</i>	<i>ah (curto)</i>
		ENTENDIMENTO	<i>viu, viisse</i>	<i>viu</i>	<i>não</i>
		CONFIRMAÇÃO 1	<i>hein, é</i>	<i>tá (curto), é</i>	<i>tá (longo)</i>
		EMPATIA	<i>só</i>	---	---
		EXCLAMAÇÃO	<i>bah, nó, uai, oxe, pó, tché, ah (longo) etc.</i>	---	---
demandar informação	Polar: Interrog	CONFIRMAÇÃO 2	<i>é, só, tché</i>	<i>é</i>	<i>não</i>
	Elemental: Interrogativo	EXORTAÇÃO p/ responder DESAFIO	<i>tché, só, pó, hein, né</i>	<u>resposta</u>	<u>renúncia</u>
demandar b-e-serv.	Comando: Imperativo	EXORTAÇÃO p/ obedecer	<i>só, tché, pó (ordem) tá, viu (pedido)</i>	<u>obediência</u>	<u>recusa</u>
		ATENUAÇÃO p/ obedecer	<i>ai, aqui</i>	<u>obediência</u>	<u>recusa</u>
tomar b-e-serv.	Oferta: Imper. Interrog.	ATENUAÇÃO p/ aceitar	<i>tché, só, ai, aqui</i>	<u>aceite</u>	<u>rejeição</u>

Fonte: Elaboração própria.

A seguir, apresentam-se de forma mais detalhada as classes de PMs, juntamente com exemplos.

Atenção: essa Partícula é a única que não se prende à determinação do tipo de MODO, podendo ser usada tanto com proposições, quanto com propostas. Sua função é requerer especial foco do ouvinte para ser validada.

EXEMPLO 3 → **Ó**, depois que eu falar com ele eu te conto o sonho.

EXEMPLO 4 → Não, isso é só pra quem não tem aquilo ali **ó**, entendeu?

Anuência: pede ao ouvinte que a proposição do falante possa se tornar parte do “conhecimento compartilhado”. Nesse caso, o ouvinte não precisa, necessariamente, concordar com a opinião do falante, mas apenas dar seu aval para que o falante permaneça no lugar de “avaliador da proposição”. Por exemplo:

EXEMPLO 5

FALANTE	TURNO	
A	1	E daí eu conheci há um mês um rapaz super gente boa, uma conversa muito legal, e aí a gente ficou...
B	2	Hã? Foi melhor?
A	3	Foi muito bom! Se eu soubesse tinha feito antes... Só que aí tem um problema.
B	4	Qual?
A	5	Ele tem namorada.
B	6	Filha da puta.
A	7	Filho da puta. Mas ele não mentiu, no dia que eu conheci e fiquei com ele, ele logo de cara falou que tinha namorada e tal...
B	8	Mas agora chega, né?
A	9	Então... Chega, né?
B	10	Né?
A	11	É. Porque não vai dar em nada, né?
B	12	É. Já deu o que tinha que dar.

No exemplo, uma das falantes (A) pede conselhos à outra falante (B). Assim, a função de (B) no texto é procurar controlar o comportamento da outra falante aconselhando-a, que, nesse caso específico, é sobre a sua conduta face ao relacionamento. Assim, o aval dado pela falante B, por meio da função de Anuência (realizada pela Partícula ‘né’) conduz o tipo de comportamento certo, segundo seu conselho, que se torna conhecimento compartilhado (B: né? → A: é).

Concordância: implica em que o falante peça ao ouvinte que compartilhe não apenas o conhecimento, mas também o valor apresentado pela proposição. Por exemplo:

EXEMPLO 6 → Não vai ficar bonito igual o outro não, **tá?**

O contraste entre as funções de anuência e concordância revela a oposição entre essas funções (Quadro 4).

Quadro 4 – Contraste entre as funções de Anuência e Concordância

Proposição	VALIDAÇÃO		Significado negociado
Não vai ficar bonito igual o outro não,	né?	Anuência	compartilhar a informação da proposição
	tá?	Concordância	compartilhar o valor da proposição

Fonte: Elaboração própria.

Insistência: conduz o ouvinte a validar a proposição de forma que seja respondida da forma esperada pelo ouvinte. Sua função é aumentar a chance de o ouvinte endossar a proposição, chegando sobre esta a mesma posição (valores e avaliação) do falante.

EXEMPLO 7

- (A) Não deve de ser para ligar para elas.
- (B) Eu acho que é sim, **sô**.
- (A) É?

Conclusão: opera levando o ouvinte a endossar a proposição, pressupondo que valores e conhecimentos não precisariam ser negociados, de forma que não se questione a verdade (a mesma polaridade e avaliação do falante) da proposição.

EXEMPLO 8

- (A) Ela não sabe lavar um copo!
- (B) Ela não faz nada.
- (A) Ela não sabe lavar um copo, **ué**.

Entendimento: necessita que o ouvinte não dê apenas anuência, mas negocie a motivação do falante para colocar essa proposição, e não outra, em negociação.

EXEMPLO 9

- (A) Que vergonha! Vocês nunca mais voltam pro lado de lá, **viu?**
- (B) **Viu**.

Confirmação: empregada quando o falante constrói uma proposição para que o movimento respondente seja esperado. Por isso, precisa que o ouvinte confirme. Esta pode acontecer tanto para declarativas quanto para interrogativas.

EXEMPLO 10 - Declarativa

- (A) Nós vamos estudar a teoria do delito e nós vamos estudar... você grava as minhas aulas, **é?**
- (B) Gravo.

EXEMPLO 11 - Interrogativa

(A) Foi uma infelicidade do médico de dizer que havia uma possibilidade de entupir as artérias e surgir uma bolha no meu cérebro.

(B) Mas o que que é? Uma possibilidade? Quer dizer que existe uma possibilidade, **hein?**

(C) Altíssima! Ele come muitas frituras.

Empatia: empregada em situações nas quais o falante requer do ouvinte a motivação interpessoal do falante para ter produzido tal proposição que, dessa forma, deve receber na negociação um argumento respondente esperado, ou a empatia do ouvinte.

EXEMPLO 12 → “O senhor tem mio aí pra vender?” Aí ele respondeu: “ ‘Mio’ eu não tenho não. Eu tenho ‘milho’. Hmm, menino, mas aquilo me deixou enfezado um tanto, **sô**.”

Exclamação: realiza alguma alteração no estado emocional do falante que, ao produzir uma proposição, sinaliza para o ouvinte essa alteração.

EXEMPLO 13 → Bah, aqui está tão confortável...

EXEMPLO 14 → Oxente, quem tá ligando pra isso?

Exortação: utilizada no contexto em que o falante necessita que o ouvinte (i) obedeça a um comando, ou (ii) forneça informação. Assim, incentiva o ouvinte a obedecer ou responder, aumentando, com isso, a probabilidade de sucesso da negociação. A exortação ainda pode significar um desafio para que o ouvinte responda ao argumento do falante.

EXEMPLO 15 Exortação para responder:

(A) Ah. Não, não é isso.

(B) Então o que é, **tchê?**

EXEMPLO 16 Exortação para obedecer:

Sobe logo nesse carro, **tchê**.

EXEMPLO 17 Desafio:

(A) Deus fez os outros primeiro e o gaúcho quando pegou a prática.

(B) Por isso é que tem tanto índio desajustado.

(A) Teu trabalho é curar esses desgarrado.

(B) E tu acha que eu tô pronto, **tchê?**

Atenuação: cumpre a função de atenuar a força dos comandos, aumentando, dessa maneira, a chance de a proposta ser obedecida ou aceita.

EXEMPLO 18 Atenuação para obedecer:

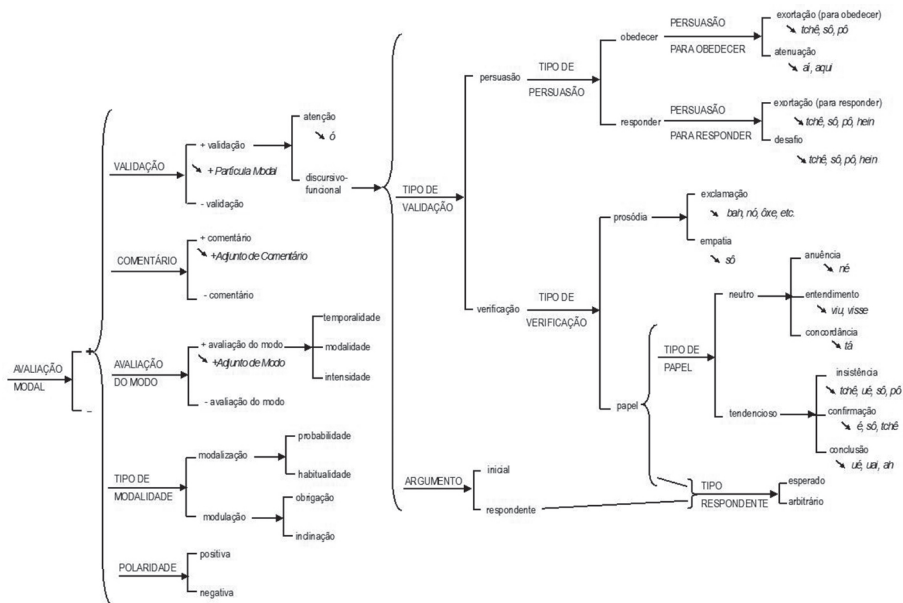
Não, espera **aí**, me dá uma faca **aí**.

EXEMPLO 19 Atenuação para aceitar:

Só a S. mesmo para dar esse acabamento no material dela, né gente?... Quer ver como é a aparência exterior? Vem **aqui** comigo olha como é que é o exterior.

A partir da separação das PMs em classes, e do paradigma de sua relação “ao” redor com o MODO, é possível construir uma rede sistêmica das relações entre as classes de Partículas, à qual denomina-se rede do sistema da VALIDAÇÃO (Figura 6).

Figura 6 – Relação complementar entre VALIDAÇÃO e AVALIAÇÃO MODAL.



Fonte: Elaboração própria.

Validação: partículas modais abordadas “de cima”

“De cima”, as Partículas Modais realizam significados do sistema de ENGAJAMENTO. Ao explicar as funções desse sistema, Martin e White (2005, p.95, tradução nossa) afirmam:

[...] quando o falante expressa seu próprio ponto de vista na avaliação, este não somente ‘fala o que pensa’, mas, ao mesmo tempo, convida seus interlocutores a endossar e compartilhar dos mesmos sentimentos, preferências ou regras dos quais falam. Portanto, a fala da avaliação procura, por meio do diálogo, alinhar o ouvinte ao grupo de falantes que compartilha os mesmos valores e crenças.⁵

Assim, as PMs promovem solidariedade entre os falantes. Cabe ao falante convidar o interlocutor a ‘endossar e compartilhar’, bem como estabelecer seu grau de envolvimento na fala. A implicação semântica da VALIDAÇÃO é que o falante não apenas valida o que está dizendo, mas dá espaço ao ouvinte para validar o seu papel de falante enquanto validador da proposição ou proposta que está dizendo. Dessa forma, a troca entre Partículas Modais contribui para a ‘verdade da interação’.

No EXEMPLO 21, é possível observar o funcionamento das PMs no discurso. O texto desse exemplo é uma entrevista, a qual apresenta uma interação entre um pesquisador (P) e o sujeito de um experimento (S). O experimento se trata de uma atividade de produção textual no computador. O pesquisador (P) faz perguntas sobre a forma como o sujeito (S) produziu seu texto.

EXEMPLO 20

FALANTE	TURNOS	
P	1	Ah , agora tá no Word mesmo.
S	2	Acho que agora foi pro Word. (...)
P	3	Ah tá ... aí, acabou. Você não voltou o texto pra cá, né ?
S	4	Voltei, ué . Eu coleí. É o progra-- eu tenho certeza que eu coleí.
P	5	Não, realmente, colou, só que o programa não pôs.
S	6	Aconteceu isso da outra vez também, né ?
P	7	Também, é .

No turno (3), P percebe que a última instrução do experimento não foi observada por S: “Você não voltou o texto pra cá”. P atribui a S a responsabilidade modal pela proposição que possui a polaridade negativa para ter cumprido todas as etapas. P acrescenta à proposição a Partícula de Anuência (né), requerendo do seu ouvinte que assinta o fato de que o próprio S não cumpriu a determinação.

⁵ [...] when speakers/writers announce their own attitudinal positions they not only self-expressively ‘speak their own mind’, but simultaneously invite others to endorse and to share with them the feelings, tastes or normative assessments they are announcing. Thus declarations of attitude are dialogically directed towards aligning the addressee into a community of shared value and belief.

Contudo, S decide não dar anuência a P, uma vez que executou a tarefa. Com isso, o significado que P procurou transformar em conhecimento compartilhado (a verdade da interação) não obteve sucesso e, portanto, deixou de existir (é falso).

No turno (4), S não escolhe o movimento respondente arbitrário da Partícula de Anuência (né não; não), mas o respondente da declarativa afirmativa, retomando o Finito com polaridade invertida. S além de não validar o papel de P enquanto validador da proposição no turno (3) desconsidera a validação, negociando a responsabilidade modal e a polaridade.

Ao final, ainda acrescenta a Partícula de Insistência (ué), cuja função é levar o ouvinte a aumentar a chance de o ouvinte endossar a proposição, chegando sobre esta a mesma posição do falante “Voltei, ué”. A essa proposição seguem-se duas elaborando-a, “Eu coleí. É o progra-- eu tenho certeza que eu coleí.” Na primeira, S atribui a si próprio a responsabilidade modal, realizada pelo Sujeito e acrescenta ainda a metáfora de modalidade subjetiva “eu tenho certeza que”, com mais um significado a sua responsabilidade na proposição, que assim, se distancia mais do que P dissera em (3).

Com isso, a estratégia de S se provou bem sucedida, uma vez que P reexaminou a parte final do experimento e, no turno (5), apresenta um movimento respondente esperado à proposição de S em (4), realizada pela retomada do Finito (colocou) acrescida do Adjunto de Comentário (realmente), asseverando a proposição “não, realmente colou”. Esta é expandida na proposição seguinte, na qual P atribui responsabilidade modal pela não execução da última etapa da tarefa ao computador, realizado como Sujeito, “só que o programa não pôs”. Após o sucesso da negociação, S realiza em (6) uma nova proposição, na qual alega que o programa de computador já havia errado antes, em outro experimento, “aconteceu isso da outra vez também”. Ao fim, S acrescenta uma PM requisitando a anuência de P.

Em (7), P responde de forma esperada à proposição de S, dessa vez realizada alternativamente à retomada do Finito, pela retomada do Adjunto Circunstancial de Tempo (também). Da mesma maneira, P não somente aceita a proposição de S, como também valida seu papel de falante assentindo à proposição, realizada pela respondente esperada da Partícula de Anuência (é), “Também, é”.

Distribuição e variação das partículas modais

Estando descrito o comportamento gramatical da VALIDAÇÃO, identificou-se a ocorrência das PMs no corpus. A Tabela 2 mostra a distribuição entre as variantes: escrito (E) e falado (F); monólogo (M) e diálogo (D), e nos tipos de texto:

Tabela 2 – Distribuição das Partículas Modais no corpus da pesquisa.

	explicar			relatar			recriar			compartilhar			fazer			recomendar			capacitar			explorar			total							
	EM	ED	FM	FD	EM	ED	FM	FD	EM	ED	FM	FD	EM	ED	FM	FD	EM	ED	FM	FD	EM	ED	FM	FD								
atenção	-	1	-	-	-	-	-	-	-	7	1	-	-	12	-	-	1	6	-	-	-	-	-	3	-	-	-	1	32			
anuência	-	1	1	-	-	-	1	6	-	6	3	13	-	-	1	36	-	-	1	14	-	-	21	-	-	3	-	-	1	21	129	
concordância	-	-	-	-	-	-	1	2	-	2	-	1	-	-	6	-	-	-	6	-	-	1	-	-	2	-	-	-	2	23		
insistência	-	-	1	-	-	1	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6		
conclusão	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	-	-	13	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	18		
entendimento	-	1	-	-	-	-	-	-	1	3	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6		
confirmação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7		
empatia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3		
exclamação	-	-	-	-	-	-	1	2	5	4	19	-	-	3	8	-	-	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	45		
exort-resp	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	2	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6		
desafio	1	-	-	-	-	-	3	-	1	2	-	-	4	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12		
exort-ob	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2		
atenuação	-	-	1	-	-	-	-	-	4	1	3	-	1	7	-	-	8	-	2	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	29		
total	1	3	3	-	-	1	2	12	2	19	19	53	-	-	7	91	-	-	2	42	-	-	2	22	-	-	10	-	-	2	25	318

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 2 mostra a contribuição das diferentes funções da VALIDAÇÃO para os tipos de texto. O processo sócio-semiótico compartilhar é o que apresenta o maior emprego de PMs. Por outro lado, o explicar apresenta a menor quantidade. Isso indica que no compartilhar é mais frequente a negociação do papel do falante, uma vez que a função dos tipos de texto do compartilhar no contexto de cultura é: apresentar e negociar valores, posicionamentos e ideias com o objetivo de pôr à prova a proximidade entre os interlocutores. Por outro lado, os tipos de texto pertencentes ao explicar, que possuem a função de transmitir conhecimento consolidado e validado pela comunidade, não necessitam de validar o papel do falante.

Para as outras variáveis, observam-se as ocorrências de 40 (monólogo) e 278 (diálogo). Isso se explica pela possibilidade de, nos diálogos, o ouvinte se tornar falante respondente, o que abre espaço para negociação do “papel-falante”. Nos monólogos, o menor emprego de PMs se explica porque o falante não necessita validar seu papel a cada proposição, uma vez que pela própria constituição do tipo de texto, o turno é sempre seu. Observa-se no contínuo escrito/falado a proporção de 26 para escrito e 292 para falado, indicando que nos textos falados verifica-se um trabalho mais significativo do sistema de VALIDAÇÃO. Quanto às funções da VALIDAÇÃO, tem-se a seguinte distribuição (Quadro 5).

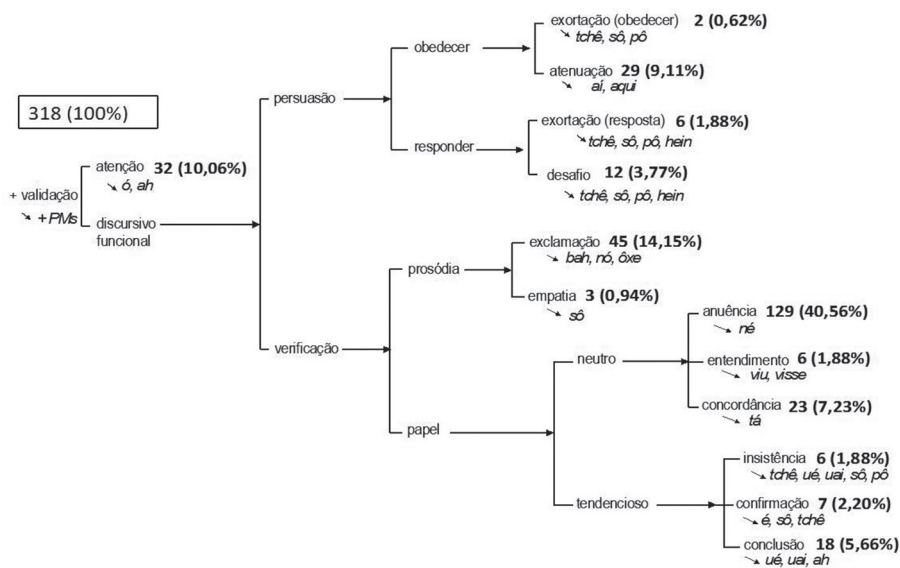
Quadro 5 – Distribuição das PMs segundo a VALIDAÇÃO

orientação	ambiente do MODO	função	Inicial	esperada	arbitrária
		ATENÇÃO	32	---	---
fornecer informação	Declaração: Ind. declarativo	ANUENCIA	94	28	7
		CONCORDANCIA	6	13	4
		INSISTENCIA	5	1	---
		CONCLUSAO	13	4	1
		ENTENDIMENTO	5	1	---
		CONFIRMAÇÃO	4	1	---
		EMPATIA	3	---	---
		EXCLAMAÇÃO	45	---	---
demandar informação	Polar: Interrog.	CONFIRMAÇÃO	2	---	---
	Elemental: Interrog.	EXORTAÇÃO p/ responder	6	---	---
		DESAFIO	12	---	---
demandar b-e-serviços	Comando: Imperativo	EXORTAÇÃO p/ obedecer	2	---	---
		ATENUAÇÃO p/ obedecer	28	---	---
fornecer b-e-s	Oferta: Imp. ou Interrog.	ATENUAÇÃO p/ aceitar	1	---	---

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 5 mostra que o Modo Indicativo: Declarativo apresenta maior número de ocorrências de funções, indicando que as proposições (oferecer informação) são o tipo que mais necessita ser validado. Dentre essas, a função mais empregada é Anuência, responsável por pedir ao ouvinte que a proposição do falante possa se tornar parte do “conhecimento compartilhado”. Em seguida, o Modo Imperativo apresenta maior emprego de PMs para a função de Atenuação, cuja função é atenuar a força dos comandos, aumentando a chance de a proposta ser obedecida. Quanto ao movimento, poucas são as funções que apresentam respondente, indicando que, na maioria das vezes, a proposição é validada de outras formas que não por PMs – como por meio de obediência, aceite, ou simplesmente pela manutenção do turno pelo falante, sem ser interrompido (Figura 7).

FIGURA 7 – Frequência relativa das funções da VALIDAÇÃO



Fonte: Elaboração própria.

Conclusão

Baseando-se em questões relevantes apontadas por trabalhos anteriores (RISSO; SILVA; URBANO, 1996; MARTELOTTA; VOTRE; CEZÁRIO, 1996; URBANO, 1999; FREITAG, 2009; 2008), esta pesquisa procurou contribuir com os estudos funcionais aplicados à descrição do subconjunto dos marcadores discursivos de caráter interpessoal que pertence à 'orientação da avaliação' em PB – realizados pelas PMs – apresentando uma descrição do sistema de VALIDAÇÃO.

Diante do equilíbrio no diálogo foi possível mostrar como as PMs regulam os papéis do falante e do ouvinte, em termos de validar o status de fornecer e demandar e, com isso, explicar sistemicamente o comportamento do subgrupo de marcadores discursivos realizados pelas PMs em PB.

Com relação à contiguidade entre os diferentes tipos de PMs e à dificuldade natural de separá-las categoricamente, foi aqui apresentado o sistema de VALIDAÇÃO, que mostrou como as diferentes funções do sistema podem ser separadas em categorias \pm discretas segundo a relação de agnação e o princípio de delicadeza (detalhamento para a categorização ótima). Nessa descrição, incluem-se entre 5 e 6 níveis de delicadeza; por exemplo [+validação: discursivo: verificação: papel: neutro: anuência].

Na relação entre as PMs e os sistemas interpessoais da oração, e a sistematização das diferentes classes de Partículas devido aos diferentes processos de gramaticalização dos quais são resultado, mostrou-se a forma pela qual a VALIDAÇÃO é, por um lado, uma continuação mais delicada do sistema de MODO; e, por outro, um sistema de avaliação complementar à MODALIDADE. O fato de a VALIDAÇÃO dar continuação a diferentes funções do MODO, faz com que as PMs se separem em classes: a crescente delicadeza do Imperativo gera as opções de Exortação, Atenuação e Desafio; o Indicativo gera Anuência, Entendimento, Concordância, etc. Dado que a MODALIDADE avalia proposições e propostas, a VALIDAÇÃO a complementa avaliando o papel do falante. Por exemplo, uma proposição pode ser avaliada quanto à probabilidade e, de forma complementar, quanto ao papel do falante em ser avaliador da proposição por meio da probabilidade.

Quanto à distribuição das Partículas ao longo dos diferentes tipos de texto, para o corpus da presente pesquisa, observa-se maior frequência no emprego das Partículas para os processos compartilhar e recriar, e a menor frequência para explicar e capacitar. Os tipos dialógicos se destacam em relação aos monológicos, com razão 6,9 : 1 (278 e 40). Os tipos orais se destacam em relação aos escritos, com razão de 11,3 : 1 (292 e 26).

Por fim, para a funcionalidade de marcadores discursivos interpessoais no desenvolvimento do texto, em particular do diálogo, constatou-se que as PMs operam como parte dos argumentos iniciais que requerem argumentos respondentes; os argumentos respondentes são a repetição do argumento negociado pelo falante; as PMs constroem cadeias coesivas de argumentação ao longo do diálogo e acumulam significado interpessoal ao longo do texto; e realizam parte da avaliação do tipo de texto.

Dentro do escopo e dos objetivos da pesquisa, espera-se ter sido possível apontar como estes contribuem complementando os estudos abrangentes sobre os marcadores discursivos interpessoais em PB, oferecendo uma organização de suas diferentes manifestações, integrando as funções em uma mesma rede de significados gramaticais do sistema que, por sua vez, contribui para a formação do discurso nos diferentes tipos de texto.

FIGUEREDO, G. A systemic functional description of modal particles in Brazilian Portuguese: the system of assessment. *Alfa*, São Paulo, v.59, n.2, p.281-307, 2015.

- *ABSTRACT: This paper aims at describing interpersonal discourse markers in the Brazilian Portuguese related to assessment orientation. More specifically, it offers a systemic functional description for the system of VALIDATION. In Brazilian Portuguese, VALIDATION is realized by Modal Particles. As a consequence, a description of Modal Particles – including their class organization and frequency along modes (spoken/written & monologue/dialogue) and along*

text types are presented. The method consists of a corpus compilation based on the typology of language in context, and of the analysis of Modal Particle functions trinocularly: “from below” separating them out in terms of class and delicacy; “from roundabout”, in relation to other interpersonal systems of MOOD and MODAL ASSESSMENT; and “from above”, describing VALIDATION contribution to the unfolding of dialogue. Results suggest VALIDATION is a continuity of MOOD, consisting of more delicate MOOD options and a complementarity of MODAL ASSESSMENT, responding for the evaluation of speaker’s role and realizing part of ENGAGEMENT.

- **KEYWORDS:** Discourse Markers. Modal Particles. System of VALIDATION. SFL. Description of Brazilian Portuguese.

REFERÊNCIAS

CAFFAREL, A.; MARTIN, J.; MATTHIESSEN, C. (Ed.) **Language Typology: A Functional Perspective**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2004.

CASTILHO, A. de. Para o estudo das unidades discursivas no português falado. In: _____. (Org.). **Português culto falado no Brasil**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989. p.249-279.

FRANCO, A. C. **Descrição linguística das partículas modais no português e no alemão**. Coimbra: Coimbra Editora, 1991.

FREITAG, R. M. K. Estratégias gramaticalizadas de interação na fala e na escrita: marcadores discursivos revisitados. **ReVEL**, v.7, n.13, p.1-2, 2009.

_____. Marcadores discursivos interacionais na fala de Itabaiana/SE. **Revista do GELNE**, v.10, n.1/2, p.21-32, 2008.

GORSKI, E. et al. Gramaticalização/discursivização de itens de base verbal: funções e formas concorrentes. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Anais...** São Paulo, 2002. v.31.

HALLIDAY, M. **On grammar**. London: Continuum, 2002.

HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 4.ed. London: Edward Arnold, 2013.

HALLIDAY, M.; McDONALD, E. Metafunctional Profile of the Grammar of Chinese. In: CAFFAREL, A.; MARTIN, J.; MATTHIESSEN, C. (Ed.) **Language Typology: A Functional Perspective**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2004.

MARCUSCHI, L. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, L. Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções. In: CASTILHO, A. **Português Culto falado no Brasil**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989. p.281-318.

MARTELOTTA, M.; VOTRE, S.; CEZÁRIO, M. **Gramaticalização no português do Brasil**: uma abordagem funcional. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MARTIN, J. R. **English text**: system and structure. Philadelphia; Amsterdam: John Benjamins, 1992.

MARTIN, J.; WHITE, P. **The Language of Evaluation**: appraisal in English. London: Palgrave, 2005.

MATTHIESSEN, C. **Lexicogrammatical cartography**: English systems. Tokyo: International Language Science Publishers, 1995.

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

O'DONNELL, M. The UAM CorpusTool: software for corpus annotation and exploration. In: BRETONES CALLEJAS, C. M. et al. (Ed.). **Applied linguistics now: understanding language and mind**. Almería: Universidad de Almería, 2008. p.1433-1447.

RISSO, M.; SILVA, G.; URBANO, H. Marcadores discursivos: traços definidores. In: KOCH, I. (Org.). **Gramática do português falado**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1996. p.21-61.

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

SCOTT, M. **WordSmith Tools**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

URBANO, H. Aspectos basicamente interacionais dos marcadores discursivos. In: NEVES, M. **Gramática do português falado**. v.7. Campinas: Ed. da UNICAMP: FAPESP, 1999. p.195-258.

WELKER, H. **As partículas modais no alemão e no português e as equivalências de aber, eben, etwa e vielleicht**. 1990. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Departamento de Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 1990.

Recebido em fevereiro de 2014

Aprovado em junho de 2014

DEFININDO UM OPERADOR-MONSTRO

Lovania Roehrig TEIXEIRA *

Renato Miguel BASSO **

- **RESUMO:** O presente artigo revê a literatura relacionada a um tipo particular de operador, supostamente presente em línguas naturais, chamado de “operador-monstro”. Esse operador tem a característica de poder mudar o contexto de avaliação de itens indexicais sob seu escopo. Sua existência foi inicialmente negada por Kaplan (1989), em seu famoso texto sobre a semântica dos itens indexicais, e, posteriormente, autores como Schlenker (2003) e Anand (2006) argumentaram que tais operadores de fato existem em línguas naturais, com base tanto em dados de línguas indo-europeias quanto de outras famílias linguísticas. Contudo, analisando com cuidado a literatura, é possível notar, nos vários autores que se debruçaram sobre o tema, diferentes definições desse operador. Neste artigo, após apresentar o conceito de operador-monstro conforme postulado por Kaplan (1989) e defender sua existência com base em dados do português brasileiro (PB), argumentamos a favor de uma definição para esse operador que seja ampla, nas linhas daquela primeiramente proposta por Kaplan (1989). Os dados do PB serão cruciais para defender nossa posição.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Semântica. Indexicais. Operadores-monstros. Mudança de contexto.

Introdução

A teoria sobre indexicais (termos que englobam os assim chamados “dêiticos”) de David Kaplan (1989) é certamente a teoria mais influente sobre esses itens nos estudos sobre a semântica das línguas naturais, tanto na linguística quanto na filosofia. Com sua teoria, Kaplan dá conta, de modo abrangente e elegante, de termos cujo tratamento por sistemas formais parecia impossível, explicando uma grande quantidade de fenômenos com o mesmo arcabouço teórico.

Apesar do sucesso de sua teoria, ela não é, obviamente, isenta de críticas, as quais têm como alvo as explicações de Kaplan, o escopo de sua teoria, sua arquitetura e alguns de seus postulados. Neste artigo, nosso objetivo é justamente investigar uma das principais críticas feita ao modelo de Kaplan – sua tese proibindo a existência, nas línguas naturais, de um operador específico, apelidado pelo autor

* UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre - RS - Brasil. 91501-970 - lovania.teixeira@ufrgs.br.

** UFSCar - Universidade Federal de São Carlos. Departamento de Letras. São Carlos - SP - Brasil. 13565-905 - rmbasso@gmail.com

de “monstro”¹. Em seu texto de 1989, Kaplan argumenta que não existe, nas línguas naturais, tal operador, e que é possível construí-lo apenas em linguagens formais. Nas décadas seguintes, estudando línguas pouco compreendidas e olhando com mais cuidado para línguas já bem descritas, diversos autores criticaram a afirmação de Kaplan, dizendo que, de fato, há operadores-monstros nas línguas naturais. Contudo, ao fazer isso, a grande maioria dos pesquisadores alterou a definição de operador-monstro oferecida por Kaplan. Neste artigo, argumentaremos que (i) realmente há operadores-monstros nas línguas naturais e (ii) a melhor definição para esse tipo de operador é ainda aquela oferecida por Kaplan e não as mais recentemente encontradas na literatura. As razões para tanto serão expostas ao longo do presente texto.

Para cumprirmos nosso objetivo, este texto organiza-se como segue: inicialmente, apresentamos os contornos gerais da teoria de Kaplan e sua tese contra operadores-monstros em línguas naturais; em seguida, segundo os dados de Schlenker (1999, 2003, 2011), Anand (2006), Predelli (2008), Basso e Teixeira (2011) e Teixeira e Basso (2013), argumentamos a favor da existência de operadores-monstros nas línguas naturais; na seção posterior, confrontamos as diferentes acepções de operadores-monstros e defendemos aquela oferecida por Kaplan, principalmente por ela ser mais abrangente; finalmente, na conclusão, retomamos o percurso aqui feito e as teses defendidas.

Kaplan e os indexicais

A abordagem de Kaplan (1989) para os indexicais se fundamenta em duas concepções principais: a teoria da referência direta² e a ideia de que os indexicais são designadores rígidos (KRIPKE, 1980). Inicialmente, vamos apresentar como essas concepções se encaixam na teoria kaplaniana, e, na sequência, detalhar outros dois pontos importantes – como é o contexto nessa teoria e como atuam as duas funções, introduzidas por Kaplan, para a determinação do significado das expressões linguísticas, incluindo as expressões indexicais.

Kaplan (1989) afirma que os indexicais são termos diretamente referenciais. Desse modo, a contribuição proposicional de um indexical é uma entidade, sem nenhuma propriedade ou descrição associada a ela. Assim sendo, uma sentença como (1), proferida por João, expressa uma proposição estruturada³ como (1a), formada por um indivíduo e um predicado.

¹ Um operador-monstro é todo operador que muda o contexto de fixação do valor de um indexical. Na seção seguinte, apresentaremos em detalhes como é e como funciona tal operador.

² A ideia de referência direta é atribuída a Kaplan e encontra-se originalmente numa troca de correspondência entre ele e Kripke no final da década de 1970.

³ *Grosso modo*, proposições estruturadas são entidades complexas (possuidoras de partes ou constituintes) e seus constituintes se relacionam de alguma maneira. Geralmente, são representadas através de ênuplas.

- (1) **Eu** tenho livros de Semântica.
(1a) <João, ter-livros-de-Semântica>⁴

Os indexicais são designadores rígidos na teoria de Kaplan por serem diretamente referenciais. Ser designador rígido, nesse caso, é o mesmo que dizer que o referente do indexical “eu”, João em (1a), não varia com os mundos possíveis⁵. Nesse sentido, o referente de “eu” só pode variar se houver mudança no contexto (de proferimento) relevante⁶. Em relação a esse aspecto, de acordo com a teoria kaplaniana, os indexicais se distinguem, por exemplo, das descrições definidas, pois os referentes dessas construções mudam de acordo com os mundos possíveis relevantes.

- (2) **O namorado da Maria** tem livros de Semântica.

Em (2), o referente da descrição definida pode covariar com os mundos possíveis: em w1 a descrição pode se referir ao João, em w2 ao Pedro, em w3 ao Lucas e assim por diante. Esse comportamento mostra que as descrições definidas não são designadores rígidos.

Os indexicais têm seu valor semântico determinado em relação aos contextos de uso. Sendo assim, numa sentença como (3), abaixo, chegamos ao referente do indexical “eu” porque identificamos o indivíduo que proferiu a sentença (o agente do contexto, em termos kaplanianos). Junto com o contexto de uso, deve ser determinado o mundo de avaliação segundo o qual a sentença será avaliada em termos de condições de verdade. Por exemplo, se (3) foi proferida por João, no contexto c1 e no mundo possível w1, enquanto conversava com Pedro, podemos afirmar que a sentença (3) é verdadeira em c1 e em w1. No entanto, se Pedro proferir a mesma sentença logo depois de João, apesar de estarmos considerando o mesmo mundo possível w1, teremos outro contexto sendo considerado, *i.e.*, c2. A sentença que foi proferida por Pedro é verdadeira, por sua vez, no contexto c2 e no mundo w1.

⁴ Usamos, aqui e ao longo do texto, representações com proposições estruturadas (ênuplas de elementos) em que constam os constituintes das proposições para os quais queremos chamar atenção. Fazemos isso baseados em Kaplan (1989, p.494), pois as proposições estruturadas são usadas pelo filósofo como um instrumento heurístico e, nesse caso, não se deve pensar em “*propositions as sets of possible worlds, but rather as structured entities looking something like the sentences which express them*”. Desse modo, a apresentação em forma de proposição estruturada serve, simplesmente, para representar, de modo organizado, os elementos formadores da sentença, por exemplo, distinguindo os elementos diretamente referenciais (indexicais, nomes próprios, etc.) dos demais. No entanto, é preciso atentar que Kaplan (1989) deixa claro que a concepção de proposição estruturada não faz parte do aparato formal de sua teoria; as proposições são sempre funções de mundos para valores de verdade.

⁵ Segundo Kripke (1980), um termo é rigidamente referencial se ele se refere a um mesmo indivíduo em todos os mundos em que esse indivíduo existe e não possui referente nos mundos em que esse indivíduo não existe.

⁶ Como veremos, na sequência, diferentemente dos demais itens linguísticos, os indexicais têm seus valores fixados por um contexto, conforme definido no âmbito da teoria.

(3) **Eu** sou homem.

As sentenças proferidas por Pedro e por João compartilham o mesmo mundo possível (w_1), mas não o mesmo contexto. Esse exemplo simples mostra que se somente mundos possíveis fossem considerados, teríamos problemas para definir o referente do indexical “eu” em cada situação: como poderíamos decidir sobre o referente dos indexicais proferidos por falantes diferentes?

A resposta é: precisamos de algo mais refinado do que mundos possíveis e, assim, chegamos ao conceito kaplaniano de contexto. Em Kaplan (1989), contextos são concebidos formalmente como uma ênupla de coordenadas, tais como: agente (ou falante), ouvinte, local, tempo e mundo possível, *i.e.*, $\langle c_a, c_h, c_l, c_t, c_w \rangle$ ⁷. É preciso ressaltar que, para Kaplan, o contexto relevante para o estabelecimento da referência dos indexicais é sempre o contexto de proferimento da sentença, que notaremos de agora em diante como c^* .

Tendo em vista que os contextos são elementos mais finos do que os mundos possíveis, para cada contexto só pode haver um mundo possível; por sua vez, um mundo possível pode conter mais de um contexto, como foi exemplificado para o caso de (3). Assim, só se considerarmos as diferenças nos contextos de uso/proferimento de (3) conseguiremos determinar o referente de cada indexical. Após observar que são necessárias estruturas como contextos numa teoria para indexicais e, além disso, que contextos são compostos por coordenadas, Kaplan propôs duas funções, “caráter” e “conteúdo”, para determinar o significado dos itens linguísticos, entre eles os indexicais.

O caráter é concebido então como uma função que toma como *input* um contexto e produz um conteúdo como *output*; nessa teoria, o caráter atua num nível pré-proposicional. Por sua vez, o conteúdo toma um mundo possível (e um tempo) como *input* e gera um valor semântico; o conteúdo é o valor proposicional. Com base nesses conceitos, vamos analisar a sentença em (4).

Considerando (4) e estabelecendo como contexto de proferimento $c^* = \langle c_a = \text{Frida}, c_h = \text{João}, c_l = 2013, c_t = \text{sala do café}, c_w = w^{*8} \rangle$, chegaremos ao caráter e ao conteúdo a seguir:

⁷ Essa ênupla pode ser aumentada para incluir objetos presentes no contexto, para dar conta dos demonstrativos.

⁸ O asterisco sobrescrito em w faz referência ao mundo que habitamos, e c^* , como vimos, faz referência ao contexto de proferimento. Assumimos que o mundo do contexto de proferimento (c_w) é o mundo em que o falante está; o mundo em que a sentença é avaliada (*i.e.*, o mundo possível usado no conteúdo) é o mundo do contexto (*i.e.*, c_w). Desse modo, avaliamos as condições de verdade de uma sentença, em princípio, em relação a um contexto e em relação ao mundo desse contexto.

(4) S = **Eu** estou **aqui**.⁹

Caráter (S) = $\lambda c \lambda w [c_a \text{ está em } c_1] (c) (w)$

Conteúdo (S) = [Caráter (S)] (c) (w) (\rightarrow considerando c^* e w^*):

= $\lambda c \lambda w [c_a \text{ está em } c_1] (c^*) (w^*)$

= $\lambda w [\text{Frida está na sala do café}] (w^*)$ ¹⁰

Levando em conta as definições acima, o caráter de (4) é igual ao agente do contexto estar na localização do contexto. No entanto, para determinarmos o significado completo das expressões indexicais de (4), falta definir o conteúdo. Assim sendo, o conteúdo de (4) é o caráter (o agente do contexto estar na localização do contexto) em relação a um mundo possível (e um tempo), o que gera um valor semântico (nesse caso, um valor de verdade). Portanto, o conteúdo de (4), no contexto c^* em que o caráter foi definido, é o conjunto de mundos em que Frida está na sala do café.

De acordo com Kaplan (1989), operadores podem atuar somente sobre o conteúdo dos itens linguísticos, indexicais ou não; esse é o caso de operadores modais, como “possivelmente” e “necessariamente”. Considere a sentença (5):

(5) Necessariamente **eu** estou **aqui**.

Essa sentença é verdadeira se e somente se em todos os mundos possíveis w , acessíveis a partir de c_w , c_a (o agente do contexto) está em c_1 (o lugar do contexto). Se aplicarmos o contexto de proferimento já definido acima (c^*) a (5), o resultado é, *grosso modo*:

(6) Necessariamente, **Frida** está **na sala do café**.

Uma sentença que é verdadeira se e somente se em todos os mundos possíveis w , acessíveis a partir de c_w , Frida está na sala do café. Com essa teoria, é possível capturar a diferença entre sentenças como “Necessariamente eu estou aqui” e “Eu estou aqui” – a primeira delas não é verdadeira *a priori*, pois seu valor depende dos mundos de avaliação considerados, ao passo que a segunda é verdadeira *a priori*, pois seu valor independe do mundo de avaliação e é verdadeira em todos os contextos.

⁹ A formalização oferecida tem por objetivo apenas ilustrar o papel do caráter e do conteúdo, juntamente com sua interação com o contexto e o mundo possível relevante. Tal formalização, obviamente, deixa de fora uma série de detalhes (como o(s) lugar(es) em que aparecem o mundo possível e o contexto), mas cumpre o objetivo de discriminar os passos da composição semântica.

¹⁰ Note que a variável de contexto c^* não consta na última linha da representação, porque, assim que o contexto relevante (c^*) atribui os valores da função caráter aos indexicais “eu” (c_e) e “aqui” (c_a), passa-se a calcular o conteúdo da sentença que é uma função de mundos para valores semânticos. Desse modo, nessa altura, somente o mundo relevante permanece na representação, que é o responsável pela atribuição do valor semântico à fórmula.

Conforme adiantamos, Kaplan (1989, p.511) afirma que os operadores das línguas naturais, aqui incluídos os verbos de atitude proposicional, atuam somente sobre o conteúdo dos indexicais, pois apenas conteúdos são encontrados sob o escopo desses elementos. Isso leva a crer que não há operadores “*which attempt to meddle with the character*”; tais operadores, inexistentes em línguas naturais segundo Kaplan, são os operadores-monstros. O filósofo é ainda mais radical e afirma que operadores que operam sobre caracteres só são encontrados em línguas formais: “[...] *no operator can control the character of the indexicals within its scope, because they will simply leap out of its scope to the front of the operator. I am not saying we could not construct a language with such operators [...]*” (KAPLAN, 1989, p.510).

Na seção seguinte, apresentaremos os argumentos usados por Kaplan para sustentar sua posição quanto aos operadores-monstros.

Kaplan: monstros não existem em língua natural

Kaplan (1989) considera que nas línguas naturais só há operadores intensionais, que atuam sobre a função de mundos possíveis para valores semânticos (*i.e.*, o conteúdo). Para mostrar que de fato esse é o caso e que, portanto, não há operadores sobre caracteres, Kaplan utiliza um operador similar a “em alguns contextos é verdade que” que, em tese, ao prefixar uma sentença, atua sobre o caráter dos indexicais em seu escopo. O exemplo sugerido pelo autor é:

(7) *In some contexts it is true that I am not tired now.*

Supondo que o operador em questão de fato atue sobre o caráter dos indexicais, (7) deveria ter uma leitura em que ela é verdadeira se, em algum contexto, a sentença encaixada, “*I am not tired now*”, expressar um conteúdo que é verdadeiro no mundo do contexto. Sendo assim, para (7) ser verdadeira no contexto de proferimento c^* , basta que algum agente de algum contexto (mas não o contexto de proferimento) não esteja cansado no tempo do contexto (mas não no contexto de proferimento). A sentença (7) claramente não apresenta a leitura sugerida, e esse fato corrobora a ideia de Kaplan de que operadores que atuam sobre o caráter dos indexicais não existem em línguas naturais, pois operadores só mantêm conteúdos sob seu escopo, e nunca caracteres.

As mesmas observações, considerando (8), valem para o PB:

(8) Em algum contexto é verdade que eu não estou cansado agora.

Deveríamos esperar que a sentença (8), dita por João às 14h, fosse verdadeira se, por exemplo, fosse verdade que Pedro não estivesse cansado às 20h¹¹; tal interpretação, claramente, é inexistente.

Em resumo, Kaplan considera que nem mesmo uma construção tão explícita quanto “em algum contexto é verdade que” pode mudar o valor de um indexical, e em consequência conclui que operadores que possam fazer isso – que seriam os monstros – não existem em línguas naturais. Antes de mais nada, é interessante notar que a concepção de operador-monstro de Kaplan é bem ampla – para ser considerado um monstro, basta que um dado operador interfira no contexto no qual um indexical é avaliado.

No entanto, como adiantamos, alguns autores identificaram lacunas em sua teoria ao (i) analisar línguas não indo-europeias e (ii) fenômenos que envolvem indexicais não analisados por Kaplan¹². As reformulações propostas por esses autores, em relação a esses aspectos da teoria kaplaniana, serão detalhadas nas seções seguintes.

Evidências de que as línguas naturais têm monstros

Nesta seção, apresentaremos evidências a favor da ideia de que há monstros nas línguas naturais através de casos em que verbos de atitude¹³ podem ser seguidos por caracteres. Feito isso, nas seções seguintes, vamos expor dados e definições fornecidos por alguns autores que analisaram indexicais em diferentes línguas; mais adiante, discutiremos as concepções de operador-monstro apresentadas por eles.

O papel dos verbos de atitude na teoria dos monstros

Os verbos de atitude têm um papel importante na teoria dos indexicais, especificamente na argumentação a favor dos monstros, pois afetam duas concepções de Kaplan (1989): (i) não há operadores sobre os caracteres dos indexicais e (ii) em discurso indireto só é possível reportar o conteúdo dos indexicais (a previsão do autor para o discurso indireto); na verdade, (i) decorre

¹¹ Pedro seria o “eu” (c_e) e 20h o “agora” (c_a) de um contexto diferente daquele em que João profere (8), ou seja, o “eu” e o “agora” recebem um valor em um contexto diferente daquele em que a sentença é proferida e, assim, “eu”, em vez de ser João, é Pedro, e “agora”, em vez de ser 14h, é 20h.

¹² De fato, em seu longo texto, de quase 100 páginas (481-563), Kaplan (1989) dedica um único exemplo e cerca de duas páginas (510-512) para argumentar a favor da inexistência de monstros.

¹³ Na verdade, apesar da argumentação levar em conta os chamados “verbos de atitude proposicional” e os “verbos *dicendi*”, vamos nos concentrar somente nesses últimos e, assim, o rótulo “verbos de atitude” deve englobar essas duas categorias.

de (ii). Nesta seção, mostraremos como um operador, *i.e.*, o verbo de atitude, pode, sim, vir seguido pelo caráter de um indexical. Em virtude disso, é possível que o caráter dos indexicais (do discurso direto) seja mantido em discurso indireto – fenômeno negado pela teoria de Kaplan. O argumento contra a teoria do discurso indireto de Kaplan é fundado nos casos de relatos de atitudes *de se* e a discussão que apresentamos aqui é firmada em Schlenker (2003, 2011).

Os aspectos reformulados por Schlenker (2003, 2011) dizem respeito tanto à afirmação de que operadores de atitude mantêm apenas conteúdos sob seu escopo quanto à afirmação de que não há indexicais com o caráter modificado e, por consequência, operadores-monstros em língua natural. Nesta seção, nos preocuparemos em discutir somente o primeiro aspecto, o outro será abordado nas seções seguintes, que trazem as análises de Schlenker e de outros autores.

Vejamos, inicialmente, os argumentos usados por Kaplan para defender que apenas conteúdos são encontrados no escopo de operadores de atitude, para depois vermos os contra-argumentos colocados a essa tese.

A fim de provar que em língua natural não é possível encontrar operadores mantendo caracteres sob seu escopo (e, por isso, esses operadores nunca poderiam modificar o caráter desses itens), Kaplan afirma que sempre que uma sentença contendo indexicais for reportada, a parte do significado que diz respeito ao caráter se perde, mantendo-se somente o conteúdo no relato. Isso parece ser o que acontece com o par (9) e (10), considerando que (10) reporta (9).

(9) **Eu** não sei como pintar um quadro [dito por João].

(10) **O João**₁ disse que **ele**₁ não sabe como pintar um quadro [dito por Maria].

Ao reportarmos uma sentença como (9), a informação que diz respeito ao caráter do indexical “eu” = “ser agente do contexto” não está mais presente no discurso indireto. Mais do que isso, em (10) não aparece o indexical “eu”, o que temos é o seu conteúdo (indivíduo), representado pelo pronome anafórico (ele) que remete ao referente do nome João – o valor semântico de “eu” em (9). Em outras palavras, a proposição (*i.e.*, conteúdo) expressa por (9) e pela sentença encaixada em (10), no contexto relevante, é a mesma, mas os caracteres de (9) e da sentença encaixada em (10) são claramente diferentes:

Conteúdo de (9) e da sentença encaixada em (10):

(9a) ⟨João, não-saber-pintar-quadro⟩.

(10a) ⟨Maria, dizer ⟨João, não-saber-pintar-quadro⟩⟩.

Caráter de (9) e da sentença encaixada em (10):
(9b) <agente do contexto, não-saber-pintar-quadro>.
(10b) <Maria, dizer <objeto apontado pelo falante¹⁴, não-saber-pintar-quadro>>.

Se a sentença encaixada em (10) tivesse o mesmo caráter que (9), representado em (10c), a proposição expressa seria como em (10d):

(10c) <Maria, dizer <agente do contexto¹⁵, não-saber-pintar-quadro>>.
(10d) <Maria, dizer <Maria, não-saber-pintar-quadro>>.

O que claramente não funciona como um relato de (9). Logo, conclui o autor, sob verbos de atitude há apenas o conteúdo do que for reportado e nunca o caráter.

Uma situação mais sofisticada do que essa é apresentada por Kaplan (1989) para comprovar o mesmo ponto. Considere uma adaptação do exemplo do autor:

(11) **Situação:** o João está num restaurante e vê, no monitor em que são exibidas as imagens das câmeras de segurança, um homem que está com as calças pegando fogo. O primeiro pensamento do João é dado pela sentença (11a). Após alguns segundos, João percebe que aquele homem no monitor é ele mesmo. Nesse momento, o seu pensamento é dado pela sentença (11b).

(11a) As calças **dele** estão pegando fogo.
(11b) As **minhas** calças estão pegando fogo.

Nesse caso, (11a) e (11b) afirmam o mesmo sobre o mundo, ou seja, o conteúdo de ambas é equivalente a <calças-de-João, estar-pegando-fogo>. No entanto, elas têm caracteres diferentes, pois em (11b) o contexto do proferimento gera a informação de que as calças do falante estão pegando fogo, ao passo que em (11a) o contexto e uso do demonstrativo indicam que a pessoa para a qual se aponta está na situação descrita, ou seja, o caráter aqui (em prosa) é algo como “as calças do *demonstratum* estão pegando fogo”. O mais importante a se notar sobre a situação em (11) é que ao reportar (11a) ou (11b) utilizamos a mesma sentença, dada em (11c).

(11c) O João pensa que as calças dele estão pegando fogo.

¹⁴ Aqui, consideramos “ele” como um dêitico que tem um funcionamento semelhante em contextos anafóricos, ou seja, remete àquilo que o falante aponta (seja no contexto físico, seja no entorno textual). O ponto importante, contudo, é que “ele” não tem o mesmo caráter que “eu”.

¹⁵ Aqui, como nos outros casos, o único contexto que, segundo Kaplan, pode ser usado para fixar o valor de um indexical é o contexto de proferimento e, por isso, (10c) resulta em (10d).

Esses fatos levam Kaplan (1989) a afirmar que operadores de atitudes, como “pensar”, operam somente sobre conteúdos, porque se eles operassem sobre caracteres a situação em (11) seria reportada por sentenças diferentes, já que (11a) e (11b) têm caracteres diferentes. Logo, argumenta Kaplan, o caráter dos indexicais, veiculado no discurso direto, não se mantém no discurso indireto.

No entanto, a generalização sobre a incapacidade de operadores, como os de atitude, de operarem sobre os caracteres dos indexicais se mostra precipitada. Isso é mostrado por Schlenker (2003, p.61), por meio de exemplos como (12):

(12) **Situação:** João está tão bêbado que esqueceu que é candidato a prefeito nas eleições municipais. Ele assiste ao horário eleitoral na televisão e um candidato chama a sua atenção. Para João, aquele homem deveria ser eleito, pois parece comprometido e tem bons projetos. No entanto, João está assistindo a ele mesmo, mas ele não percebe isso devido à sua embriaguez.

(12a) João espera que **ele** seja eleito.

(12b) João espera PRO¹⁶ ser eleito.

De acordo com a situação em (12), a sentença que melhor reporta o pensamento de João é (12a), pois, ao não se reconhecer na televisão, o pensamento do João se dá em relação a outra pessoa (nesse caso, temos uma leitura *de re*¹⁷). O relato em (12b) só é adequado para uma situação em que João tivesse um pensamento como (12c) (nesse caso, uma leitura *de se*¹⁸).

(12c) **Eu** deveria ser eleito.

As duas sentenças que relatam o pensamento do João, (12a) e (12b), possuem o mesmo conteúdo que, *grosso modo*, pode ser representado como “João espera <João, ser-eleito>”. No entanto, temos dois caracteres diferentes em jogo, que são

¹⁶ PRO é o sujeito não pronunciado de uma oração infinitiva sob uma estrutura de controle (encaixada). Schlenker (2011, p.1575) deixa claro que “[...] the *De Se* analysis crucially posits that PRO *is not* bound by [sujeito] John” em sentenças como (12b) e que as observações que ele faz em relação a PRO não acarretam nada sobre a indexicalidade dessa estrutura, *i.e.*, não há razão para tratar PRO como um indexical. O único aspecto importante envolvendo o uso de estruturas PRO em sentenças como (12b) é que elas, sob o escopo de verbos de atitude, sinalizam a possibilidade de que os caracteres dos indexicais sejam encontrados, o que evidencia uma leitura *de se*. Desse modo, há evidências de que os caracteres das expressões linguísticas (não só dos indexicais!) podem ser encontrados no escopo de verbos de atitudes e, por isso, podemos encontrar monstros em línguas naturais (contra a concepção de Kaplan, 1989).

¹⁷ *De re*, do latim, “da coisa”; uma atitude *de re* é exemplificada na sentença “Aníbal acredita, acerca de alguém, que ele é um espião português”. Essa sentença atribui ao indivíduo Aníbal a crença sobre uma pessoa particular (*res*) de que essa pessoa é um espião. (BRANQUINHO, MURCHO; GOMES, 2006, p.226-227).

¹⁸ O termo *de se* foi cunhado por Lewis (1979). Os autores que mais estudaram e discutiram os problemas advindos desse gênero de atribuições mentais, que constitui um dos tópicos mais desafiadores para linguistas e filósofos, foram David Lewis, John Perry e Hector Neri-Castañeda (BRANQUINHO, MURCHO; GOMES, 2006).

os responsáveis pela adequação, ou não, das sentenças à situação: (i) o caráter de uma leitura *de re*: “João espera [λw (indivíduo apontado, ser-eleito) (w)]”; e (ii) o caráter de uma leitura *de se*, “João espera [λw (c_a , ser-eleito)(w)]”.

A situação em (12) implica que (12a) é apropriada para o caso do candidato que não se reconhece no programa eleitoral e deseja que aquele candidato (que é ele próprio) seja eleito, *i.e.*, em (12a), o item “ele” não se refere necessariamente a João, mas a uma terceira pessoa. (12b), por sua vez, é falsa nesse mesmo contexto, pois o pensamento de João não foi *de se* e a sentença com PRO aplica-se somente a leituras/pensamentos *de se*.

As restrições semânticas no uso de PRO, observadas em relação a (12), fornecem argumentos de que essa é uma estrutura que sinaliza, no âmbito sintático, que o discurso de origem, ou seja, o proferimento/pensamento que está sendo reportado, foi *de se*. Devido a esse tipo de condição, é correto afirmar que PRO expõe o caráter da sentença, com indexicais, utilizada no pensamento ou discurso direto, o que contraria a previsão de Kaplan (1989).

Com isso, Schlenker (2003, p.61) argumenta que é possível manter a natureza indexical do discurso direto nos relatos, pois “[...] *PRO in an attitude report can only be interpreted ‘De Se’: roughly, it can be used only in case ‘I’ was used in the original discourse.*”.

Tendo mostrado que há equívoco nas previsões de Kaplan, o próximo passo de Schlenker é mostrar que esses operadores podem mudar o caráter dos indexicais, *i.e.*, podem existir operadores-monstros em língua natural, tópico da próxima seção.

Os monstros pronominais em outras línguas

Conforme vimos na seção anterior, Schlenker reformula alguns aspectos da teoria kaplaniana em relação aos indexicais, mostrando que algumas afirmações feitas por ela não são inteiramente corretas quando se trata de língua natural. O primeiro passo do autor foi a elaboração, exemplificada pelos casos *de se*, de que é possível encontrar caracteres sob o escopo de operadores de atitude. O passo seguinte é mostrar que é possível que esses operadores existam em língua natural e que atuem sobre o caráter dos indexicais, alterando o contexto de avaliação das expressões. Esse tipo de dado foi encontrado por Schlenker no inglês, no francês e no amárico. Aliados à concepção de Schlenker, Anand e Nevins (2004) e Anand (2006) também argumentam contra a ideia de Kaplan de que as línguas naturais não possuem operadores-monstros. Para provar isso, eles elencam dados do slave e do zazaki. Nesta seção, então, serão apresentados os casos de monstros encontrados no amárico, no slave e em zazaki.

No amárico, língua oficial da Etiópia, há um operador-monstro na situação em (13).

- (13) João Jägna nāNN yt-lall
João herói eu-sou dizer-3^asg.m
“João_i disse que eu_i sou um herói.”

Nesse caso, o operador-monstro é o verbo *dicendi yt-lall; nā*, o indexical de primeira pessoa, está sendo avaliado a partir do contexto que está sendo relatado (c'), pois como Schlenker (2003, p.32) indica, a fórmula lógica da sentença do amárico é: “*SAY* _(John, now, actually) c_i *be-a-hero* (agente(c), time(c), world(c))”, na qual c_i é o contexto que está sendo relatado.

Os operadores-monstros, para Schlenker, podem modificar o contexto de avaliação dos indexicais somente para um contexto reportado. Em outras palavras, os indexicais em língua natural “[...] *depend[s] either on the context of the actual speech act [...] or on the context of the reported speech act.*” (SCHLENKER, 2003, p.32). Portanto, somente quando um indexical, após um verbo de atitude ou de dizer, é avaliado no contexto reportado temos um indexical monstruoso. Esse aspecto vai ser mais bem explorado em seção posterior, em que são comparadas as concepções de operadores-monstros dos diferentes autores.

Anand e Nevins (2004) e Anand (2006) “[...] *argue in line with Schlenker (2003, 1999) that shifting indexicals underneath attitude verbs diagnose the presence of context operators.*” (ANAND, 2006, p.74). Os primeiros dados de indexicais e operadores-monstros apresentados em Anand e Nevins (2004) e Anand (2006) são do zazaki¹⁹ em que um verbo *dicendi* é o operador-monstro que muda o contexto de avaliação de todos os indexicais sob seu escopo. Considere (14):

- (14) Hēseni_i (mik-ra) va kε εz_{j/k} dεwletia
Hesen (eu-para) disse que eu rico.ser PRES
“Hesen disse que {eu sou / Hesen é} rico.”

Em (14), o item εz é o indexical de 1^a pessoa (representa o agente do contexto) que quando está sob o escopo do operador de atitude *va* pode ser avaliado tanto no contexto de proferimento (c*), e se referir ao falante da sentença, quanto no contexto reportado (c'), e se referir a Hesen, o agente do contexto que está sendo reportado.

¹⁹ Zazaki é uma língua indo-iraniana falada na Turquia por 2-6 milhões de curdos.

Dados adicionais de operadores-monstros são levantados no slave²⁰. Nessa língua, o conjunto de operadores-monstros é maior, pois engloba os verbos “dizer”, “querer”, “pensar” e “perguntar”. Em (15), “[...] *both embedded pronouns refer to the author and addressee in the embedded context* [...]” (ANAND, 2006, p.77).

(15) [segħa ráwqđ'ı] séđıdı yılé
[1^asg-para 2^asg-comprar] 2^asg-dizer-1^asg PAST
“Você me disse para eu comprar isso para você.”

Conforme podemos observar nas sentenças do zazaki e do slave, os verbos de atitude modificam o contexto de avaliação dos indexicais. Os exemplos (do mesmo modo que os de Schlenker) mostram que a mudança de contexto se dá sempre de c^* para c' , ou seja, do contexto de proferimento para o contexto reportado, apesar de isso não ser afirmado explicitamente por Anand e Nevins (2004) e Anand (2006).

Outro aspecto que mostra que os dados do zazaki e do slave tendem a ter operadores-monstros que modificam o contexto de c^* para c' é que a avaliação dos indexicais, segundo os autores, se dá exclusivamente em contextos de fala. Ora, quando restringimos os possíveis contextos de avaliação dos indexicais para contextos de fala, o que temos em mãos são ou contextos de proferimento, ou contextos reportados. Justamente por isso que Anand (2006) argumenta cuidadosamente que os indexicais-monstruosos, resultado da atuação dos operadores-monstros, não são citações totais nem parciais, *i.e.*, não são trechos de discurso direto inseridos em discurso indireto.

O mais importante a se ressaltar acerca dos aspectos tratados nesta seção é que Anand (2006) e Anand e Nevins (2004) compartilham com Schlenker os seguintes aspectos: há monstros em línguas naturais, os operadores de atitude são esses monstros e, além disso, os operadores-monstros modificam o contexto de avaliação dos indexicais do contexto de proferimento para o contexto reportado (c^* para c').

Predelli: os monstros modais e temporais da ficção

Outro autor que defende a existência e a importância de operadores-monstros e, por isso, busca dados em línguas naturais que promovam esses pontos é Stefano Predelli. No artigo “*Modal monsters and talk about fiction*” (PREDELLI, 2008), o autor apresenta dados de operadores-monstros que atuam sobre indexicais modais e temporais em discursos sobre ficção, *i.e.*, sentenças metaficcionalis. Uma

²⁰ Slave (ou Slavey, Slavé) é uma língua atabascanas falada no noroeste do Canadá por aproximadamente 760 pessoas.

sentença é classificada como metaficcional se ela relaciona contexto ficcional e não-ficcional, e.g., “O *Iron Man* é engraçado”, comentário feito após assistir ao filme *Iron Man*.

Intuitivamente, uma mesma sentença, quando relacionada à ficção e a fatos “reais”, parece não veicular o mesmo significado. Assim sendo, sob um ponto de vista semântico, a sentença (16), adaptada de um exemplo de Predelli (2008), pode ter valores de verdades diferentes quando proferida em situações diferentes.

(16) O Ataque Doolittle²¹ decolou em mares calmos.

De acordo com nossa intuição, (16) é considerada verdadeira se alguém, após assistir ao filme *Pearl Harbor*²², usá-la para lembrar os detalhes meteorológicos durante o ataque aéreo conforme reportado no filme. No entanto, se (16) for dita durante um debate sobre a história militar dos EUA, ela pode ser considerada falsa, pois o bombardeio ocorreu sob mau tempo.

Predelli (2008) propõe que uma análise semântica adequada de sentenças que podem ter valores de verdade diferentes, quando consideradas em contextos ficcionais e não-ficcionais, só é fornecida quando lançamos mão de uma abordagem com operadores sobre o caráter, os operadores-monstros. Segundo o autor, a sentença em (16), como um comentário sobre o filme, pode ser representada por meio de um operador sentencial que afeta o contexto de avaliação da sentença em que atua – o operador-monstro modal.

Fundamentalmente, a questão que Predelli (2008) procura responder está relacionada à análise semântica mais adequada das diferenças entre os proferimentos de (16) em cada um dos casos descritos acima. Para isso, ele assume que um proferimento é um par formado por uma sentença e um contexto $\langle s, c \rangle$ e, como o autor foca suas análises nos indexicais *now* e *actually*, o contexto é simplesmente representado como uma tupla – $\langle c_t, c_w \rangle$ – formada pelo mundo e pelo tempo do contexto. No geral, a ideia de Predelli é que em cada um dos casos, sentenças sobre ficção e não-ficção, haverá uma representação diferente do par “sentença-contexto”.

Para as sentenças metaficcionais, Predelli (2008) propõe a existência de um operador-monstro (FM), que às vezes pode vir representado na superfície por uma locução como “de acordo com a ficção x”. Esse operador é responsável por mudar o mundo do contexto de proferimento (c^*) para o mundo do contexto da ficção ($c_w^\#$)²³ relevante. Assim sendo, a sentença será avaliada no mundo da ficção ($w^\#$) e terá seu contexto modificado.

²¹ Ataque Doolittle: bombardeio realizado pelas tropas americanas em direção à costa do Japão em 1942.

²² Filme americano de 2001 produzido por Jerry Bruckheimer e dirigido por Michael Bay.

²³ Inserimos aqui uma novidade na notação: # sobrescrito às variáveis indica que estamos mencionando um contexto ficcional, e.g., $c^\#$ representa um contexto ficcional.

A seguir, apresentamos a definição do operador FM, que é o operador-monstro modal de Predelli (2008) para sentenças metaficcionalis.

$[[\text{FM}(\alpha, \phi)]]_{c, w} = V$ sse $[[\phi]]_{c^\#, w^\#} = V$, onde $c^\#$ é como c , exceto que $c_w = w^\#$, e $w^\#$ é o mundo possível determinado por $[[\alpha]]_{c, w}$

Para Predelli (2008), c seria algo como $\langle c_a, c_h, c_t, c_l, c_w \rangle$ e $c^\#$ algo como $\langle c_a, c_h, c_t, c_l, c_w^\# \rangle$; c é diferente de $c^\#$ justamente porque $c_w \neq c_w^\#$; ou seja, c e $c^\#$ são iguais em tudo, menos na coordenada de mundo, que em c é o mundo do proferimento e em $c^\#$ é o mundo ficcional (BASSO; TEIXEIRA, 2011, p.150).

Levando em conta o operador-monstro e os arranjos teóricos propostos pelo autor, a sentença (16) será representada como em (16a). Em (16b) temos a representação da sentença como um comentário sobre o filme *Pearl Harbor* (dentro da tupla sentença-contexto) e em (16c) apresentamos uma simplificação de (16b).

(16a) (decolar em mares calmos (Ataque Doolittle))

(16b) $\langle c^*, \text{FM}(\textit{Pearl Harbor}, \text{decolar em mares calmos (Ataque Doolittle)}) \rangle$

(16c) $\langle c^*, \text{FM}(16) \rangle$

Predelli (2008, p.292) propõe um “[...] *compositional system with a clause containing a sentential operator roughly paraphrasable as ‘according to Pearl Harbor’*”. Assim sendo, através da solução com o operador-monstro chegamos ao resultado desejado, *i.e.*, a sentença é verdadeira.

$[[\text{FM}(16a)]]_{c^*, w^*} = V$

sse $[[\text{decolar em mares calmos (Ataque Doolittle)}]]_{c^\#, w^\#} = V$

sse de acordo com o filme *Pearl Harbor*, o Ataque Doolittle decolou em mares calmos.

Se uma sentença possuir um indexical como “na verdade” (indexical modal, pois atua sobre mundos possíveis), como em (17), que veicula que, de acordo com o filme, Yamamoto estava mais próximo do que os americanos imaginavam, a representação com o operador-monstro será como em (17a).

(17) Embora os americanos pensassem que Yamamoto estivesse longe, **na verdade**, ele estava ao alcance do exército americano.²⁴

(17a) FM (na verdade (estar ao alcance (Yamamoto)))

Assim, (17a) é verdadeira

sse $[[\text{FM}(\text{na verdade (estar ao alcance (Yamamoto))})]]_{c^*, w^*} = V$,

²⁴ Exemplo adaptado de Predelli (2008).

sse [[na verdade (estar ao alcance (Yamamoto))]]] $c^\#, w^\# = V$,

sse [[estar ao alcance (Yamamoto)]] $c^\#, w^\# = V$,

sse, no filme *Pearl Harbor*, Yamamoto estava mais próximo do que o exército americano supunha.

Com essa abordagem Predelli (2008) argumenta que uma análise com operadores-monstros, mudando o contexto de avaliação dos indexicais modais e temporais (apesar de os últimos não terem sido abordados aqui) em sentenças sobre ficção, dá conta das questões envolvidas na sua interpretação. Segundo ele, se “[...] *considerations in favor of the role for modal monsters in the analysis of certain phenomena are correct, the arguments put forth [by] Kaplan must be unsound.*” (PREDELLI, 2008, p.295).

O Português Brasileiro e os seus monstros

Nesta seção, apresentaremos dados de operadores-monstros e indexicais monstrosos encontrados no PB e analisados em Basso e Teixeira (2011), Teixeira (2012) e Teixeira e Basso (2013). Essa última série de exemplos arremata a argumentação a favor da existência de monstros em língua natural, mostrando que esses elementos estão presentes nas mais diferentes famílias linguísticas. Tendo finalizado esse apanhado, na seção seguinte analisaremos qual a definição mais adequada de operador-monstro, verificando os conceitos oferecidos pelos autores que trataram e defenderam os operadores-monstros.

a) Monstros no domínio temporal

Os primeiros casos do PB abordados são de operadores-monstros que interferem no caráter dos indexicais temporais, ou seja, que atuam sobre a coordenada de tempo do contexto. Para observar como eles se comportam, considere a situação em (18) e a sentença em (18a)²⁵:

(18) **Situação:** O João deve 2 mil reais à Maria há mais de 3 anos. Toda vez que ele a encontra, ele repete a mesma promessa: “Eu vou devolver o teu dinheiro em dois dias”. Só que o pagamento nunca acontece. A Maria relata essa triste situação a uma amiga usando (18a).

(18a) O João tem me dito, ao longo dos anos, que devolverá meu dinheiro **em dois dias**²⁶.

²⁵ Exemplos semelhantes, com dados do inglês e do francês, são tratados por Schlenker (2003, 2011).

²⁶ Esclarecemos, conforme sugestão de parecerista anônimo, que, formalmente, duas interpretações da sentença (18a) são resultado de ambiguidades nas relações de escopo entre o operador-monstro (verbo *dicendi*) e o

Uma interpretação possível para (18a) é aquela em que a expressão indexical temporal “em dois dias” tem seu referente determinado em relação aos proferimentos do João. Sendo assim, esse termo é avaliado em relação ao tempo do contexto reportado (c') e o verbo de dizer é um operador-monstro que pode modificar o contexto dos indexicais sob seu escopo (de c* para c'). Nessa interpretação, (18a) veicula algo como “Sempre que encontro o João ele me diz: ‘vou devolver teu dinheiro em dois dias’”.

Recapitulando o processo ocorrido em (18a), a operação de mudança de contexto proporcionada pelo verbo *dicendi* só é possível porque, como foi visto nas seções anteriores e contrariando a teoria kaplaniana, “dizer” pode ter caracteres sob seu escopo e, além disso, pode operar sobre esses elementos do significado, mudando o contexto em que eles recebem seus valores semânticos. Aqui houve mudança no âmbito dos contextos de fala – de um contexto de proferimento (c*) para um contexto reportado (c').

b) Monstros no domínio espacial

Apresentamos, nesta seção, um caso do PB em que o operador-monstro atua sobre indexicais de outro domínio – o domínio de localização do contexto. Para isso, considere a situação em (19) e a sentença em (19a).

(19) **Situação:** Maria mora com os pais em São Carlos, e seu irmão, João, mora em Porto Alegre. Ao menos uma vez por semana o João liga para a Maria para dar notícias. Maria conversa com a sua mãe sobre seu irmão e profere a seguinte sentença:

(19a) O João tem me dito, toda vez que me liga de Porto Alegre, que **tá chovendo**.

Em (19a), assim como em (18a), o verbo de dizer é o operador-monstro que interfere no caráter do indexical sob seu escopo. Sendo assim, uma sentença como (19a) gera uma interpretação que pode ser parafraseada adequadamente por (19b), e não por (20).

(19b) O João tem me dito, toda vez que me liga de Porto Alegre, que **tá chovendo em Porto Alegre**.

indexical (em dois dias). Um dos argumentos de Kaplan (1989) para negar a existência de monstros em línguas naturais é fundado no fato de que os indexicais sempre têm escopo primário e, por isso, operadores não podem atuar sobre seus contextos de avaliação (tornando-os modificados). Por isso, para o caso em que “em dois dias” é avaliado em relação ao contexto proferimento da sentença (c*) (o indexical não é modificado e o verbo não é um monstro), o indexical tem escopo primário sobre o verbo *dicendi*. Para o caso em que o verbo *dicendi* é um operador-monstro, o indexical tem escopo estreito e, por isso, tem seu contexto de avaliação modificado para c' (o contexto reportado). Logo, a ambiguidade de leitura da sentença em (18a) é resultado de ambiguidades nas relações de escopo entre o verbo *dicendi* (dizer) e o indexical (em dois dias).

(20) O João tem me dito, toda vez que me liga de Porto Alegre, que tá chovendo **em São Carlos**.

(20) não é uma paráfrase adequada da interpretação de (19a), porque explicita uma leitura em que o predicado “chover” é avaliado em relação à localização do contexto de proferimento, *i.e.*, no local em que Maria profere a sentença (em São Carlos = c^*). Em outras palavras, se assumirmos que o verbo “chover” é um indexical que exige uma informação de localização (c_1), então (19a) deve ser avaliada em relação ao contexto reportado (Porto Alegre = c') – sendo interpretada de acordo com a paráfrase em (19b).

Nessa situação, temos um indexical espacial monstruoso que está sofrendo uma mudança de contexto pela atuação do operador-monstro “dizer”, *i.e.*, o predicado “chover” é avaliado em relação ao local do contexto reportado (c'), e não em relação ao contexto de proferimento (c^*_1)²⁷.

Nos dois casos de monstros discutidos até então, observamos que o operador-monstro “dizer” produz uma mudança de c^* para c' . Por consequência, os indexicais monstruosos “em dois dias” (indexical temporal) e os predicados meteorológicos (indexicais espaciais) têm seus valores semânticos determinados no contexto reportado e não no contexto de proferimento. Na seção seguinte, serão apresentados monstros ligeiramente diferentes dos tratados até aqui.

c) Monstros no domínio de pessoa

Conforme adiantamos, trataremos, neste momento, de casos que não seguem os moldes dos monstros que analisamos acima. As principais diferenças são as seguintes: (i) não temos um verbo *dicendi* como um operador-monstro; (ii) os indexicais atingidos pelo operador-monstro não são avaliados no contexto reportado; (iii) temos somente um contexto de fala presente, naturalmente, o contexto em que a sentença é proferida e (iv) temos um contexto ficcional ($c^\#$) envolvido.

Antes de seguirmos para as análises, devemos mencionar que as sentenças que são objeto desta seção são as denominadas “sentenças metaficcionais”, já tratadas na seção que apresenta a abordagem de Predelli. Feitas essas ressalvas, considere a situação em (21) e a sentença metaficcional em (21a)

(21) **Situação:** imagine que, ao fim de uma peça de teatro, chamada *Maria vai com as outras*, uma repórter entrevista uma atriz, Ana, que interpreta a personagem

²⁷ Os verbos meteorológicos colocam questões extremamente complexas para a semântica e para a filosofia, e uma saída indexical para alguns desses problemas está longe de ser consensual. Nosso único ponto é que, se tal saída for adotada, encontraremos situações em que um operador-monstro se faz presente, como é o caso de (18). Recanati (2007) trata dos problemas e das alternativas que envolvem os verbos meteorológicos.

Maria na peça. A repórter faz a seguinte pergunta à atriz: “O que você acha que poderia ser feito para que a peça fosse mais engraçada?”. Ao que Ana responde com a sentença (21a).

(21a) **Eu** acho que **eu** podia ser rica.

Uma das interpretações dessa sentença se dá com monstros e pode ser parafraseada adequadamente por (22). Na sequência, apresentamos uma estrutura em que os diferentes contextos mobilizados na interpretação dos indexicais estão explicitados.

(22) Ana acha que Maria podia ser rica.

(23) **Eu**(c*) acho que **eu**(c#) podia ser rica²⁸.

No contexto não-ficcional (c*), o indexical “eu” tem como referente a Ana; no contexto ficcional (c#), o segundo item indexical tem a personagem Maria como referente. Em outras palavras, a primeira ocorrência de “eu” se refere à Ana, como falante do contexto c*, já o segundo “eu” faz referência ao contexto ficcional e à personagem interpretada pela Ana na peça (Maria). Cabe ressaltar que o primeiro indexical é avaliado num contexto de fala, mas o segundo não, e, por conta disso, não se pode dizer que o segundo “eu” representa o falante daquele contexto. Apesar de na literatura sobre indexicais, muitas vezes, “agente do contexto” e “falante do contexto” serem considerados termos equivalentes, para (21a) esse não é o caso.

Outro aspecto a se observar em (21a) é que o trabalho de operador-monstro não é desempenhado pelo verbo de atitude (ou, melhor dizendo, não só pelo verbo

²⁸ Foi sugerido, por parecerista anônimo, que o fato de as duas ocorrências do indexical “eu” terem referências distintas poderia ser atribuído: (i) à interpretação dos indexicais ser dependente de mundos possíveis e (ii) a um contexto modal criado pelo imperfeito em “podia”. Inicialmente, esclarecemos que os indexicais precisam de estruturas mais finas (menores) do que mundos possíveis para serem avaliados – como os contextos kaplanianos. Um exemplo simples que mostra isso é discutido a seguir (vários exemplos são apresentados na literatura, um dos mais famosos versa sobre Lingens, um homem perdido na biblioteca de Stanford, e é devido a Perry (1993) e a Lewis (1983)): se João e Maria proferem a sentença (s) “**Eu** sou mulher” no mesmo mundo, digamos o mundo w1, teremos dificuldades em atribuir um valor semântico ao indexical, e também à proposição veiculada pela sentença, pois não há como distinguir os proferimentos. Para fazermos isso, então, precisamos lançar mão de estruturas menores que modelem esses significados, como os contextos. Por exemplo, Maria profere s em c1 e João em c2. A partir disso, para “**Eu** sou mulher”, dita por Maria, “eu” = Maria e s é V em c1 e w1, já em “**Eu** sou mulher”, dita por João, “eu” = João e s é F em c2 e w1. Logo, num mesmo mundo possível, w1, há dois contextos, c1 e c2 (detalhes em BASSO; TEIXEIRA; VOGT (2012)), o que permite que uma sentença como s, com indexicais, seja modelada adequadamente. Em relação à afirmação em (ii), se a mudança fosse de total responsabilidade do verbo modal, então, poderíamos esperar que numa sentença como “**Eu** acho que **eu** podia tomar um chopp antes da peça” (em que não há um operador metaficcional), no contexto (21), ocorresse uma interpretação similar àquela representada em (23), e dois referentes distintos para os indexicais “eu”. No entanto, não é essa a interpretação obtida, pois o modal + o verbo de atitude não conseguem fazer a mudança contextual; argumentamos, portanto, que a presença do operador metaficcional é necessária.

de atitude). O operador de atitude, de modo geral, funciona como uma fronteira entre contextos e o operador metaficcional (FM[#], BASSO; TEIXEIRA, 2011) que proporciona a mudança para o contexto ficcional, a fim de que a fixação do valor do indexical “eu” ocorra. Por conta desse processo, FM[#] é o operador-monstro da sentença em (21a).

Aqui se mostra uma das incompatibilidades entre as ideias que Schlenker apresenta e os dados do PB, pois para Schlenker (2003, p.32) “[...] *an attitude report manipulates a context variable, whose value may fix the reference of indexicals that appear in its scope*”. No entanto, na sentença (21a) “achar (que)” não exerce essa função, pois o operador de atitude não fixa a referência dos indexicais, ele somente demarca a linha entre os contextos ficcional e o não-ficcional. O papel de fixar o valor do referente no mundo/contexto ficcional da peça é feito pelo operador-monstro FM[#].

Note que a função de FM[#] como o operador responsável pela mudança no contexto é explicitada quando introduzimos a locução que materializa o trabalho do operador-monstro na sentença, considere (24).

(24) **Eu** acho que, na peça *Maria vai com as outras*, **eu** podia ser rica.

Observamos que, em (24), é a locução “na peça *Maria vai com as outras*” (FM[#] pronunciado) que controla a variável de contexto e, por isso, fixa o valor semântico dos indexicais que aparecem sob seu escopo. Nesse caso, na peça de teatro relevante.

Formalmente, o operador-monstro proposto por Basso e Teixeira (2011) muito se assemelha ao de Predelli (2008), porém, ao invés de mudar apenas a coordenada de mundo e de tempo do contexto, pode, em princípio, mudar outras coordenadas, como a de agente (c_a).

$[[FM^{\#}(\alpha, \varphi)]_{c,w} = V$ sse $[[\varphi]]_{c^{\#}, w^{\#}} = V$, onde $c^{\#}$ é como c , exceto que (i) $c_w = w^{\#}$, e $w^{\#}$ é o mundo possível determinado por $[[\alpha]]_{c,w}$, e (ii) $K(c^{\#})$, onde K é alguma coordenada do contexto ficcional relevante (como c_a, c_h, c_t , etc.).

Com FM[#] o mundo do contexto é o mundo estabelecido pela ficção. Contudo, as outras coordenadas contextuais (relevantes) podem ser também modificadas, e nesses casos são as coordenadas do contexto ficcional que são utilizadas para a fixação do valor de indexicais. O operador-monstro permite mobilizar o contexto ficcional $c^{\#}$ para fixar o valor do segundo “eu” da sentença (21a), alcançando o resultado semântico correto para os indexicais, que é, respectivamente, Ana e Maria.

Noção de monstros adequada para os dados de língua natural

Nesta seção, levando em conta todos os dados reunidos até aqui, e principalmente os que concernem o PB, vamos apresentar as concepções de operadores-monstros que os autores que citamos defendem. Essas concepções podem ser verificadas implicitamente pelos exemplos e análises que eles apresentam ou explicitamente através das próprias definições providas por eles. A partir disso, analisaremos os conceitos apresentados e verificaremos qual(ais) deles é(são) adequados para os dados de língua natural.

Antes de fazermos isso vamos rerepresentar os dados dos autores no seguinte quadro-resumo para facilitar a visualização do que temos em mãos.

Quadro 1 – Resumo da literatura

Autores	Línguas	Operadores-monstros	Observações
Kaplan (1989)	Inglês	Não há em língua natural.	Operadores-monstros modificam o caráter dos indexicais.
Schlenker (1999, 2003, 2011)	inglês amárico	<i>tell</i> <i>yt-lall</i>	Operadores-monstros atuam sobre contextos de fala. A mudança ocorre de c^* para c' .
Anand e Nevins (2004); Anand (2006)	zazaki slave	<i>va</i> <i>sédidi</i>	Operadores atuam sobre contexto de fala. A mudança ocorre de c^* para c' .
Predelli (2008)	Inglês	FM	Operadores atuam sobre o caráter. A mudança ocorre de c^* para $c^\#$ para os indexicais modais e temporais.
Basso e Teixeira (2011); Teixeira (2012); Teixeira e Basso (2013)	PB	dizer $FM^\# +$ achar	A mudança ocorre: (i) de c^* para c' ; (ii) de c^* para $c^\#$.

Fonte: Elaboração própria.

Ao observar o quadro, nota-se que as línguas naturais têm instâncias de operadores-monstros que atuam somente sobre contextos de fala e instâncias que atuam sobre um contexto de fala e um outro de natureza diversa. Em outros termos,

pelos exemplos apresentados, os operadores-monstros mudam o caráter dos indexicais, e essa mudança decorre de duas maneiras diferentes: (i) do contexto de proferimento para o contexto reportado; (ii) do contexto de proferimento para o contexto ficcional.

A partir disso, é necessário que o conceito de operador-monstro seja abrangente o suficiente para incluir os diferentes contextos (c^* , c' , $c^\#$) em que os indexicais se fixam. Com o intuito de verificar qual definição de operador-monstro é a mais adequada, comparamos as concepções oferecidas pelos autores arrolados até aqui; quando esse conceito não é claramente definido, tentamos captar suas ideias com base nos exemplos que eles analisam e os contextos que aparecem nessas análises.

Começamos com Kaplan (1989, p.511), que apesar de negar a existência de operadores-monstros em língua natural, oferece uma concepção desse tipo de elemento como: “*Operators [...] which attempt to meddle with character [...]*”. Podemos descrever esse tipo de definição como a concepção ampla de monstros, já que não há nenhuma restrição quanto aos contextos de atuação dos operadores-monstros, basta que os indexicais sejam fixados num contexto c desde que $c \neq c^*$.

Em relação a Schlenker (1999, 2003, 2011), a definição de operadores-monstros é bem mais restritiva, pois segundo ele um indexical “*depend[s] either on the context of the actual speech act [...] or on the context of the reported speech act.*” (SCHLENKER, 2003, p.32), *i.e.*, um operador-monstro só é capaz de modificar o contexto de avaliação dos indexicais de um contexto de proferimento para um contexto de reportado. Desse modo, a atuação dos operadores-monstros é restrita a dois tipos de contextos – dois contextos de fala.

Anand e Nevins (2004) e Anand (2006) não apresentam um conceito explícito de operador-monstro, mas ao observarmos seus exemplos e as análises que fazem dos operadores-monstros do slave e do zazaki, vemos que os indexicais, quando estão sob o escopo dos monstros, sempre têm seu contexto de avaliação modificado de c^* para c' . Observamos que os autores trabalham somente com contextos de fala através da seguinte citação: “*for any two shiftable indexicals $ind1$ and $ind2$ in a domain D , $ind1$ may be dependent on speech-context C_A different from $ind2$'s speech-context only if $ind2$ is not c -commanded by C_A .*” (ANAND, 2006, p.107, grifo nosso). Além de essa citação deixar claro que somente contextos de fala estão envolvidos na avaliação dos indexicais (por consequência, c^* e c'), não há exemplos em que o operador-monstro muda o contexto dos indexicais para outro contexto que não seja um contexto de fala reportada. Por conta disso, podemos colocar Anand e Nevins (2004) e Anand (2006) no grupo de autores que defende a concepção restrita de operadores-monstros, assim como Schlenker.

Predelli (2008, p.277), por sua vez, apresenta uma visão similar à visão de Kaplan em relação aos operadores-monstros, pois para ele o tratamento semântico apropriado para as sentenças metaficcionalis passa pelos “*operators on character*”. No entanto, ele acaba restringindo o alcance dos operadores-monstros, pois afirma que eles são “[...] *modal (and temporal) operators on character, that is, in the current jargon, modal (and temporal) monsters*.” Apesar da restrição de atuação dos operadores-monstros sobre o tipo de indexical (modal e temporal), a concepção de Predelli (2008) se aproxima da concepção ampla de operadores-monstros dada por Kaplan (1989), porque ela não restringe os contextos de atuação dos monstros. Isso decorre, principalmente, porque nos casos analisados por ele os operadores-monstros mudam o contexto de avaliação de c^* para $c^\#$. Nesse caso, ao contrário das situações analisadas por Schlenker (1999, 2003, 2011), Anand e Nevins (2004) e Anand (2006), não estão em jogo dois contextos de fala.

Finalmente, Basso e Teixeira (2011), Teixeira (2012) e Teixeira e Basso (2013) defendem uma concepção de operadores-monstros que segue a linha daquela proposta por Kaplan. Isso se dá porque reunimos dados do PB que mostram que os indexicais, em geral, podem depender do contexto de proferimento, do contexto reportado e do contexto ficcional (c^* , c' , $c^\#$). Assim sendo, um operador-monstro pode mudar o contexto de avaliação dos indexicais do contexto de proferimento: ou para o contexto reportado ou para o contexto ficcional.

Se levarmos isso em conta, a concepção de Schlenker, e daqueles que a seguem, se mostra restritiva demais principalmente para os casos das sentenças metaficcionalis, porque o autor só oferece o c' para a fixação dos indexicais modificados pelo operador-monstro e, nas sentenças como (21a), é necessário um contexto ficcional ($c^\#$). Assim sendo, se compararmos a concepção de monstros (operadores e indexicais) de Schlenker à de Kaplan (1989), podemos afirmar que a primeira é limitadora, enquanto a de Kaplan é abrangente. Qual delas, então, seria a melhor?

Por conta do comportamento particular dos monstros nas sentenças metaficcionalis, o conceito de monstro apresentado por Schlenker, a nosso ver, é muito restrito. Por causa dessa limitação, descartamos essa concepção, afinal ela não atende a todos os casos de monstros do PB. O conceito de monstros apresentado por Kaplan (1989) (exposto na segunda seção), por sua vez, é amplo o suficiente para abarcar os monstros encontrados na sentença (21a) e todas as outras sentenças de todas as línguas aqui apresentadas. Portanto, para os casos que analisamos a concepção de monstros apresentada por Kaplan (1989) é a que mais se ajusta aos dados.

Conclusão

Tendo verificado os conceitos e dados de monstros (indexicais e operadores) que autores como Kaplan (1989), Schlenker (1999, 2003, 2011), Anand (2006), Anand e Nevins (2004), Predelli (2008), Basso e Teixeira (2011), Teixeira (2012) e Teixeira e Basso (2013) apresentaram para as mais diversas línguas, dentre elas o PB, é possível afirmar que:

- (i) há (pelo menos) três tipos de contextos em que um indexical (monstro ou não) pode ser avaliado em língua natural: contexto de proferimento, contexto reportado e contexto ficcional (c^* , c' , $c^\#$);
- (ii) há dois conceitos de operadores-monstros em jogo: (a) o conceito de operador-monstro de Schlenker (1999, 2003, 2011) que é tão restrito que indica que o monstro só é capaz de mudar o contexto de avaliação dos indexicais para o contexto reportado (c') e (b) a ideia de monstros de Kaplan (1989) é tão ampla que não restringe a um ou outro contexto a avaliação dos indexicais.

Dentre uma proposta tão restrita como a de Schlenker e uma ampla como a de Kaplan, há argumentos suficientes para defender que o conceito de monstro que mais se ajusta é o de Kaplan. Conforme vimos, a concepção do autor não limita a avaliação dos indexicais monstruosos a certos contextos, pois um operador-monstro é, simplesmente, uma estrutura que é capaz de mudar o contexto (o caráter) dos indexicais.

Logo, Kaplan (1989), apesar de não aceitar que existam monstros em línguas naturais, apresenta o conceito de operadores-monstros mais adequado às línguas naturais, dando conta de todos os dados apresentados.

TEIXEIRA, L. R.; BASSO, R. M. Defining a monster-operator. *Alfa*, São Paulo, v.59, n.2, p.309-334, 2015.

- **ABSTRACT:** *This article reviews the literature related to a particular kind of operator present in natural languages, i.e. the “monster operator”. This operator can shift the context of evaluation of indexicals in its scope. Kaplan (1989) initially denied its existence, but later authors, such as Schlenker (2003) and Anand (2006), argue that such operators do exist in natural languages. However, throughout the literature, we see different definitions of that operator. In this paper, after we introduce the concept of monster operator and defend its existence based on data from the Brazilian Portuguese, we argue in favor of a definition that is wider, similar to that first one proposed by Kaplan (1989). Data from the Brazilian Portuguese will be crucial to defending our position.*
- **KEYWORDS:** *Semantics. Indexicals. Monsters operators. Context shifting.*

REFERÊNCIAS

- ANAND, P. **De De Se**. 2006. 250f. Tese (Doutorado em Linguística) – Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, 2006.
- ANAND, P.; NEVINS, A. Shifty Operators in Changing Contexts. In.: YOUNG, R. (Ed.). **Proceedings of Semantics and Linguistic Theory XIV**. Ithaca: CLC Publications: Cornell University, 2004. p.20-37.
- BASSO, R. M.; TEIXEIRA, L. R. Monstros no discurso (meta)ficcional. **Revista Letras**, Curitiba, v.83, p.133-162, 2011.
- BASSO, R. M.; TEIXEIRA, L.; VOGT, D. R. Indexicais. In: CRUZ, R. T. da. (Org.). **As interfaces da gramática**. Curitiba: CRV, 2012. 1 v. p.53-72.
- BRANQUINHO, J.; MURCHO, D.; GOMES, N. G. **Enciclopédia de termos lógico-filosóficos**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- KAPLAN, D. Demonstratives: An Essay on the Semantics, Logic, Metaphysics, and Epistemology of Demonstratives and Other Indexicals. In: ALMOG, J.; PERRY, J.; WETTSTEIN, H. (Ed.). **Themes from Kaplan**. New York: Oxford University Press, 1989. p.481-563.
- KRIPKE, S. **Naming and Necessity**. Boston: Harvard University Press, 1980.
- LEWIS, D. **Philosophical Papers I**. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- LEWIS, D. Attitudes De dicto and De se. **The Philosophical Review**, Durham, v.88, p.513-543, 1979.
- PERRY, J. **The Problem of the Essential Indexical and Other Essays**. New York: Oxford University Press, 1993.
- PREDELLI, S. Modal Monsters and Talk about Fiction. **Journal of Philosophical Logic**, Dordrecht, v.37, p.277-297, 2008.
- RECANATI, F. It is Raining (Somewhere). **Linguistics and Philosophy**, Dordrecht, v.30, p.123-146, 2007.
- SCHLENKER, P. Indexicality and De Se Reports. In.: HEUSINGER, K. V.; MAIENBORN, C.; PORTNER, P. (Ed.). **Semantics: an International Handbook of Natural Language Meaning**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2011. 2v. p.1561-1604.
- SCHLENKER, P. A Plea for Monsters. **Linguistics and Philosophy**, Dordrecht, v.26, p.29-120, 2003.
- SCHLENKER, P. **Propositional Attitudes and Indexicality**: a Cross-Categorical Approach. 1999. 209f. Tese (Doutorado em Linguística) – Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, 1999.

TEIXEIRA, L. R. **Indexicais e operadores-monstros no Português Brasileiro**. 2012. 149f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

TEIXEIRA, L. R.; BASSO, R. M. Verbos meteorológicos, indexicais e monstros espaciais. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v.55, n.2, p.107-127, 2013.

Recebido em março de 2014

Aprovado em julho de 2014

VARIACIÓN SEMÁNTICA DE *ĀTMÁN*- EN EL *ṚGVEDA* Y EL *ATHARVAVEDA*

Verónica ORQUEDA¹

- RESUMEN: Este artículo analiza el uso de *ātmán*- en el *Ṛgveda* y el *Atharvaveda* y tiene por objetivo demostrar la existencia de una situación activa de cambio semántico a lo largo del período de composición de estos textos. El marco teórico utilizado es cognitivo y tipológico-funcional, y para llevar a cabo la investigación se ha analizado gramatical y filológicamente todos los pasajes en que se utiliza esta palabra dentro del corpus seleccionado. Entre los resultados más relevantes se encuentra que durante este proceso de cambio *ātmán*- adquiere nuevos valores ('ser', 'sí mismo'), sin perder necesariamente los anteriores ('principio vital', 'hálito'). La organización de los diferentes valores en un mapa semántico permite ver, en primer lugar, que la dirección del cambio semántico de *ātmán*- es similar a la experimentada por términos equivalentes en otras lenguas del mundo y, en segundo lugar, que este cambio se encuentra estrechamente relacionado por aquel experimentado previamente por *tanú*- 'cuerpo', 'sí mismo'. Así, el presente trabajo pretende ser un aporte individual a propuestas interlingüísticas acerca de la gramaticalización y la direccionalidad del cambio.
- PALABRAS CLAVE: Cambio semántico. Lingüística diacrónica. Mapas semánticos. Védico.

Introducción

Ātmán- es uno de los conceptos más significativos de los textos filosóficos y especulativos de la India antigua, especialmente para el budismo y el hinduismo. La pregunta acerca de su esencia, la naturaleza intrínseca, ha sido motor de innumerables investigaciones, como también lo ha sido la dificultad de establecer un significado uniforme a lo largo de los diferentes períodos de la lengua védica y del sánscrito clásico (WILLMAN-GRABOWSKA, 1930; RENOUE, 1997; GARDNER, 1998; ELIZARENKOVA, 2005). Desde una perspectiva lingüística, tal dificultad se relaciona con los cambios experimentados por la palabra a través de un continuo que no solo ocurre a lo largo de los diferentes períodos establecidos para esta lengua indoaria, sino también incluso dentro del conjunto de los himnos que forman parte del corpus utilizado para la presente investigación.

De particular importancia como antecedente de este análisis es el trabajo de Elizarenkova (2005), centrado en los usos y valores de esta palabra en el *Ṛgveda*,

* USACH - Universidad de Santiago de Chile. Vicerrectoría Académica - Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia. Santiago - Chile. 9170125. veronica.orqueda@usach.cl

es decir en el corpus más antiguo conservado de la lengua. La autora afirma que el significado que cobra el término en estos primeros textos es bastante diferente de aquel que adquiere más tardíamente. Intentando articular el presente trabajo con aquel de Elizarenkova, los objetivos de la investigación que origina este artículo han sido los siguientes: a) como objetivo general, obtener un panorama de los diferentes usos y significados de esta palabra en el *R̥gveda* y el *Atharvaveda Śaunakīya* (se excluyen los datos del AV *Paippalāda* debido al más difícil acceso a ediciones completas e integrales equiparables a la de la recensión *Śaunakīya*), en adelante RV y AV respectivamente; b) como objetivo específico, y a partir de lo anterior, analizar el modo en que se produce la variación semántica desde ciertos valores hacia otros, a la luz de propuestas metodológicas como los estudios de direccionalidad de cambio semántico, gramaticalización y mapas semánticos, en línea con propuestas como las de Hopper y Traugott (2003), Heine y Kuteva (2002), Haspelmath (2003) y François (2008).

Como resultados de la investigación, se intentará demostrar, en primer lugar, que se puede considerar un cierto cambio semántico al pasar de los textos más antiguos del RV a algunos de los más recientes y de allí al AV; y en segundo lugar, que tales cambios no ocurren de manera azarosa, sino a través de zonas contiguas de significado. Se podrá ver que el desarrollo semántico de *ātmán-* está estrechamente relacionado con el de *tanú́-*, pues el cambio semántico producido en esta última palabra parece influir sobre el cambio en la primera. Por último, dado que una de las funciones de *ātmán-* en el AV es la de marcador reflexivo, se ofrecerá una explicación a partir de criterios semántico-sintácticos para dar cuenta de la adquisición de ese valor; tal explicación también vincula directamente el desarrollo de esta palabra con el de *tanú́-*.

Las fases de la investigación han sido las siguientes:

- 1) Se han cotejado absolutamente todos los pasajes de *ātmán-* en el RV y el AV, a fin de reconocer el significado más apropiado en cada caso.
- 2) Se ha aplicado la metodología del mapeo semántico y analizado el proceso de cambio según ciertos lineamientos de direccionalidad de cambio semántico, a fin de relacionar la evidencia encontrada con propuestas interlingüísticas existentes.
- 3) Se ha cotejado el cambio ocurrido en *ātmán-* con aquel de *tanú́-*, a fin de encontrar similitudes y diferencias.

Dado que la premisa de este trabajo es que el cambio semántico se produce en una determinada dirección y entre zonas contiguas de significado, para poder demostrar tal cambio, el análisis se estructura a través de la presentación de esos significados de manera independiente, para luego relacionarlos mediante

un mapa. Si se considera que el cambio semántico se produce necesariamente a través del tiempo, el planteamiento tiene implicancias diacrónicas. Sin embargo, debe recalcar que no es objetivo principal de este trabajo argumentar a favor de una determinada periodización de la lengua védica, y que por eso mismo no se ha optado aquí por priorizar un orden cronológico en la presentación de los diferentes usos de *ātmán* -.

La lengua del RV y el AV

El RV y AV constituyen los himnos más antiguos de la India conservados en una variedad indoeuropea. Como el resto de las lenguas antiguas conocidas de esta familia, se trata de una lengua flexiva con una morfología riquísima y un amplio paradigma casual.

Los himnos del RV y el AV son, por lo general, textos de carácter litúrgico, recitados en diferentes momentos del ritual védico. En lo que respecta al contenido, si bien el tipo de textos de una de las colecciones puede aparecer en la otra (y muchos himnos de una aparecen íntegra o parcialmente en la otra), se puede decir que el RV concentra un mayor número de himnos que aluden a un rito de carácter más bien público. Por su parte, los principales tipos de textos en el AV son himnos cosmogónicos y teológicos, textos utilizados en los rituales *samskāra* (“sacramentos”), ritos de mujeres, rituales relacionados con el rey, plegarias para tener salud y larga vida, encantamientos para tener prosperidad y suerte, textos para expiar faltas, textos para curar enfermedades y conjuros contra demonios y hechiceros (LUJÁN, 2010a); en términos generales, se puede decir que en el AV hay una mayor presencia de himnos de carácter más bien privado.

Es imposible establecer con exactitud una fecha de composición para estos himnos, pero se puede suponer un margen aproximado desde mediados del segundo milenio a.C. hasta fines del primer milenio a.C. De los varios intentos de periodización de estos textos, uno de los más aceptados es la siguiente cronología relativa que, a grandes rasgos, distingue las siguientes etapas (WITZEL, 1989):

- a) **Védico temprano**, la lengua central del *Ṛgveda-saṃhitā*: RV 1.51-191, libros 2 a 7, es decir, los “libros familiares” (esto es, las colecciones o *maṇḍalas* distribuidas según la familia sacerdotal a la que se atribuye cada una), 8.1-66 y quizás partes del libro 9.
- b) **Védico temprano más tardío**, conformado por la lengua de los libros del RV 1.1-50, 8.67-103, libro 10 y quizás partes del 9.
- c) **Védico antiguo**, correspondiente a la lengua del período Mantra posterior, que representa la lengua del *RV-Khila* (un conjunto conservado de himnos apócrifos), *Sāmaveda*, *Atharvaveda* (Paippalāda y Śaunakīya), *Yajurveda*.

Con respecto a la periodización del AV y su relación con el RV, hay que reconocer que, en primer lugar, es seguro que entre los himnos del RV y el AV no solo hay diferencias cronológicas, sino también dialectales (PARPOLA, 2002; WITZEL, 1997). En segundo lugar, hay que agregar que el AV puede considerarse posterior al RV no tanto por la antigüedad de sus himnos, sino fundamentalmente por el proceso de compilación y canonización por el que pasó, en estrecho vínculo con las marcas lingüísticas más recientes de algunos de sus himnos (WITZEL, 1997).

Distribución de *ātman-* en el RV y AV

Esta palabra de origen indoeuropeo, relacionada etimológicamente con el alemán *Atem* ‘aliento’ y el gótico *uz-anan* ‘exhalar’ (MAYRHOFER, 1986-1992; PUDDU, 2005), se utiliza de modo dispar en cuanto a la frecuencia de uso en el RV y el AV, ya que mientras que aparece 22 veces en el RV, su uso asciende a 48 pasajes en el AV. Si se analiza la distribución según los periodos de la lengua antes indicados, se obtienen los siguientes datos:

Tabla 1 – Distribución de *ātman-* en el RV y AV

	RV 2-7	RV 8-9	RV 1 y 10	AV
Nº de pasajes	2	5	15	48

Fuente: Elaboración propia, a partir de Lubotsky (1997) y Whitney (1881).

Al no existir un conteo exacto del número total de palabras que componen estos textos ni de la frecuencia de cada una de ellas, las consecuencias que se extraigan aquí no pueden ser absolutas y el estudio no puede ser más que exploratorio. Pero dado que al momento no es accesible alguna base de datos cuantitativa con frecuencias de uso de palabras del RV y el AV, no es posible proporcionar más información que la presente. Y aunque con las mismas objeciones, vale la pena notar la distribución de sus desinencias:

Tabla 2 – Distribución de *ātman-* en el RV y AV según su morfología

	N.SG	AC.SG	LOC.SG	ABL.SG	INS.SG	DAT.SG	LOC.PL	TOTAL
RV	15	4	1	2	-	-	-	22
AV	12	12	8	4	6	3	3	48
TOTAL	27	16	9	6	6	3	3	70

Fuente: Elaboración propia.

Aunque de manera exploratoria, estos datos apuntan hacia un posible caso de desde los casos directos hacia los oblicuos en el AV y no en el RV, lo cual no solo tendrá implicancias morfológicas, sino también sintácticas.

Usos y significados

Tradicionalmente se ha hecho hincapié en la polisemia de este término. Entre los significados atribuidos más frecuentes, suelen encontrarse tales como ‘hálito’, ‘espíritu’, ‘ser’, ‘alma’, aunque este concepto no debe ser entendido necesariamente como aquella parte diferenciada del aspecto más físico y corporal del ser. Así, señala Grassmann (1976, destaque del autor):

1) *Hauch* tritt mit der ausdrücklichen Parallele *vāta* klar hervor (...); mit ihr in naher Berührung steht, 2) *Athem, Odem, Lebenshauch*; weiter 3) *Lebensgeist, Lebensprincip*, auch 4) vom *Geiste* der Krankheit (*yáksmasya*) wird es einmal gebraucht; 5) der *lebendige Leib*, als Einheit aufgefasst.¹

Además de los diferentes valores léxicos ya mencionados, en la literatura a veces también se hace referencia a su posible uso reflexivo (MENDOZA, 1984; KULIKOV, 2007; HETTRICH, 2010). La opinión de los especialistas al respecto no es unánime. Mayrhofer (1986-1992), por ejemplo, opina que este valor tiene lugar ya en el RV, mientras que otros autores, como Delbrück (1888), sostienen que recién aparece a partir del AV.

Por otra parte, y en relación con la mencionada pregunta acerca de su esencia, Gardner (1998), al estudiar los conceptos que hacen referencia a lo que en inglés se denomina *self*, sostiene que *ātmán-* se relaciona con algo vital y dinámico, tal vez con cierto matiz de inespecificidad. Con este sentido, el término se vincularía estrechamente con elementos caracterizados por su rasgo de animación.

Teniendo en cuenta la descripción semántica de las obras de referencia básicas y, a partir de un análisis minucioso de todos los pasajes en que se utiliza el término, se puede ofrecer el siguiente panorama, en el que se clasifican los diferentes significados y usos encontrados, primero en el RV y luego en el AV.

¹ “*Aliento* ocurre claramente con el explícito paralelo *vāta* (...); está en estrecho contacto con esta, 2) *hálito, respiración, aliento de vida*; todavía 3) *espíritu de la vida, principio vital*, y 4) se usa una vez como *espíritu de la enfermedad (yáksmasya)*; 5) *el cuerpo vivo*, considerado como una unidad.” (GRASSMANN, 1976, nuestra traducción).

Ṛgveda

Principio vital

Sin duda, este es el valor más frecuente y que se encuentra en todo el corpus. Las traducciones pueden variar entre nociones como ‘espíritu’, ‘hábito vital’ o ‘principio vital’, pero lo que parece claro es que el concepto hace referencia a algún elemento relacionado con la respiración y a partir de allí con la vida (ZYSK, 1993). Con este significado, los textos hacen referencia a aquello que llena de vida, tanto en los libros más recientes (ejemplos 1 y 5), como en los dos únicos casos de los familiares (ejemplos 2 y 3) y en los libros complejos como el 9 (ejemplo 4):

(1)² *dákṣiṇā*³ *ánnam* *vanute* *yáḥ*⁴ *naḥ* *ātmā*
remuneración-N.SG alimento-AC.SG procurar-3SG.PRS.VM REL.N.SG 1PL.G N.SG
‘La remuneración procura alimento, que [es] nuestro principio vital’ (RV 10.107.7c)

(2) *ātmā* *te* *vātaḥ* *rājaḥ* *ā-navīnot*
N.SG 2G.SG viento-N.SG cielo-AC.SG rugir.hacia-3SG.INT
‘El viento, tu principio vital, ruge al cielo una y otra vez’ (RV 7.87.2a)

(3) *tásmiṇ* *ātmā* *jágataḥ* *tasthúṣaḥ* *ca*
DEM.LOC.SG N.SG en.movimiento-G.SG quieto-G.SG Y
‘En él está el principio vital de lo que está en movimiento y de lo que está quieto’
(RV 7.101.6b)

En (3) no debe interpretarse que el principio vital pertenece a lo que no tiene vida, sino que los elementos inanimados tienen, precisamente, su propio principio vital. Algo similar ocurre en (2), ya que el viento, en tanto elemento de la naturaleza como su deificación, es también un elemento animado. A partir de esto, parece bastante lógica la aplicación de este concepto a elementos originalmente inanimados pero animados. Por ejemplo:

² A lo largo del trabajo solo *ātman-* no es traducido en la glosa, para evitar que ello condicione previamente la interpretación semántica en cada caso.

³ *Dákṣiṇā* es la remuneración o pago al sacerdote por parte de quien ordena que un determinado rito o sacrificio sea llevado a cabo.

⁴ La marca de masculino para el relativo, a pesar de que *dákṣiṇā* es femenino, puede deberse a un caso de atracción por parte de *ātmán-*.

- (4) *ātmā* *yajñāsya*
 N.SG sacrificio-G.SG
 ‘El principio vital del sacrificio’ (RV 9.6.8a)

Dentro del ámbito de lo animado, el término sirve tanto para seres humanos como divinos:

- (5) *ātmā* *devānām* *bhūvanasya* *gárbhaḥ*
 N.SG dios-G.PL mundo-G.SG embrión-N.SG
 ‘El principio vital de los dioses, el embrión del mundo’ (RV 10.168.4a)

Dada la escasez de evidencia en los textos más antiguos del RV, es imposible afirmar categóricamente que el término haya hecho referencia primero a seres animados y que de allí se se haya extendido hacia el ámbito inanimado. Sin embargo, no se puede descartar como hipótesis, ya que esta dirección se relaciona estrechamente con la propuesta jerarquía de animación en diferentes lenguas del mundo (CROFT, 2003).

Si bien este primer significado está presente a lo largo de todo el RV, solo en los himnos más recientes este principio vital es una de las partes que componen el ser y, como tal, se relaciona con otras partes. Sin embargo, no se puede descartar que esta particularidad se deba a la simple falta de evidencia. Por ejemplo:⁵

- (6) *bhūmyāḥ* *ásuḥ* *ásyḥ* *ātmā* *kvà* *svit*
 tierra-G.SG vida-N.SG sangre-N.SG N.SG dónde PI
 ‘¿Dónde está, pues, la vida, la sangre y el principio vital de la tierra?’ (RV 1.164.4c)

Ásu- y *ātmán-* corresponden a dos componentes del ser fuertemente relacionados entre sí (KAHLE, 2012), ambos involucrados en este proceso de cambio semántico. Aunque a veces las traducciones parecerían dar cuenta de un caso de sinonimia, existe una diferencia fundamental en estos textos: *ātmán-* se sitúa dentro del sujeto, mientras que *ásu-* es un estado al cual el sujeto entra; en este sentido, *ásu-* es un elemento conectado con la muerte y el Más Allá, a veces acercándose a la noción de *ψυχή* (ELIZARENKOVA, 2005); en otras palabras, el concepto de *ásu-* se corresponde con aquella parte de la vida que se extiende más allá de la muerte. No es casual que este tipo de alusiones aparezcan en los libros 1 y 10, que son precisamente aquellos en los que comienza a aludirse a la muerte y la escatología.

⁵ Similar a AV 9.9.4c.

Otra parte del ser vinculada en estos textos con *ātmán-* es *tanú-* ‘cuerpo’.⁶

- (7) *ātmá* *pitúh* *tanúh* *vásah* *ojodáh* *abhyâñjanam*
N.SG alimento-N.SG cuerpo-N.SG morada-N.SG fortalecedor-N.SG ungüento-N.SG
‘El principio vital es el alimento, el cuerpo es la morada, el ungüento es fortalecedor’ (RV 8.3.24ab)

El paralelismo entre estas cláusulas sugiere una diferencia entre *ātmán-* y *tanú-*: al carácter “contenedor” de *tanú-* (“la morada”, el espacio en el cual se encuentra), se contrapone el carácter más bien “contenido” de *ātmán-* (“el alimento”, lo que entra a esa morada y llena de vida).

Como señala Elizarenkova (2005), no es extraña la relación de este concepto con palabras que significan ‘alimento’ en el RV; también ocurre en RV 7.101. 6 (*pitú-*) y en RV 9.85.8 (*dhāsí-*). Esta frecuente relación lleva a la autora a considerar que el principio vital podría entenderse como algo físico en relación con el cuerpo humano (ELIZARENKOVA, 2005). Sin embargo, no hay que olvidar, en primer lugar, la presencia ya mencionada de este concepto en relación con elementos animizados (no necesariamente animados) y, en segundo lugar, la importancia de la ingestión en el mundo ritual védico, cuya referencia a menudo no está relacionada simplemente con la acción habitual para la supervivencia del ser humano, sino con la realización del rito (MALAMOUD, 1996): el sacerdote es, de algún modo, un cocinero y las oblacones son sustancias que deben ser preparadas y consumidas. Los dioses principales del panteón védico son invitados a comer y beber, y se les pide que correspondan a cambio con fuerza y acción sobre quien realiza la ofrenda (PATTON, 2005). La ingestión es esencial para el rito y para las relaciones de reciprocidad, por lo que se puede pensar que el alimento es también la “esencia” del sacrificio, lo cual explica el paralelo entre estas dos clases de conceptos.

A partir de la idea de que *ātmán-* es lo que llena de vida, parecería que en algunos contextos se produce un cambio de significado desde ‘lo que llena de vida’ hacia ‘el ser con vida’, incluyendo tanto el aspecto incorpóreo como corpóreo. Esto es evidente, sobre todo, en casos en que se hace mención a la extracción de una enfermedad del *ātmán-*. En otras palabras, se produciría un cambio por metonimia, en el que el punto de partida es que *ātmán-* es aquella parte que llena de vida, y el punto de llegada es que aquel con *ātmán-* es un ser lleno de vida, un ser animado.

⁶ Dado que el presente artículo se centra en los resultados obtenidos en el estudio del comportamiento semántico de *ātmán-* y no de *tanú-*, esta última palabra sí será glosada en cada caso.

Ser animado

La traducción por ‘ser’ es una de las más complejas y evoca grandes discusiones tanto en el pensamiento occidental como en el pensamiento indio de época posterior, en el que el concepto de *ātmán-* es, precisamente, el centro de un importante debate. Sin embargo, es difícil sostener que ya en el RV y el AV existiera el mismo grado de especulación ontológica. Por el contrario, en este corpus ‘ser’ puede entenderse fundamentalmente como la idea de unidad del ser, que conecta tanto lo corpóreo como lo incorpóreo, que puede ser tanto propio como ajeno. Probablemente, dado el énfasis que parece tener en los próximos pasajes, una buena traducción podría ser ‘mismidad’. En este sentido debe entenderse en la traducción de los pasajes a continuación, a pesar de que se mantiene ‘ser’ para poder ofrecer una lectura lo más literal posible:

(8) *yáḡsmam*⁷ *sárvasmāt* *ātmánaḥ* *tám* *idám* *ví vṛhāmi* *te*
yáḡsma-AC.SG todo-ABL.SG ABL.SG DEM.AC.SG DEM.AC.SG extraer-1SG.PRS.VA 2SG.G
‘Esta enfermedad extraigo de todo tu ser’ (RV 10.163.5c = 6cd)

(9) *sómam* *índraḥ* *pibatu* *bálaṃ* *dádhāna* *ātmáni*
soma-AC.SG Indra-N.SG beber-3SG.IMPTV.VA fuerza- AC.SG poner-PTC.VM.N.SG LOC.SG
‘Que Indra beba soma, poniéndose/ poniendo en su ser la fuerza’ (RV 9.113.1c)

En (8) y (9) el valor de *ātmán-* va más allá de la idea hálito vital e involucra el aspecto corpóreo del ser. Esto no aparece en los poquísimos casos que con claridad se pueden incluir entre los libros familiares del RV, ni en buena parte de los restantes pasajes. Nótese que (8) forma parte del tipo de textos de conjuros medicinales, algo que es frecuente, sobre todo, en el AV. Por su parte, el ejemplo (9) es más difícil de ubicar, ya que el libro 9 es una recopilación posterior de todos los himnos dedicados al soma. Sin embargo, por razones que se verán a continuación (ver “*Tanú-* y *ātmán-*”), se puede pensar que se trata de textos más tardíos.

A modo de síntesis de los usos del RV, se puede decir que *ātmán-* se utiliza principalmente como aquello que llena de vida, ‘hálito’ o ‘principio vital’, ya sea en referencia a seres humanos, a dioses o a ciertas animizaciones como el viento. De tal modo se utiliza en 16 de los 22 pasajes: 7.87.2a, 7.101.6b, 8.3.24ab, 9.2.10d, 9.6.8a, 9.85.3b, 10.92.13c, 10.97.11c, 10.107.7c, 10.168.4a, 1.34.7d, 1.73.2d, 1.115.1d, 1.162.20a, 1.163.6a y 1.164.4c. Es particularmente notorio el hecho de que este valor se asocia a la mayoría de los casos directos (nominativo y acusativo).

⁷ Nombre de un tipo de enfermedad, tal vez un tipo de tuberculosis (ELIZARENKOVA, 2005).

En algunos de estos casos, sobre todo cuando aparece relacionado con otros conceptos clave como *tanú́-* o *ásu-*, el concepto hace referencia a una de las partes del ser. En cambio, se agrega un valor relativo al ser entendido de modo general en aquellos pasajes en los que se hace referencia a la extracción de una enfermedad o que forman parte de himnos fúnebres (todos contenidos menos típicos de los himnos más antiguos): 10.16.3a, 10.97.4d = 8d, 10.163.5c = 6c y también en 9.113.1c.

Atharvaveda

Principio vital

Ambos valores mencionados a propósito del RV están presentes en el AV. En particular, el de ‘hálito vital’, ‘principio vital’:

- (10) *ātmā jágatas tashúṣas ca*
 N.SG movable-G.SG quieto-G.SG y

‘El principio vital de lo que se mueve y de lo quieto’ (AV 13.2.35d)

Como ocurría en los himnos más recientes del RV, también en el AV (y con mucha más frecuencia) se puede ver la combinación de *ātmán-* con otros elementos que conforman el ser animado, como por ejemplo con *ásu-*, pero también con *tanú́-*:

- (11) *ásur ātmā tanvās tát sumát guḥ*
 vida-N.SG N.SG cuerpo-ABL.SG DEM.N.SG juntos irse-3PL.AOR.INJ.VA

‘El hálito vital, la vida se han ido juntos del cuerpo’ (AV 5.1.7b)

Ser animado

Al igual que en el RV, hay pasajes en el AV en los que el concepto no implica uno de los componentes del ser animado, sino este mismo en su conjunto, en el que convergen tanto el aspecto más corpóreo y material como el incorpóreo. Esto podría estar en línea con la observación de Gardner (1998) acerca de ese matiz de imprecisión o inespecificidad en el concepto en determinados contextos. Entre los casos en que se combina con otros elementos que hacen referencia al conjunto del ser animado, se encuentran los siguientes:

(12) *yát te ātmáni tanvām ghorám te ásti*
 REL.N.SG 2G.SG LOC.SG cuerpo-LOC.SG terrible-N.SG 2G.SG haber-3SG.PRS.VA
 ‘Aquello que hay terrible en tu ser, en tu cuerpo’ (AV 1.18.3a)

(13) *yád ātmáni tanvāḥ me víriṣtaṃ*
 REL.AC.SG LOC.SG cuerpo-G.SG 1G.SG partido-AC.SG
sárasvatī tád á pṛṇad ghr̥téna
 Sarasvati-N.SG DEM.AC.SG completo-AC.SG mantequilla-INS.SG
 ‘Aquello que dentro del ser de mi cuerpo está partido, que eso Sarasvati [lo vuelva]
 completo con mantequilla clarificada’ (AV 7.57.1c)

El genitivo de (13) pone en evidencia una distinción entre *tanú-* y *ātmán-*, como “contenedor” y “contenido”. Además, surge en el AV la combinación con otro elemento clave, *prāṇá-*:

(14) *pṛ̥thak sárve prājāpatyāḥ prāṇán ātmásu bibhṛati*
 separadamente todo-N.PL hijo.de.Prājāpati-N.PL aliento.vital-AC.PL LOC.PL cargar-3PL.PRS.VA
 ‘Todos los descendientes de Prājāpati cargan separadamente los alientos vitales en sí mismos’⁸
 (AV 11.5.22ab)

Mención especial merece *prāṇá-*, por su cercanía semántica con *ātmán-*, lo que tal vez podría explicarse por una etimología común (*an-* ‘respirar’ + prefijo *prá*) (MAYRHOFER, 1986-1992). Llama la atención que *prāṇá-* es muy poco frecuente en los textos más antiguos: en el RV solo ocurre cinco veces (KAHLE, 2012) y cuatro de ellas pertenecen a los textos más recientes (ELIZARENKOVA, 2005). Lo que también se puede señalar aquí es que, a diferencia de los pasajes anteriores en los que *ātmán-* es aquello que entra (y por lo tanto el “contenido”), aquí ese matiz es asumido por *prāṇá-*, desplazando al otro concepto al matiz de “contenedor”.⁹

Si se piensa en la relación etimológica y se relaciona con una cronología interna de los textos, posiblemente se puede explicar la ausencia de pasajes tempranos en los que ambos conceptos aparezcan relacionados. Como señala Elizarenkova (2005), si la etimología común todavía estuviera viva en la época de composición de los textos más antiguos, podría haber sido difícil considerar

⁸ Nótese lo extraño que resultaría la traducción literal ‘[...] en sus propios seres’.

⁹ Recuérdese que el cambio de contenedor/contenido es uno de los más frecuentes casos de cambio semántico por metonimia. Véase Luján (2010b).

ambos elementos como componentes diferenciados del ser; en cambio, en el AV sí se podría haber alcanzado una distinción a partir de la pérdida de tal asociación semántica (ELIZARENKOVA, 2005). Si se considera esto como un posible desarrollo semántico, parece bastante lógico que en los *brāhmaṇas*, en términos generales más tardíos que el RV y que buena parte de los himnos del AV, la distinción será todavía mayor, a tal punto que *prāṇá-*¹⁰ asumirá el antiguo significado de *ātmán-* como ‘aliento vital’ cuando *ātmán-* pase a especializarse en el concepto de ‘ser animado’, ‘mismidad’, “asumiendo el aspecto de *ásu-* como la parte espiritual del hombre que sobrevive a la muerte” (KAHLE, 2012, p.127). Y de hecho, eso parece ser hacia lo que apunta el ejemplo (14).

Ser interior

A partir de la idea de ‘lleno de vida’ es posible llegar a la de ‘ser (lleno de vida)’, tal como se vio en el RV. Ahora bien, en el AV este cambio semántico parece avanzar un poco más al incluir un matiz que permite distinguir entre dos aspectos del ser: el interior y el exterior, lo cual es absolutamente pertinente si se recuerda la concepción de *ātmán-* como aquello que es capaz de entrar en el ser:¹¹

- (15) *yakṣmodhām antár ātmánaḥ bahír nír mantrayāmahe*
 sitio.de.yakṣma-AC.SG interior ABL.SG fuera lejos exorcizar-1PL.PRS.VM
 ‘El sitio del yakṣma exorcizamos lejos, hacia fuera, desde el interior de tu ser/mismidad’
 (AV 9.8.9cd)

Como se ve, es también muy estrecha la relación entre la idea del interior y la del ser animado entendido de modo integral, es decir incluyendo lo corpóreo y lo incorpóreo:

- (16) *yát te dyuttám ásti péṣtram te ātmáni*
 REL.N.SG 2G.SG roto-N.SG haber-3SG.PRS.VA hueso-N.SG 2G.SG LOC.SG
 ‘Aquel hueso¹² que está roto en tu ser’ (AV 4.12.2b)

Ātmán-, en tanto ‘ser interior’ pasa ahora a oponerse al ‘ser exterior’:

¹⁰ Para un excelente desarrollo de la relación entre *ātmán-* y *prāṇá-*, fundamentalmente en la literatura posterior, véase Zysk (1993).

¹¹ Nótese que Willman-Grabowska (1930), sostiene que la idea de ‘alma o principio interior’ o ‘uno/el mismo’ es más frecuente que la de ‘hábito vital’ en el AV.

¹² *Péṣtram* probablemente hace referencia no únicamente a la estructura ósea, sino al pedazo de hueso con carne alrededor, debido a su posible relación etimológica con *pes-* ‘esforzarse, triturar’ (MAYRHOFER, 1986-1992), quien traduce como *Fleischstück* (literalmente, ‘pedazo de carne’).

Rūpāni and *ātmānam* are antithetical: *rūpāni* 'the outer form of things'; *ātmānam* 'thy own nature'. It is a controlling characteristic of Vedic conceptions that the inner, true nature of any divinity, or instrument of power, must be understood in order to control its influence or power. (BLOOMFIELD, 1897, p.402-403).¹³

Y esto puede llevar paulatinamente a una eventual interpretación reflexiva, como es evidente en el siguiente pasaje:

- (17) *āvīṣ kṛṇuṣva rūpāni mā ātmānam āpa gūhathāḥ*
 manifiesto hacer-2SG.IMPV.VM forma-AC.PL no AC.SG esconder-2SG.INJ.VM
 'Manifiesta tus formas (exteriores), no escondas tu ser (interior)' (AV 4.20.5ab)

A partir de aquí parece claro que lo interior y lo que forma parte de lo intrínseco del ser, su quintaesencia, se confunden un poco:

- (18) *adbhír ātmānam abhí sám spṛśantām*
 agua-INS.PL AC.SG hacia mezclar-3PL.IMPV.VM
 'Que [los granos] mezclen su ser con las aguas' (AV 12.3.30ab)

Marcador reflexivo

A través del sentido del ser entendido de forma integral (interior o no), resulta sencillo acercarse a un uso del término como marcador reflexivo, ya que este tiene lugar, precisamente, cuando *ātmān-* es correferente con otro elemento de la cláusula:

- (19) *śréyāmsam enam ātmānaḥ mānayet*
 superior-AC.SG DEM.AC.SG ABL.SG pensar-3SG.OPT.VA
 'Él debería considerar a aquél superior a sí mismo' (AV 15.10.2a)

- (20) *indraḥ yāṃ cakrá ātmāne anamitrāṇ śácīpātīḥ*
 Indra-N.SG REL.AC.SG hacer-3SG.PF.VM DAT.SG sin.enemistad-AC.SG señor.del.favor-N.SG
 'A aquella [la tierra] que Indra, señor de los favores, hizo sin enemigos para sí mismo (para su propio ser)' (AV 12.1.10cd)

¹³ "*Rūpāni* y *ātmānam* son antitéticos: *rūpāni* 'la forma exterior de las cosas'; *ātmānam* 'su propia naturaleza'. Es una característica determinante de las concepciones védicas el hecho de que la naturaleza interior, verdadera, de cualquier divinidad o instrumento de poder debe ser entendida a fin de controlar su influencia o poder".

Según los datos obtenidos aquí, resulta difícil sostener que el valor reflexivo se encuentra ya en el RV, debido a que existe un único pasaje con las características propias de un reflexivo (RV 9.113.1c), y que, además, se puede atribuir a un período más reciente.

En general, los trabajos interlingüísticos acerca de la reflexividad tienden a considerar, más que nada, los casos directos, es decir aquellos en que la correferencia se establece entre el primero y el segundo actantes, típicamente sujeto y complemento directo (en acusativo). Sin embargo, el fenómeno de la reflexividad es extensible a los casos indirectos, es decir cuando entra en escena un tercer actante, generalmente en un caso oblicuo, como ocurre en (19) y (20).

Para comprender cómo esta palabra pasa a utilizarse con un valor reflexivo, se podría argumentar que es común en diferentes lenguas del mundo el desarrollo de reflexivos a partir de elementos que significan ‘espíritu’, ‘ser’, ‘persona’, ‘cuerpo’ (SCHLADT, 2000; KÖNIG; SIEMUND, 2000; HEINE; KUTEVA, 2002), con posibles etapas intermedias en las que el elemento intensifica la situación de correferencia. De hecho, este valor enfático también se puede encontrar en pasajes del AV, tanto con énfasis de la correferencia (fundamentalmente, en los casos de acusativo), como en situaciones de intensificación nominal (generalmente en casos oblicuos, sobre todo instrumental y locativo), en las que *ātmán-* crea un efecto bastante similar al que se produce en español con la expresión “personalmente” o “en carne y hueso”:

- (21) *nír* *evā* *āpriyasya* *bhrāṭṛvyasya* *śrīyam*
por.completo ciertamente detestado-G.SG rival-G.SG esplendor-AC.SG
dahati *bhāvati* *ātmānā*
quemar-3SG.PRS.VA devenir-3SG.PRS.VA INS.SG
‘Ciertamente quema por completo el esplendor de su detestado rival, llega a ser por sí mismo’
(AV 9.5.31-36ef)

- (22) *jarāsā* *śatāhāyana* *ātmānā* *bhūjam* *aśnutām*
envejecimiento-INS.SG centenario-LOC.SG INS.SG vuelta-AC.SG alcanzar-3SG.IMPV.VA
‘Que con el envejecimiento y en sus cien años, por sí mismo, alcance la vuelta’ (AV 8.2.8cd)

En estos pasajes una interpretación basada únicamente en el valor léxico resultaría bastante extraña: “en efecto quema el esplendor de su detestado rival, llega a ser por su propio ser”, “que con el envejecimiento y en sus cien años, con su propio ser, alcance la vuelta”. En cambio, si se considera un posible valor enfático a partir de la idea del ser entendido de manera integral, de modo similar a lo que ocurre con el enfático “en persona” en español, el texto se vuelve mucho

más claro. Y además, es coherente con el desarrollo de un elemento gramatical reflexivo, que a menudo surge de la necesidad de intensificar la correferencia entre dos elementos de una cláusula.

Resumiendo el tipo de usos en el AV, se observan, en primer lugar, que se mantienen aquellos vistos en el RV en determinados contextos; en segundo lugar, que con estos valores es más frecuente la combinación de *ātmán-* con otros conceptos que hacen referencia a partes del ser; y en tercer lugar, que se puede ver cierta expansión en la gama posible de significados ('ser', 'ser interior', reflexivo y enfático).

Aunque muchos de los pasajes son mucho más difícilmente clasificables en un único valor (hay numerosos casos de ambigüedad), se puede proponer la siguiente distribución de pasajes según los mencionados valores:

'Principio vital': 13.2.35d, 5.1.7b, 11.8.31cd, 5.5.7cd, 5.9.7ab, 12.2.34cd, 3.29.8cd, 10.8.44cd, 5.9.7cd, 19.51.1ab, 9.9.4cd, 16.3.5, 9.4.10ab, 7.111.1, 7.67.1ab, 6.53.2ab.

'Ser': 1.18.3a, 7.57.1cd, 11.5.22ab, 19.48.5cd, 9.1.11-13cd, 9.1.16cd, 8.6.13ab, 3.15.7cd, 11.5.15cd, 5.29.5ab, 4.18.6cd, 19.33.5ab, 18.2.7ab, 6.16.2cd, 4.9.7cd.

'Ser interior': 9.8.9cd, 7.53.3cd, 4.12.2b, 4.20.5cd, 12.4.30ab.

Reflexivo: 15.10.2a, 12.1.10cd, 15.1.2, 12.3.54ab, 9.6.21, 19.17.1-10cd, 12.3.51cd, 9.5.30ab, 16.7.5ab.

Enfático: 9.5.31-36ef, 8.2.8cd, 5.29.6-9c.

Una propuesta de mapa semántico

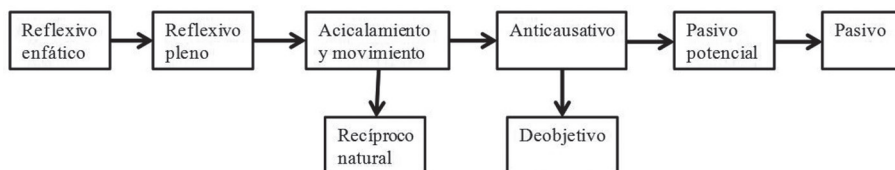
La evidencia del uso de *ātmán-* a lo largo del corpus apunta hacia un posible aumento de la frecuencia de uso y de la gama de contextos posibles desde los himnos del RV hacia un conjunto de himnos de RV 10 y de allí hacia al AV. Sin duda, excede los límites de este trabajo la posible continuación de este proceso en textos más tardíos, como los de la prosa védica, pero sería interesante confirmar a través de un estudio detallado la afirmación de varios autores acerca de este mismo desarrollo hasta afianzarse, sobre todo, en su valor reflexivo (GARDNER, 1998; KAHLE, 2012).

Este proceso de cambio relaciona intrínsecamente el aspecto sincrónico y el diacrónico. Por un lado está claro que se puede hablar de un conjunto de diferencias entre los tres núcleos, no solo en lo relativo a lo posiblemente dialectal, sino también en cuanto al contenido, ya que se vio que los himnos del RV y del AV en los que se amplía la gama de usos son, a menudo, aquellos relacionados

con la práctica de conjuros, himnos medicinales y fúnebres medicinales. Por otro lado, aunque no se trate de argumentos definitivos e irrefutables, se puede pensar que las diferencias encontradas podrían favorecer la hipótesis de cierta cronología relativa, ya que todo cambio semántico se produce en el tiempo y los tres núcleos considerados coinciden bastante bien con las etapas a grandes rasgos estipuladas para estos textos: la primera, coincidiría con el valor más típico de ‘hálito’ o ‘principio vital’; la segunda, a aquellos textos en los que adquiere el valor de ‘ser’, ‘persona’, entendida de manera general, que precisamente tienen lugar en el libro 10 del RV, categorizado como el más reciente de todos; y la tercera correspondería alAV, donde se puede ver una expansión hacia una mayor variedad de usos (‘ser interior’, enfático, reflexivo) y hacia el resto del paradigma flexivo. De modo exploratorio, se podría relacionar este posible cambio semántico con un desarrollo morfosintáctico, ya que mientras que la mayoría de los casos con el valor de ‘principio vital’ presentan casos directos (nominativo y acusativo), los restantes valores suelen asociarse a los casos indirectos.

Por otro lado, conocer el tipo de valores encontrados y el modo en que se relacionan entre sí, es fundamental para comprender el proceso de cambio, pues este no ocurre de manera azarosa sino a través de zonas contiguas de significado. Una buena herramienta para el análisis es la representación gráfica mediante mapas semánticos, que además permiten conectar el aspecto sincrónico con el diacrónico. Un mapa semántico puede definirse como “*A geometrical representation of functions in ‘conceptual/semantic space’ that are linked by connecting lines and thus constitute a network.*”¹⁴ (HASPELMATH, 2003, p.213). Es decir, un mapa semántico representa una selección de significados y el modo en que estos se relacionan conformando una red a través de los rasgos semánticos compartidos. Para poder conocer el modo en que se interrelacionan los diferentes valores o significados es fundamental comprender las propiedades de cada uno de ellos. Así, un ejemplo de mapa semántico propuesto por Haspelmath (2003) puede ser el siguiente, aplicado, precisamente, al desarrollo del reflexivo:

Figura 1 – Mapa semántico de las funciones reflexiva y media.



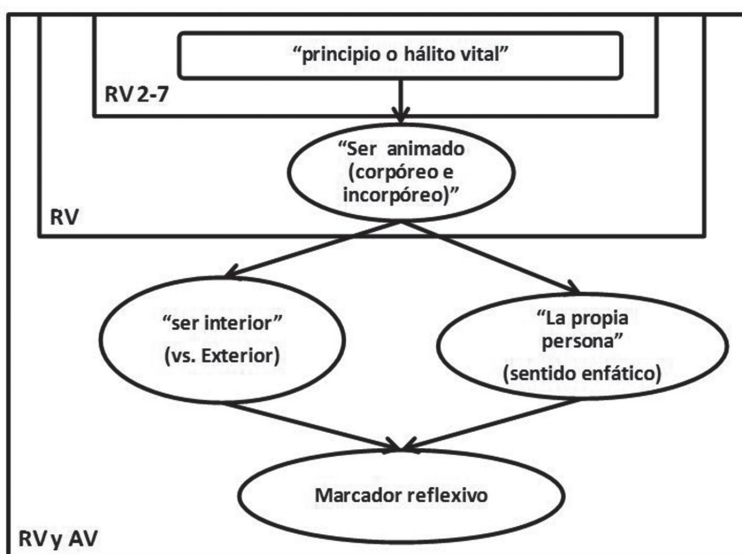
Fuente: Haspelmath (2003, p.235).

¹⁴ Una representación geométrica de las funciones, en un ‘espacio conceptual/semántico’, que están relacionadas mediante líneas conectoras y que así constituyen una red.

Aunque este mapa puede ser objetado en ciertos aspectos, en particular el desarrollo de acciones de acicalamiento a partir de reflexivos plenos y no al revés (SCHLADT, 2000), sirve para mostrar que el cambio semántico no se produce de manera azarosa, sino a través de los rasgos internos compartidos en cada caso por funciones contiguas. Así, la contigüidad entre el reflexivo enfático y el pleno explicaría un sencillo cambio de uno hacia otro y no un cambio desde un reflexivo enfático hacia un anticausativo.¹⁵

A partir de la evidencia encontrada en nuestra investigación, una propuesta de mapeo semántico de los usos y funciones de *ātmán*- en el RV y el AV podría ser la siguiente:¹⁶

Figura 2 – Mapa semántico de *ātmán*- en el RV y el AV



Fuente: Elaboración propia.

Este mapa refleja el cambio semántico producido desde un conjunto de himnos a otro. En el proceso, el término no adquiere nuevos valores en detrimento de otros, sino que simplemente los añade a los ya existentes. Tal cambio se produce entre zonas contiguas de significado. En este caso, la dirección del cambio va

¹⁵ Agradezco especialmente los comentarios de uno de los pares evaluadores acerca de la presentación de los mapas semánticos. He alterado el mapa original al explicitar la dirección de las flechas (ausente en la propuesta de Haspelmath (2003)) de tal modo que quede claro que el cambio se produce en una determinada dirección.

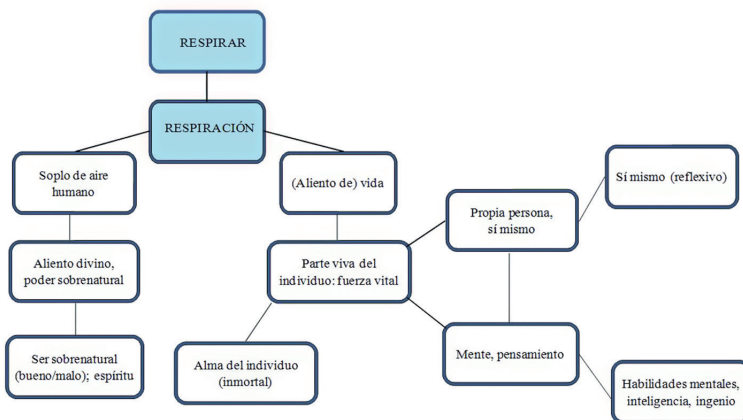
¹⁶ Es importante señalar que en el mapa se ha puesto un núcleo especial para los valores enfáticos ('la propia persona'). Pero esto no significa necesariamente que se pueda hablar de pasajes en los que se encuentra este valor como función, sino más bien como un matiz semántico.

desde ‘principio vital’ hacia ‘ser animado’ y de allí hacia otros valores, debido a un conjunto de rasgos compartidos entre las zonas lindantes. Sería bastante difícil explicar que un uso enfático como el de ‘la propia persona’ se desarrollara simplemente a partir de la idea de ‘hálito vital’, si no hubiese un punto intermedio con el valor de la persona de modo integral. Del mismo modo, también parecería poco esperable que un valor reflexivo se desarrollara a partir de la idea de ‘principio vital’ y solo a partir de él el valor de ‘ser animado’.

La dirección del cambio encontrada aquí coincide totalmente con propuestas de un cambio similares aplicadas a diferentes lenguas del mundo, en las que es frecuente el desarrollo de reflexivos a partir del vocabulario relacionado con el alma, el cuerpo o sus partes, y mediante estadios intermedios de valores enfáticos, que surgen precisamente por la necesidad de realzar la situación de correferencia (SCHLADT, 2000; KÖNIG; SIEMUND, 2000; HEINE; KUTEVA, 2002). Este cambio suele ser categorizado como un caso de gramaticalización, ya que pasa de ser un elemento más bien léxico para desempeñar, en ciertos contextos, funciones gramaticales. En el proceso de gramaticalización de un elemento léxico, es frecuente la generalización de contextos, es decir las situaciones en las que el elemento expande su gama de contextos posibles, dando lugar a casos de polisemia (HOPPER; TRUGOTT, 2003), tal como se evidencia en esta misma investigación.

Una vez establecido nuestro mapa semántico de *ātman*- en el RV y el AV, vale la pena compararlo con aquel otro de *ātman*- en el sánscrito clásico de François (2008), en el que los datos no provienen directamente de la consideración de los textos sino de la literatura secundaria:

Figura 3 – Mapa semántico de *ātman*- en sánscrito.



Fuente: François (2008, p.203).

Este mapa también presenta una dirección de cambio entre puntos contiguos que comparten rasgos de su significado. El reflexivo no se desarrolla directamente a partir de la idea de 'hálito vital', sino a través de una serie de puntos intermedios, entre los que es esencial aquel de 'la propia persona, el sí mismo'. También es coherente el desarrollo del significado de 'alma' a partir de la idea de 'fuerza vital', aunque este valor no es tan claro en los textos del RV y el AV.

Ahora bien, es necesario notar que entre ambas propuestas existen algunas diferencias que ponen en evidencia la importancia del trabajo filológico para la rigurosidad de la descripción de una lengua, lo cual permite, a su vez, una comparación interlingüística más pertinente. En primer lugar, y cuando se trata de lenguas antiguas como esta, una investigación que no tiene en cuenta detalladamente las fuentes primarias puede resultar menos precisa: el sánscrito de los trabajos de referencia suele tener un margen temporal excesivamente amplio, y esto oscurece los datos que se puedan obtener acerca del proceso diacrónico. Nótese que varios de los valores de este mapa no han sido realmente encontrados en los textos del RV y el AV, y que hasta cierto punto parece innecesaria la distinción entre 'aliento de vida' y 'fuerza vital'.

En segundo lugar, un trabajo filológico detallado puede dar cuenta de una mayor exactitud en los valores intermedios a tener en cuenta para el desarrollo semántico. En particular, se vio que en el RV y AV es esencial el valor intermedio de la 'persona', entendida tanto en su aspecto más corpóreo como incorpóreo, para que pueda desarrollarse el valor de la 'propia persona', el 'sí mismo'.

Ātmán- y tanū-

Además de la evidencia interlingüística de un cambio de estas características, es necesario considerar un posible factor interno involucrado en el cambio semántico de *ātmán-*. Como se vio, esta palabra suele estar relacionada con otras que hacen también referencia a partes del ser, a las que a veces se acerca en cuanto al significado. En particular, un caso que merece consideración es el de *tanū-*. Este sustantivo femenino originalmente significa 'cuerpo' y también experimenta cambio semántico y sintáctico a lo largo del corpus, fundamentalmente desde un valor mucho más léxico hacia el de marcador reflexivo. Por razones de espacio, resulta imposible detenerse en un análisis minucioso de esta palabra y del cambio experimentado; el lector puede remitirse a una serie de exhaustivos trabajos (PINAULT, 2001; HOCK, 2006; KULIKOV, 2007; HETTRICH, 2010; ORQUEDA, 2013) para el desarrollo de este tema.

De manera sucinta, se dirá aquí que el valor léxico de *tanū-* como 'cuerpo' es predominante, sobre todo en los textos más antiguos, aunque continúa utilizándose a lo largo de todos el corpus:

- (23) *tanvā me tanvaṃ sām pipṛgdhi*
 cuerpo-DAT.SG 1G.SG cuerpo-AC.SG con unir-2SG.IMPV.VA
 ‘Une tu cuerpo con el mío’ (RV 10.10.11d)

A partir de los libros más recientes del RV, a este valor se agrega el de ‘ser’, también entendido de modo integral, como la conjunción del aspecto corpóreo y el incorpóreo. De allí que Gardner (1998) opte por ‘presencia’ para su traducción.

Más adelante, el término adquiere el valor de un reflexivo (25, 26), pero antes de llegar a este punto pasa por un alto número de contextos en los que la interpretación es ambigua entre el valor léxico y el reflexivo (24):

- (24) *sūrah upāké tanvaṃ dādāhānah*
 sol-G.SG delante-LOC.SG cuerpo/sí.mismo-AC.SG colocar-PTC.VM.N.SG
 ‘Colocándote/colocando tu cuerpo delante del sol [...]’ (RV 4.16.14a)

- (25) *svayám¹⁷ yajasva¹⁸ tanvaṃ pṛthivīm utá dyām*
 por.ti.mismo honrar-2SG.IMPV.VM sí-mismo-AC.SG tierra-AC.SG y cielo-AC.SG
 ‘[Viśvakarman], por ti mismo hónrate a ti mismo, a la tierra y al cielo’ (RV 10.81.6b)

- (26) *rtāya saptā dadhiṣe padāni*
 orden-DAT.SG siete poner-2SG.PF.VM paso-AC.PL
janāyan mitrāṃ tanvè svāyai
 engendrar-PTC.N.SG amigo-AC.SG sí.mismo-DAT.SG propio-DAT.SG
 ‘Para el orden has dado siete pasos convirtiéndolo en un amigo para ti mismo’¹⁹ (RV 10.8.4cd)

En su desarrollo hacia el uso reflexivo, son frecuentes los contextos en los que *tanv-* funciona como un intensificador, y eso tiene que ver con el ya conocido patrón de cambio en el que es necesaria una etapa intermedia de intensificación:

¹⁷ *Svayám* aquí funciona como un intensificador adverbial: enfatiza que la acción es realizada por los propios medios de Viśvakarman.

¹⁸ *Yaj-* suele traducirse por ‘sacrificar’ por su relación con *yajñá-* ‘sacrificio’. Sin embargo, existe una diferencia crucial entre el comportamiento de *yaj-* en védico y el de ‘sacrificar’ en español: en la cláusula del verbo español, el único segundo argumento posible es aquello que es objeto del sacrificio, la oblación. En cambio, *yaj-* permite, además de esta construcción, aquella otra en la que el segundo argumento es el beneficiario de la ofrenda (BAUM, 2010). Para tales casos, se opta por la traducción de ‘honrar’.

¹⁹ Literalmente: “Para el orden has dado siete pasos engendrando un amigo para tu propio ser”.

- (27) *ágne* *yájasva* *tanvám* *táva* *svám*
 Agni-VOC.SG honrar-2SG.IMPV.VM cuerpo-AC.SG 2G.SG propio-AC.SG
 ‘Agni, honra tu propio cuerpo/hónrate’ (RV 6.11.2d)

En los últimos dos ejemplos, el uso de *tanú́-* es el de un reflexivo y en ambos casos tal interpretación surge a partir de una situación intermedia como enfático: una simple interpretación reflexiva podría obtenerse a partir del solo uso de la voz media. Frente a ello, *tanú́-* (sobre todo, reforzado por *svá-*), intensifica una situación de correferencia.

La existencia de pasajes ambiguos (por ejemplo, léxicos y reflexivos) es fundamental para proponer la posibilidad de un cambio en desarrollo (SCHLADT, 2000). Es cierto que en muy pocas situaciones (y nunca en los himnos más tempranos del RV) *tanú́-* puede entenderse únicamente como reflexivo, con pérdida absoluta del valor léxico. Sin embargo, los pasajes ambiguos en los que ambas interpretaciones son posibles sí aparecen ya en el RV, por lo que se podría pensar que este trayecto recorrido por *tanú́-* hacia un uso como marcador reflexivo, y con un paso intermedio con valor enfático, es más antiguo que aquel recorrido por *ātmán-*. El cambio semántico producido en *tanú́-* podría haberlo llevado a superponerse a ciertos valores de *ātmán-*, y a una vinculación estrecha entre ambos términos. Así, se habría producido un cambio semántico también en *ātmán-*, debido, en parte, al modelo de *tanú́-*. En relación con esto, podría estar el hecho de que algunos de los usos de *tanú́-* serían asumidos por *ātmán-* y parte de los de *ātmán-* serían asumidos por *prāná-*.

Volviendo ahora al único pasaje del RV en el que *ātmán-* se acerca a un posible uso reflexivo, citado en (9), se puede intentar explicar este pasaje como un caso tardío y como una situación de calco con respecto a lo que sucede con *tanú́-*, ya que para esta palabra existen contextos similares más antiguos. Nótese el paralelo con los siguientes pasajes del libro 3:

- (28) *bálaṃ* *dhehi* *tanú́ṣu* *naḥ*
 fuerza-AC.SG colocar-2SG.IMPV.VA cuerpo-LOC.PL 1G.PL
 ‘[Indra], pon fuerza en nuestros cuerpos’ (RV 3.53.18a)

- (29) *ádhi śrávāṃsi* *dhehi* *nas* *tanú́ṣu*
 en gloria-AC.PL colocar-2SG.IMPV.VA 1G.PL cuerpo-LOC.PL
 ‘[Agni], pon la gloria en nuestros cuerpos’ (RV 3.19.5d)

En todos los casos se invoca a Agni o Indra y se relaciona a estos dioses con la capacidad de dar (o darse) fuerza. Y mientras esta estructura semántica y

sintáctica aparece con *tanû-* ya en pasajes que seguramente provienen del núcleo más antiguo del RV, aquel otro con *ātmán-* podría ser posterior y contar con un valor corpóreo añadido, precisamente el mismo valor léxico que originalmente se encuentra en *tanû-*.

En consecuencia, se podría aventurar la hipótesis de que aquel pasaje con *ātmán-* hubiera sido, de algún modo, construido a partir de la semejanza con estructuras propias con *tanû-*, tras haber asumido parte de su significado. Esto no sería extraño si se considera el posible paso, antes mencionado, de la idea de 'lo que llena al ser de vida' hacia 'el ser lleno de vida' y de allí simplemente al 'ser', dado que a través de *tanû-* también se puede llegar desde la idea de 'cuerpo de un ser' hacia la simple idea de 'ser' por metonimia, con las mismas observaciones hechas a *ātmán-* a propósito del problema ontológico que implica esta traducción al español. Como argumento adicional para esta hipótesis puede funcionar el hecho de que en (9) *ātmán-* se encuentra en locativo, tal como ocurre en (28) y (29). Esto es interesante si se recuerda que puede ser relativamente tardío y más reciente el uso de casos oblicuos de esta palabra. Además, es clara la ambigüedad de (9) entre una interpretación léxica y una reflexiva, lo que lo relaciona incluso más estrechamente con el desarrollo de *tanû-* hacia un valor reflexivo, a través de situaciones ambiguas.

Comentarios finales

Los datos obtenidos en esta investigación demuestran que, en línea con propuestas interlingüísticas, *ātmán-* no se limita a un único significado sino que incluye una gama de valores diferentes, como el de 'ser', 'hálito vital', 'propio ser', etc. Pero estos varios significados no se pueden explicar únicamente como un caso de polisemia en un nivel sincrónico, ya que el cambio semántico parece estar conectado con un desarrollo diacrónico a lo largo de los himnos del RV y del AV. Así, si bien la escasa evidencia hace difícil establecer rotundamente que entre el RV y el AV hay tres estadios lingüísticos claramente definidos, sí permite sugerir cierta variación diacrónica relacionada con el surgimiento, en cada etapa, de determinados rasgos o valores semánticos:

- 1) RV temprano, el núcleo más antiguo del RV y en parte de los más recientes, en el que el principal uso es el de 'hálito o principio vital', 'aliento'.
- 2) RV tardío, conformado por algunos himnos más recientes del RV y parte del AV, en el que el término asume un valor cercano al de 'ser interior' y 'ser animado' o 'persona'. Esto permite la interpretación de cierto énfasis en la idea de la propia persona, de modo similar a valores encontrados para *tanû-*, lo que parecería indicar que los usos de *tanû-* son parcialmente asumidos por *ātmán-*.

- 3) Por último, y entre paréntesis, debido a los mencionados problemas que implica construir una cronología para el AV, se podría suponer la mayor parte de esta colección como una tercera etapa, entendida como un conjunto de pasajes en los que palabra adquiere un valor más claramente reflexivo. Esto sería posible a partir de haber asumido los valores más recientes de *tanû-* y podría explicar, tal vez, el hecho de que una vez que *ātmán-* asuma plenamente el valor reflexivo, con el cual continuará en los textos posteriores, *tanû-* se estanque en ese incipiente desarrollo hacia un marcador reflexivo sin llegar nunca a gramaticalizarse completamente.

Los textos ponen en evidencia una situación viva de cambio semántico. Para poder comprender este cambio, es fundamental prestar atención a la relación que cada elemento establece con otros en los diferentes períodos de la lengua. Esto lleva también a hacer una reflexión a propósito de los estudios semánticos de tipo diacrónico y aquellos sincrónicos: el cambio en uno de estos aspectos se relaciona intrínsecamente con el otro. Y a su vez, el cambio diacrónico producido en uno de los elementos de una lengua puede acarrear una reorganización léxica a nivel sincrónico.²⁰

Por último, y en defensa de la labor filológica, se puede decir que un análisis exhaustivo de los textos siempre es una herramienta a favor de la descripción lingüística más precisa, y que es necesario tenerla en cuenta en el campo de la tipología lingüística.

Abreviaturas utilizadas

ABL	ablativo	INJ	injuntivo	PL	plural
AC	acusativo	INS	instrumental	PRS	presente
AOR	oristo	INT	intensivo	PTC	participio
DAT	dativo	LOC	locativo	REL	relativo
DEM	demonstrativo	OPT	optativo	SG	singular
G	genitivo	PF	perfecto	VA	voz activa
IMPV	imperativo	PI	partícula interrogativa	VM	voz media

Agradecimientos

Esta investigación se realizó en el marco del proyecto de investigación FFI2012-36069-C03-02: “Estudios de formación nominal: lenguas paleohispánicas e indoeuropeas antiguas”, del Departamento de Filología griega y lingüística indoeuropea de la Universidad Complutense de Madrid.

²⁰ De alguna forma, con el espíritu de la ya clásica propuesta de Trier, más allá de todas las críticas que la historiografía lingüística pueda hacerle.

Agradezco enormemente la lectura atenta y los comentarios de Óscar Figueroa Castro, como también las siempre valiosas contribuciones de Eugenio Luján Martínez y Julia Mendoza. En particular, el trabajo ha sido enriquecido gracias a las pertinentes observaciones de los pares evaluadores, con quienes me siento muy agradecida. Todos los errores son míos.

ORQUEDA, V. Semantic change of *ātmán-* in the *Ṛgveda* and the Atharvaveda. **Alfa**, São Paulo, v.59, n.2, p.335-361, 2015.

- **ABSTRACT:** *This paper studies the use of ātmán- in the Ṛgveda and the Atharvaveda, and aims to show an ongoing semantic change through the period of composition and compilation of these texts. The theoretical approach used here is cognitive and typological-functional. In order to accomplish the research, all cases where ātmán- is used in the corpus have been analyzed both grammatically and philologically. Among the main outcomes, there is the fact that ātmán- acquires new meanings and uses through this process ('being, 'self'), without losing the old ones ('vital breathe', 'breathe'). The systematization of the different uses into a semantic map leads to the conclusion that: 1) the directionality of this semantic change is similar to that of equivalent words in other languages, and 2) this change is tightly connected to the one previously experienced by tanū- 'body, 'self'. Thus, this research aims to provide individual evidence for crosslinguistic studies on grammaticalization and the directionality of change.*
- **KEY WORDS:** *Semantic change. Diachronic linguistics. Semantic maps. Vedic.*

REFERENCIAS

BAUM, D. The valency and meaning of the verb yaj in the *Ṛg-veda*. In: SHULMAN, D. (Ed.). *Language, ritual and poetics in ancient India and Iran: studies in honor of Shaul Migron*. Jerusalén: The Israel Academy of Sciences and Humanities, 2010. p.3-15.

BLOOMFIELD, M. *Hymns of the Atharva-Veda*. Oxford: Oxford University Press, 1897. (The Sacred Books of the East, v.42).

DELBRÜCK, B. *Altindische syntax*. Halle: Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 1888.

CROFT, W. *Typology and universals*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

ELIZARENKOVA, T. The word *ātmán* in the *Ṛgveda*: *Indologica Taurinensia*, Turín, v.31, p.121-134, 2005. Disponible en: <<http://www.indologica.com/index-volume31.asp>>. Acceso en: 29 jul. 2014.

FRANÇOIS, A. Semantic maps and the typology of colexification: intertwining polysemous networks across languages. In: VANHOVE, M. (Ed.). *From polysemy to semantic change: towards a typology of lexical semantic associations*. Amsterdam: John Benjamins, 2008. p.163-215.

GARDNER, J. R. *The Vedavid database and dissertation on the developing terminology for the self in Vedic India*. 1998. Disponible en: <<http://vedavid.org/diss/index.html>>. Acceso en: 12 abr. 2014.

GRASSMANN, H. *Wörterbuch zum Rig-Veda*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1976.

HASPELMATH, M. The geometry of grammatical meaning: semantic maps and cross-linguistic comparison. In: TOMASELLO, M. (Ed.). *The new psychology of language*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003. v.2, p.211-243.

HEINE, B.; KUTEVA, T. *World lexicon of grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

HETTRICH, H. *Tanú-* als reflexivpronomen im *Rgveda*? In: FINCKE, J. (Ed.). *Festschrift für Gernot Wilhelm anlässlich seines 65. geburtstages*. Dresden: Islet, 2010. p.175-183.

HOCK, H. H. Reflexivization in the Rig-Veda (and beyond). In: TIKKANEN, B.; HETTRICH, H. (Ed.). *Themes and tasks in old and middle indo-aryan linguistics*. Delhi: Motilal Banarsidass, 2006. p.19-44. (Papers of the 12th World Sanskrit Conference, v.5).

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

KAHLE, M. D. *El surgimiento de la doctrina de la transmigración de las almas en la India*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid, 2012.

KÖNIG, E.; SIEMUND, P. Intensifiers and reflexives: a typological perspective. In: FRAJZYNGIER, Z. (Ed.). *Reflexives: forms and functions*. Ámsterdam: John Benjamins, 2000. p.41-70.

KULIKOV, L. The reflexive pronouns in Vedic: a diachronic and typological perspective. *Lingua*, Amsterdam, n.117, p.1412-1433, 2007.

LUBOTSKY, A. *A Rgvedic word concordance*. New Haven; Connecticut: American Oriental Society, 1997.

LUJÁN, E. R. Textos mágicos del *Atharvaveda*. In: ÁLVAREZ-PEDROSA, J. A.; TORALLASTOVAR, S. (Ed.). *Edición de textos mágicos de la Antigüedad y de la Edad Media*. Madrid: CSIC, 2010a. p.43-59.

_____. Semantic change. In: BUBENIK, V.; LURAGHI, S. (Ed.). *Continuum companion to historical linguistics*. Londres: Continuum Publishing Corporation, 2010b. p.286-310.

- MALAMOUD, C. *Cooking the world*. Delhi: Oxford University Press, 1996.
- MAYRHOFER, M. *Etymologisches wörterbuch des Altindoirischen*. Heidelberg: C. Winter. v.1-v.2, 1986-1992.
- MENDOZA, J. La reflexividad en indoeuropeo. In: BERNABÉ, A. et al. (Ed.). *Athlon: satura grammatica in honorem Francisci R. Adrados*. Madrid: Gredos, 1984. p.325-338.
- ORQUEDA, V. *La expresión de la reflexividad en la lengua védica*. 2013. 513f. Tesis (Doctorado en Estudios del Mundo Antiguo) - Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2013.
- PARPOLA, A. From the dialects of old Indo-Aryan to Proto-Indo-Aryan and Proto-Iranian. In: SIMS-WILLIAMS, N. (Ed.). *Indo-Iranian languages and peoples*. Londres: The British Academy, 2002. p.43-102. (Proceedings of the British Academy, v.116).
- PATTON, L. *Bringing the gods to mind: mantra and ritual in early Indian sacrifice*. Berkeley: University of California Press, 2005.
- PINAULT, G. Védique *tanú-* et la notion de personne en indo-iranien. *Bulletin de la Société de Paris*, Paris, v.96, n.1, p.181-206, 2001.
- PUDDU, N. *Riflessivi e intensificatori: greco, latino e le altre lingue indoeuropee*. Pisa: ETS, 2005.
- RENOU, L. The word *ātmán*. In: BALBIR, N.; PINAULT, G.-J. (Ed.). *Choix d'études indiennes*. Paris: École française d'Extrême-Orient, 1997. p.877-883.
- SCHLADT, M. The typology and grammaticalization of reflexives. In: FRAJZYNGIER, Z.; CURL, T. S. (Ed.). *Reflexives: forms and functions*. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p.103-124.
- WHITNEY, W. D. *Index verborum to the published text of the Atharva-veda*. New Haven: American Oriental Society, 1881.
- WILLMAN-GRABOWSKA, H. L'idée de l'Ātmán du Rig-Veda aux Brāhmana. *Rocznik Orientalistyczny*, Varsovia, v.2, p.10-25, 1930.
- WITZEL, M. The development of the Vedic canon and its schools: the social and political milieu. In: WITZEL, M. (Ed.). *Inside the texts, beyond the texts: new approaches to the studies of the Vedas*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. v.2, p.257-334.
- _____. Tracing the Vedic dialects. In: CAILLAT, C. (Ed.). *Dialectes dans les littératures indo-aryennes*. Paris: Collège de France, 1989. p.97-264.

ZYSK, K. The science of respiration and the doctrine of the Bodily Winds in ancient India. *Journal of the American Oriental Society*, Ann Arbor, v.113, n.2, p.198-213, 1993.

Bibliografia consultada

AUFRECHT, T. *Die hymnen des Ṛigveda*. Bonn: Adolph Marcus, 1877.

GELDNER, K. *Der Rig-Veda aus dem sanskrit ins deutsche übersetzt und mit einem laufenden kommentar versehen*. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

MAX PLANCK INSTITUTE FOR EVOLUTIONARY ANTHROPOLOGY. Departamento de Linguística. *Leipzig Glossing Rules*. Leipzig, 2008. Disponível em: <<http://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

VANHOVE, M. (Ed.). *From polysemy to semantic change: towards a typology of lexical semantic associations*. Amsterdam: John Benjamins, 2008.

WHITNEY, W. D. *Atharva-veda samhitā*. Cambridge: Harvard University Press, 1905.

WITZEL, M. Substrate languages in old Indo-Aryan (*Ṛgvedic*, Middle and Late Vedic). *Electronic Journal of Vedic Studies*, v.5, n.1, p.1-67, 1999. Disponível em: <<http://www.ejvs.laurasianacademy.com/ejvs0501/0501ART.PDF>>. Acesso em: 11 ago. 2012.

Recebido em abril de 2014

Aprovado em agosto de 2014

ESTABELECIMENTO DO CONTRASTE ENTRE AS FRICATIVAS POR CRIANÇAS COM TRANSTORNO FONOLÓGICO: MANIPULAÇÃO DE PISTAS ACÚSTICAS

Alessandra Pagliuso dos Santos CORRÊA*

Larissa BERTI**

- **RESUMO:** O presente trabalho versa sobre a presença de contrastes encobertos na fala de crianças com transtorno fonológico. A hipótese perseguida é a de que as crianças com transtorno fonológico se ancoram em pistas acústicas secundárias na tentativa de estabelecer contrastes fônicos da língua. Para tanto, foram utilizadas cinco gravações em áudio, advindas de cinco crianças entre 4 e 5 anos com transtorno fonológico, que apresentavam as chamadas “substituições fônicas” envolvendo a classe de sons das fricativas. Os dados foram editados e analisados com o uso do *software* PRAAT. Foi realizada uma transcrição fonética da primeira repetição (R1) de cada criança, por três juízes, e considerada a concordância de 66%. A partir dessa transcrição, foi realizada a análise fonológica contrastiva acústica de todas as “substituições” envolvendo a classe de sons das fricativas, a partir de seis parâmetros. Verificou-se a existência de contrastes encobertos nas produções tidas como homófonas auditivamente, representando um total de 54% do total das “substituições” identificadas pelos juízes. As crianças com transtorno fonológico ancoram-se preferencialmente em pistas acústicas secundárias na tentativa de distinguir os fones fricativos. Os dados obtidos neste estudo permitem reflexão acerca da importância de se considerar o detalhe fonético no interior dos modelos fonológicos.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Aquisição fonológica. Fonética. Análise acústica. Fricativas. Transtorno fonológico.

Introdução

Toda língua apresenta um conjunto próprio de contrastes fonológicos que fornecem aspectos informativos do sistema. Para que os contrastes da língua sejam percebidos e produzidos, algumas habilidades perceptivas e articulatórias necessitam ser dominadas pelos aprendizes.

O contraste fonológico pode ser pensado como um correspondente a um “acorde musical” ou como uma “constelação de pistas”, tal como designado por

* UNESP – Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. São José do Rio Preto – SP – Brasil. 15054-000 - pagliusoalexandra@gmail.com

** UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências – Departamento de Fonoaudiologia. Marília – SP – Brasil. 17525-900 - berti.larissa@gmail.com

Scobbie et al. (1996), em que para compô-lo são necessárias várias “notas” ou “estrelas”. As “notas” que compõem o acorde (contraste) são denominadas pistas acústicas. Tais pistas fonéticas variam em sua interdependência e significância perceptual (SCOBBIE, 1998).

Pormenorizadamente, cada contraste fonológico é composto por uma série de pistas acústicas. A tarefa dos falantes de uma dada língua é, portanto, saber quais pistas são relevantes em sua língua e como utilizá-las corretamente, uma vez que a mesma pista pode estar presente em diferentes contrastes fônicos (MUNSON et al., 2010).

Uma vez que uma mesma pista acústica pode compor diversos contrastes, torna-se necessário o domínio de uma espécie de hierarquia de pistas, ou seja, preponderar qual ou quais pistas são primárias (fundamentais para promover distinção fônica) e quais são secundárias.

Vejamos um exemplo. Como já relatado por Scobbie (1998), a pista VOT (*Voice Onset Time*)¹ pode ser, ao mesmo tempo, considerada uma pista primária no estabelecimento do contraste de vozeamento em consoantes oclusivas e uma pista secundária no estabelecimento do ponto de articulação entre as oclusivas.

Em termos de aquisição fônica, a criança necessita dominar e organizar todas as pistas, primárias e secundárias, para que um determinado contraste possa ser resgatado efetivamente pelos ouvintes.

Embora a maioria das crianças domine o sistema fonológico alvo até os 7 anos de idade, há aquelas que se diferenciam dos seus pares etários em relação ao domínio das regras fonológicas e do inventário fonético, sem causas orgânicas que justifiquem diferenças no desenvolvimento. Ou seja, crianças que, até a idade prevista para a aquisição desse sistema, ainda não são capazes de adequar sua produção à produção alvo, caracterizam o chamado transtorno fonológico (GRUNWELL, 1981; YAVAS; MATZENAUER-HERNANDORENA; LAMPRECHT, 1992; MOTA, 2001; WERTZNER, 2003; MUNSON et al., 2010).

Do ponto de vista fonético, a não adequação da produção por parte de crianças com transtorno fonológico pode ocorrer devido a problemas na apreensão e/ou manipulação de pistas acústicas (SCOBBIE et al., 2000; BERTI; MARINO, 2011). Isto é, as crianças podem usar pistas fonéticas não robustas para a língua em questão (ou seja, uso inapropriado de pistas fonéticas) e/ou podem utilizar pistas fonéticas robustas (apropriadas) para a língua em questão, mas em magnitudes não previstas: com valores insuficientes ou exacerbados, caracterizando os chamados contrastes encobertos (SCOBBIE et al., 2000).

¹ Entende-se por VOT o “[...] intervalo entre a abertura articulatória de uma plosiva e o início da vibração das pregas vocais.” (KENT; READ, 1992, p.108).

A expressão “contraste fônico encoberto” (*covert contrast*) foi utilizada por Hewlett (1988) para descrever o que é categorizado como contrastes fônicos **imperceptíveis auditivamente**, mas **detectáveis acústica e/ou articulariamente**. Dessa forma, uma produção julgada auditivamente como omissão ou substituição categórica pode revelar, a partir da análise acústica e/ou articulariamente, que o falante está produzindo sistematicamente diferenças para distinguir dois fonemas (MACKEN; BARTON, 1980; SCOBIE, 1998; HEWLETT; WATERS, 2004; BERTI, 2006; FREITAS, 2007; RODRIGUES, 2007; BERTI, 2010; MELO et al., 2012; BRASIL et al., 2012).

Scobbie (1998) fez um extenso levantamento bibliográfico a respeito de todos os autores que descreveram a presença do contraste encoberto, tanto em crianças com desenvolvimento típico quanto em crianças com transtorno fonológico. Como resultado, constatou-se que os contrastes encobertos foram identificados na estrutura silábica, no modo de articulação, no vozeamento, no ponto de articulação, mostrando que, em princípio, nenhum parâmetro envolvido na aquisição de um determinado contraste fonológico é imune aos contrastes encobertos.

Na literatura nacional, por sua vez, autores como Berti (2006, 2010), Freitas (2007), Rodrigues (2007), Melo et al. (2012 e Brasil et al. (2012) descreveram a presença dos contrastes encobertos na produção de crianças com e sem transtorno fonológico, corroborando os estudos internacionais sobre a onipresença do contraste encoberto (SCOBIE, 1998). De forma geral, os resultados obtidos nesses estudos revelaram que as pistas acústicas utilizadas pelas crianças para marcar um contraste podem variar em tipo e em magnitude. Há pistas que são essenciais e outras secundárias e, adicionalmente, as pistas essenciais devem ser utilizadas com certa magnitude a fim de serem efetivas para a percepção de um determinado contraste. A presença dos contrastes encobertos, identificados por meio da análise acústica, mostra não somente que as crianças já iniciaram o processo de estabelecimento de contrastes entre duas categorias fônicas, mas também forneceram evidências sobre quais são as pistas acústicas preferencialmente utilizadas por esses sujeitos.

Pode-se depreender da literatura resenhada que o uso de uma ferramenta instrumental, acústica e/ou articulariamente, na análise da produção de fala, torna-se necessário para que se possa apreender a manipulação de pistas por parte das crianças até atingirem um contraste fonológico.

Destaca-se, porém, que a literatura nacional ainda é bastante escassa, tanto no que diz respeito aos diferentes tipos de população investigada como no detalhamento das pistas utilizadas pelos falantes. As populações estudadas, os contrastes analisados, os parâmetros utilizados para a investigação ainda não são suficientes para a descrição minuciosa dos caminhos percorridos pela criança no processo de aquisição fonológica, nem para promover reabilitação das crianças

com transtorno fonológico, considerando os tipos e magnitude das pistas utilizadas para marcar os contrastes da língua.

Dessa forma, torna-se necessário avançar com as pesquisas de cunho descritivo, que utilizam metodologia instrumental, para que os parâmetros tidos como naturais (ou primários) no processo de aquisição e os parâmetros considerados secundários sejam identificados. Partindo de uma descrição consistente, será possível, por um lado, propor um tratamento rápido e eficaz para as crianças diagnosticadas com transtorno fonológico e, por outro lado, observar o detalhe fonético e a importância da consideração do mesmo nas teorias linguísticas.

Assim, o presente trabalho objetiva verificar se o fenômeno do contraste encoberto está presente na produção de fala de crianças com diagnóstico de transtorno fonológico, buscando responder às seguintes questões:

- (i) quais são as pistas acústicas que as crianças com transtorno fonológico manipulam na tentativa de estabelecer contrastes fônicos envolvendo a classe de sons das fricativas?
- (ii) há uma preferência das crianças com transtorno fonológico pela utilização de algum parâmetro acústico?

A hipótese que se perseguirá é a de que as crianças com transtorno fonológico se ancoram em pistas acústicas secundárias na tentativa de estabelecer contrastes fônicos da língua.

Ressalta-se que a classe das fricativas foi escolhida para a investigação acústica devido à alta incidência de problemas de produção de crianças com transtorno fonológico (substituições e omissões) envolvendo essa classe (PATAH; TAKIUCHI, 2008).

Metodologia

Amostra

Para a realização deste trabalho, foram utilizadas gravações que compõem um banco de dados organizado pelos integrantes do GPEL (**Grupo de Estudos Sobre a Linguagem**), constituído por gravações em áudio da fala de crianças em processo de aquisição típica e desviante da linguagem, da Escola Municipal de Ensino Infantil Sítio do Pica-Pau Amarelo, em regime de estudo integral.

Os alunos, cujos arquivos de áudio foram utilizados para o presente trabalho, frequentavam, à época da coleta, a turma integral de Infantil I. Inicialmente, foram selecionadas 23 gravações em áudio da fala de 23 crianças

de ambos os gêneros, entre 4 e 5 anos de idade, todas monolíngues. O Termo de Consentimento Esclarecido foi assinado pelos responsáveis, contemplando as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Essa faixa etária foi priorizada por se tratar do período em que, segundo Wertzner (2010), as crianças estão estabilizando o sistema fonológico, portanto, mais suscetíveis a deslizos, principalmente no que se refere aos ajustes finos necessários para a produção dos fones fricativos.

Para que os arquivos de áudio das referidas crianças fossem selecionados, alguns critérios de seleção e exclusão foram estabelecidos. Os critérios de inclusão foram: concordância na participação da pesquisa por meio da assinatura do consentimento livre e esclarecido por pais e/ou responsáveis; crianças com alterações fonético-fonológicas na triagem fonoaudiológica; possuir no mínimo 3 repetições das 96 palavras que compõem o IAFAC. Dentre os critérios para que os arquivos fossem excluídos, destacam-se: possuir informação na triagem a respeito de qualquer anormalidade anatômica e/ou fisiológica no mecanismo da fala; apresentar informação na triagem sobre qualquer prejuízo de linguagem de ordem mais geral, como dificuldade de compreensão de ordem simples e/ou desatenção.

Para tanto, foram levantadas informações referentes às triagens fonoaudiológica e audiológica dos alunos, ambas realizadas pela fonoaudióloga responsável pela coleta dos dados.

Dos 23 arquivos selecionados inicialmente (correspondentes às gravações de 23 crianças), foram excluídos 15 arquivos por não atenderem aos critérios estabelecidos, restando 8 arquivos de áudio para esta pesquisa.

Dentre eles, quatro referem-se a gravações de crianças do gênero masculino e quatro a gravações de crianças do gênero feminino, todas apresentando as chamadas “substituições” envolvendo a classe das fricativas.

Uma vez selecionados os arquivos de áudio, as gravações foram editadas pela pesquisadora com o uso do *software* PRAAT, separando cada uma das produções em arquivos individuais, computando um total de 2304 arquivos (8 crianças X 96 palavras do IAFAC x 3 repetições).

Procedimento experimental

As gravações utilizadas nesta pesquisa foram realizadas por uma fonoaudióloga, com cada criança separadamente, em uma cabine acústica instalada no interior da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), com gravador digital Marantz modelo PMD 670, acoplado a um microfone cardióide dinâmico SHURE modelo 8800.

Para a elicitación da amostra lingüística das crianças, foi utilizado o IAFAC – Instrumento de Avaliação de Fala para Análise Acústica (BERTI; PAGLIUSO; LACAVA, 2009). Trata-se de um instrumento composto por 96 palavras, baseado em critérios lingüísticos, em que alguns aspectos foram cuidados, a saber: o contexto fonético fonológico das palavras, padrão acentual, classe gramatical, número de sílabas e o padrão silábico das palavras que o compõem. Tal instrumento possibilita analisar o sistema fonológico, uma vez que contempla todos os 19 fonemas consonantais do PB no contexto das vogais [i, a, u], nas posições silábicas de *onset* inicial e medial, *onset* complexo e coda simples. Nesse instrumento, cada palavra é representada por uma ilustração correspondente. Foram apresentadas às crianças, palavras e figuras que compõem o instrumento, por meio de uma atividade lúdica. Em tal proposta, era solicitado a cada criança que falasse a palavra alvo no interior da seguinte frase veículo: “Fala **palavra alvo** bem bonito”.

Destaca-se que a frase veículo foi empregada a fim de tentar controlar a curva entoacional de cada palavra, suavizando a curva ascendente e certas características que as palavras pudessem adquirir, como, por exemplo, diminuição da intensidade e aumento da duração absoluta, caso fossem repetidas isoladamente em forma de lista.

As gravações foram salvas em arquivos individuais e, posteriormente, cada palavra alvo foi editada, viabilizando a análise acústica.

A gravação foi feita, no mínimo, três vezes, com cada criança repetindo as 96 palavras que compõem o IAFAC. As gravações não ocorreram no mesmo dia, pois se trata de um procedimento bem demorado e cansativo, porém o tempo entre a primeira e a terceira gravação não ultrapassou um mês.

Dentre os arquivos editados, selecionaram-se somente aqueles que envolviam a classe de sons das fricativas em *onset* silábico no contexto das vogais /i,a,u/ (8 crianças x 3 repetições x 6 fricativas x 3 contextos vocálicos = 432 arquivos), os quais constituíram o corpus da presente pesquisa. O Quadro 1, a seguir, apresenta as palavras selecionadas:

Quadro 1: Palavras do instrumento IAFAC utilizadas nesta pesquisa.

Fricativas	Contexto de [i]	Contexto de [a]	Contexto de [u]
[f]	Fita	Faca	Fua
[v]	Viga	Vaca	Vuba
[s]	Sica	Sapo	Suco
[ʃ]	Chica	Chave	Chuva
[z]	Ziper	Zaga	Zurro
[ʒ]	Jipe	Jaca	Juba

Fonte: Elaboração própria.

Formas de análise

Julgamento perceptivo-auditivo das produções

Após a etapa de seleção e edição dos arquivos de áudio, foi realizada uma transcrição fonética da primeira repetição das 96 palavras do IAFAC, por meio de um julgamento perceptivo-auditivo, por três juízes.

Os arquivos em áudio, editados, foram gravados em CD e entregues aos juízes com as fichas para as anotações referentes à transcrição de cada criança, contendo as 96 palavras escritas ortograficamente. A tarefa para a realização da transcrição foi explicada oralmente no momento da entrega do material, a qual consistia em transcrever foneticamente as palavras produzidas pelas crianças. Para a transcrição final de cada palavra, foi considerada a concordância de pelo menos 2 (66%) juízes para cada uma das produções analisadas.

Destaca-se que o julgamento perceptivo-auditivo das produções foi uma etapa fundamental desta pesquisa, na medida em que foi o ponto de partida para as análises posteriores: análise contrastiva do sistema fonológico das crianças e análise acústica.

Análise contrastiva do sistema fonológico das crianças

Com base na transcrição final, foi realizada a análise fonológica contrastiva das produções de fala das oito crianças.

A análise contrastiva foi feita conforme proposta de Yavas, Matzenauer-Hernandorena e Lamprecht (1992), em que o sistema fonológico das crianças é comparado ao sistema fonológico do adulto falante típico (adultos cujo português é sua primeira língua e não apresentam qualquer problema de ordem fonológica ou fonética identificável pelos ouvintes nativos). A partir da variabilidade da produção das crianças, de cada um dos fonemas contrastivos do PB, foi feito um levantamento sobre: quais deles as crianças adquiriram efetivamente; quais deles estão em processo de aquisição; e quais deles as crianças ainda não adquiriram. Essa categorização foi feita seguindo os seguintes critérios: acerto inferior a 50% - a criança não possui o fone contrastivo; acerto de 51% a 75% - a criança possui o fone contrastivo em concorrência com o que o substitui; acerto de 76% a 85% - a criança já adquiriu o fone contrastivo; acerto de 86% a 100% - o fone contrastivo foi efetivamente adquirido.

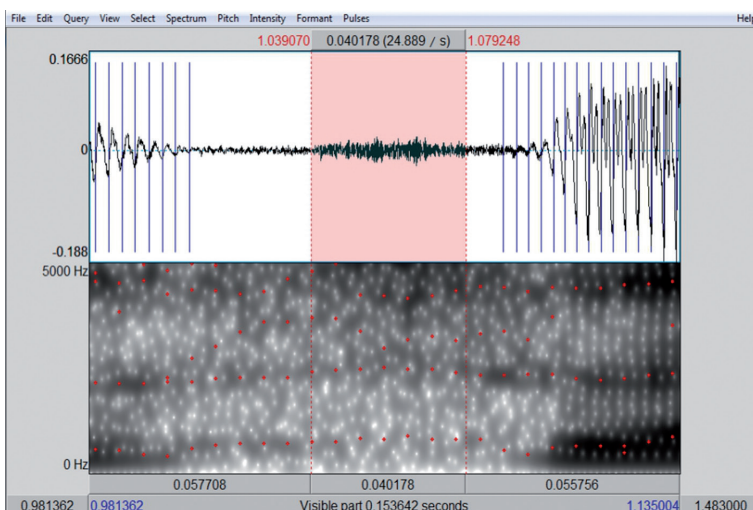
Após essa análise, foi realizada uma caracterização do perfil fonológico das oito crianças a partir do levantamento e da caracterização das produções desviantes (ocorrência de omissões e substituições) do ataque simples.

Análise acústica

Por fim, foi realizada uma análise acústica de todas as “neutralizações fônicas” envolvendo a classe das fricativas produzidas pelas crianças, a partir dos parâmetros acústicos referentes aos quatro momentos espectrais (centróide, variância, assimetria e curtose), limite inferior do pico espectral e duração relativa da fricativa.

Para todos os parâmetros espectrais adotados na análise, foi selecionada uma janela de aproximadamente 40ms do trecho medial das fricativas, trecho esse menos afetado pela transição de outros sons, ou seja, em que os efeitos de coarticulação são menos observados, tal como mostrado na Figura 1, a seguir.

Figura 1: Seleção dos 40ms da porção mais estável da fricativa [s].



Fonte: Elaboração própria.

Após a seleção da janela, extraiu-se automaticamente a FFT com base nos seguintes parâmetros: *View range* (Hz): 0 a 11025 Hz; *Window length* (s): 0,002; *Dynamic range* (dB): 70. Após esse procedimento, retornou-se à janela *Objects* do PRAAT e selecionou-se a opção *Query, Get central moment* para a obtenção automática dos valores relativos aos momentos espectrais.

Vale a pena destacar que o valor do pico que antecede a subida da frequência concernente ao parâmetro limite inferior do pico espectral foi extraído manualmente de cada fricativa a partir da FFT.

Já as medidas referentes à duração relativa, medida que corresponde ao percentual que um determinado som ocupa no interior de uma unidade maior,

por exemplo, uma palavra, foram feitas de acordo com o seguinte critério: para as fricativas surdas, foi selecionada a porção que corresponde ao último pulso regular da vogal pós-tônica até o primeiro pulso regular da vogal tônica; para as fricativas sonoras, a porção medial entre as vogais pós-tônica e tônica.

A normalização (ou a duração relativa, neste caso) foi feita para se neutralizar vieses prosódicos, como a velocidade de fala. Isso possibilita uma comparação mais precisa entre dados de duração de falantes distintos.

Análise estatística

O *software* utilizado na análise estatística foi o STATISTICA, versão 7.0. A análise estatística utilizada no presente estudo foi ANOVA *one way*, tendo como variáveis dependentes todos os parâmetros acústicos adotados e variáveis independentes o contraste fônico analisado.

Estabeleceu-se um nível de significância menor que 0,05. Os valores entre 0,05 e 0,1 foram considerados marginais.

A análise estatística consistiu na comparação dos valores obtidos de cada parâmetro para cada repetição, tanto para o chamado fonema substituído quanto para o fonema de fato correspondente.

Dessa forma, um exemplo da comparação realizada pode ser visualizado no Quadro 2. O exemplo selecionado é de uma criança que substituiu [s] por [ʃ] em todos os contextos vocálicos.

Quadro 2: Palavras utilizadas na coleta dos dados. O fone analisado encontra-se na posição inicial das palavras abaixo.

Palavra cujo fonema foi substituído	Palavra contendo o fonema a ser comparado
SAPO	CHAVE
SICA	CHICA
SUCO	CHUVA

Fonte: Elaboração própria.

Resultados e discussão

Análise perceptivo-auditiva

A partir da análise perceptivo-auditiva da primeira repetição (R1) das oito crianças, realizada pelos três juízes, fez-se o levantamento de todas as

“substituições” identificadas pelos juizes, observando-se um total de 121 “substituições” envolvendo as classes das oclusivas, fricativas, africadas, nasais, líquidas laterais e não laterais em todas as posições silábicas (ataque e coda).

Entretanto, foram selecionadas apenas as ocorrências de “substituições” envolvendo a posição de ataque simples, alvo desta pesquisa, o que resultou em um total de 81 “substituições”, como mostra a Tabela 1, a seguir.

Tabela 1: Ocorrências de “substituições” em ataque simples por classe de sons.

Classe de sons Crianças	Oclusivas	Fricativas	Africadas	Nasais	Líquidas laterais	Líquid. não lat.
C1	5	14	1	6	2	3
C2	0	0	2	2	2	0
C3	0	6	0	1	0	0
C4	1	5	1	0	0	0
C5	0	3	0	0	2	2
C6	0	1	0	6	2	1
C7	0	1	0	1	1	0
C8	3	2	0	1	1	3
TOTAL	9	32	4	17	10	9

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com a Tabela 1, o predomínio das “substituições” envolveu a classe de sons das fricativas, com 32 “substituições” em ataque simples, seguida pela classe das nasais, com 17 “substituições”. Depois as líquidas laterais, com 10 ocorrências de “substituições”, as líquidas não laterais e oclusivas, com 9 “substituições”, e as africadas com a menor ocorrência de “substituições”.

O predomínio de “substituições” envolvendo a classe das fricativas também foi observado em um estudo desenvolvido por Keske-Soares et al. (2009), que, ao estudarem a fala de cinco crianças com transtorno fonológico, constataram que a classe de sons mais afetada foi a das fricativas.

Uma vez que para a análise acústica foram selecionadas não só a primeira repetição de cada criança, mas três ou mais repetições, foi necessário realizar o julgamento perceptivo-auditivo das demais gravações a fim de verificar se as “substituições” identificadas na primeira repetição se mantinham nas demais.

Durante essa verificação, observou-se que 8 “substituições”, das 32 identificadas na primeira repetição, não se repetiam nas demais, apontando para o processo de estabilização do contraste por parte de algumas crianças. Sendo assim, as produções de 3 crianças (C2, C6 e C8) foram excluídas do presente estudo.

Após escuta e caracterização das “substituições”, chegou-se a um total de 24 ocorrências de “substituições” envolvendo a classe das fricativas, que se mantiveram nas 3 repetições.

Dessas 24 “substituições”, 17 (71%) envolvem o ponto de articulação (por exemplo: [s]→[ʃ]), 6 (25%) envolvem sonoridade ([v]→[f]), uma (4%) envolve concomitantemente o ponto e a sonoridade ([z]→[ʃ]).

A relação das “substituições” realizadas pelas crianças envolvendo a classe de sons das fricativas está na tabela abaixo, organizada segundo o tipo de “substituição”.

Tabela 2: Levantamento do número de “substituições” das fricativas segundo o tipo de “substituição” por criança.

Criança \ Tipo de subst.	Substituição envolvendo ponto de articulação	Substituição envolvendo vozeamento	Substituição envolvendo ponto e vozeamento
C1	3	6	-
C3	5	-	1
C4	5	-	-
C5	3	-	-
C7	1	-	-

Fonte: Elaboração própria.

Análise acústica das chamadas “substituições”

Os dados apresentados estão organizados de acordo com as categorias descritas anteriormente, ou seja, “substituições” envolvendo ponto de articulação, vozeamento, ponto + vozeamento, e, ainda, separados conforme o contexto vocálico [i, a, u].

“Substituições” envolvendo o ponto de articulação

Os valores médios encontrados em cada parâmetro nas chamadas “substituições” envolvendo o ponto de articulação estão dispostos na Tabela

3, a seguir. Destaca-se que os valores em negritos referem-se aos valores de p inferiores a 0,05 e os valores grifados referem-se aos valores de p entre 0,05 e 0,1, que chamamos de marginais. Foram obtidos após análise estatística, separados em função do contexto vocálico.

Tabela 3: Valores médios encontrados para cada parâmetro considerando as “substituições” envolvendo o ponto de articulação (“interpretado como substituído, *¹ interpretado como alvo).

Crian.	Subst de ponto	Vogal	Pico espec. (Hz)	M1 (Hz)	M2 (MHz)	M3	M4	Dur. Rel (ms)	
C3	[s] *	[a]	1671,60	5873,88	3,40	0,25	<u>-0,19</u>	143	
		[i]	1705,14	5518,96	2,40	0,48	0,57	140	
		[u]	1421,51	4935,20	4,40	0,22	-0,19	155	
	[ʃ] * ¹	[a]	1765,02	5436,82	2,69	0,82	<u>0,58</u>	158	
		[i]	1757,10	5063,05	2,69	0,82	0,58	157	
		[u]	1413,08	1087,32	4,30	0,87	1,18	122	
	[z] *	[a]	1618,23	1684,66	<u>1,69</u>	3,92	<u>21,85</u>	118	
		[u]	1397,05	4216,96	3,94	0,12	-0,09	110	
		[ʒ] * ¹	[a]	1405,24	3254,06	<u>5,84</u>	1,08	<u>2,14</u>	128
			[u]	1463,34	3190,39	3,52	5,49	54,58	133
C5	[s] *	[a]	1642,12	5182,04	3,86	0,44	1,82	255	
		[u]	1615,92	4165,14	2,58	0,77	1,66	149	
	[ʃ] * ¹	[a]	1798,17	5034,34	2,56	0,81	4,99	110	
		[u]	1650,60	4021,46	2,99	0,62	2,15	135	
	[z] *	[u]	1583,56	392,76	0,93	1,03	23,68	127	
	[ʒ] * ¹	[u]	1555,81	2798,72	1,38	4,60	64,37	158	
C4	[z]*	[u]	2222,28	753,97	1,32	<u>9,25</u>	129,64	100	
		[ʒ] * ¹	[u]	2272,48	1120,64	3,14	<u>3,52</u>	15,11	107
	[ʃ] *	[a]	<u>1637,06</u>	2056,42	6,02	1,86	4,69	98	
		[i]	2142,31	2696,63	5,21	3,33	29,54	149	
	[s]* ¹	[a]	<u>2214,30</u>	1104,47	4,85	3,06	11,60	110	
		[i]	2077,47	4814,25	5,77	-0,31	5,26	160	
	[ʒ]*	[a]	2501,35	748,70	2,58	4,56	144,36	122	
		[i]	1908,53	1443,35	1,71	10,09	193,96	114	
		[z]* ¹	[a]	1547,88	2799,25	6,77	10,73	321,59	138
			[i]	1393,60	712,77	2,87	12,60	323,58	180

C7	[z]*	[u]	1548,55	3842,96	6,54	4,97	<u>1,02</u>	125
	[ʒ]* ¹	[u]	1434,61	2796,78	4,14	1,61	<u>4,03</u>	105
C1		[a]	2862,74	4174,67	8,60	0,35	-0,38	255
	[s]*	[i]	2128,97	5934,30	5,62	-0,26	-0,54	147
		[u]	2003,69	5764,37	5,64	-0,23	-0,54	137
		[a]	2182,65	5545,56	6,45	-0,15	-0,49	138
	[ʃ]* ¹	[i]	1834,69	5627,49	4,84	-0,29	0,35	149
		[u]	1641,57	3691,85	3,04	1,37	2,16	129

Legenda: C: criança; M1: Centróide; M2: Variância; M3: Assimetria; M4: Curtose.

Negrito: $p < 0,05$; : p marginal: $0,05 < p < 0,1$

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 3, estão dispostos os valores médios de cada um dos parâmetros obtidos na análise acústica, comparando-se as produções julgadas como “substituídas” (indicadas por * nas células em branco) e as produções julgadas como alvo (indicadas por ¹ nas células cinza). Por exemplo, nota-se em C3 que o valor médio do pico espectral de [s] julgado como [ʃ], no contexto da vogal [a], foi de 1671,60 Hz, enquanto o valor médio do pico espectral da produção alvo de [ʃ], no mesmo contexto vocálico, foi igual a 1765,02 Hz, não apresentando diferença estatística significativa. Diferentemente, ao considerarmos o valor médio do pico espectral da produção de [z] julgado como [ʒ] da mesma criança, no mesmo contexto vocálico – 1618,23 Hz – e compararmos com o valor obtido em [ʒ] produzido como alvo – 1405,24 Hz – temos uma diferença significativa.

De forma geral, pela análise da tabela acima, registram-se 17 ocorrências de “substituições” envolvendo o ponto de articulação: seis ocorreram no contexto vocálico de [a]; quatro, no contexto de [i]; e sete, no contexto de [u].

No que se refere à presença do contraste encoberto, das 17 “substituições” envolvendo o ponto de articulação (visualizadas nas células em branco), 10 (58%) revelaram a presença de contraste encoberto, ou seja, apesar de terem sido identificadas como homófonas, as crianças estavam distinguindo as fricativas investigadas pela manipulação de pelo menos uma pista acústica (visualizadas na tabela pelos valores em negrito ou sublinhados).

Esse resultado corrobora os dados da literatura internacional e nacional. De acordo com o levantamento bibliográfico realizado por Scobbie (1998), os contrastes encobertos foram identificados no estabelecimento do contraste do vozeamento, do ponto e do modo de articulação, tanto de crianças com desenvolvimento tido como típico como em crianças com transtorno fonológico. Li, Edwards e Beckman, (2009), ao estudarem a produção de fala de crianças com

desenvolvimento tido como típico com idades entre 2 e 3 anos, encontraram 26% de ocorrência de contrastes encobertos para os falantes do inglês e 11% para os falantes do japonês. Dentre os estudos nacionais, uma porcentagem mais alta foi encontrada por Berti (2010): 80% das produções julgadas como substituição categórica de [t] → [k] revelaram, após análise acústica, a presença de contrastes encobertos para as crianças com transtorno fonológico, e 57% para as crianças em fase de aquisição. Observa-se, porém, que, embora seja alta a porcentagem de identificação do contraste encoberto, a grande variação das porcentagens pode ser explicada, possivelmente, pelo efeito da faixa etária na população estudada. Parece ser possível inferir que quanto maior a faixa etária dos sujeitos, mais alta é a porcentagem de identificação do contraste encoberto.

No que se refere ao tipo de pistas acústicas utilizadas para marcar as diferenças entre as fricativas quanto ao ponto de articulação, pôde-se verificar que as crianças se ancoraram não somente nas pistas referentes às características espectrais do ruído fricativo, mas também em pista referente ao padrão temporal (duração relativa).

Os resultados contidos na Tabela 3 mostram uma ocorrência de manipulação do parâmetro referente ao limite inferior do pico espectral pela C1, na tentativa de distinguir [z] e [ʒ] apenas em contexto vocálico de [a]. Porém, Berti (2006), ao investigar o contraste entre as fricativas [s] e [ʃ], concluiu que o referido parâmetro é robusto para diferenciar os fones analisados em todos os contextos vocálicos, o que vai de encontro aos resultados de Freitas (2007) e Jongman, Wayland e Wong, (2000).

Referente à mobilização do primeiro momento espectral (centróide), verifica-se que em apenas duas produções caracterizadas como sendo contraste encoberto o parâmetro foi manipulado (na distinção entre [s] e [ʃ] de C3 em contexto de [i] e C1 no contexto de [u]). No estudo realizado por Berti (2006), relacionado ao mesmo contraste, ficou constatado que o M1 foi robusto para diferenciar as fricativas coronais surdas, nos contextos de [a] e [i] para as crianças com transtorno fonológico. Rinaldi (2010) concluiu em seu estudo que crianças com desenvolvimento típico manipulam o parâmetro centróide para diferenciar o ponto de articulação entre as fricativas do PB, assim como referido por Jongman, Wayland e Wong, (2000) para as fricativas do inglês. Desse modo, o centróide parece não ser o parâmetro preferencial das crianças com transtorno fonológico do presente estudo.

Para o parâmetro de variância, obteve-se apenas um resultado marginal na tentativa de diferenciar [z] e [ʒ] por parte da C3, corroborando os resultados de Berti (2006), em que a variância não diferenciou [s] e [ʃ] em nenhum dos contextos vocálicos, tanto para as crianças com queixa quanto para as sem queixa fonoaudiológica. Esses dados distanciam-se dos encontrados por Jongman,

Wayland e Wong, (2000), que só não diferenciou [v] e [f], e de Freitas (2007), que, para as crianças com queixa, encontrou que a variação diferenciou os pontos de articulação de [s] e [ʃ] nos contextos de [i] e [u].

Para o parâmetro de assimetria (M3), em duas produções caracterizadas como contraste encoberto advindas de C3 e C1, o parâmetro foi manipulado na tentativa de promover distinção entre o ponto de articulação de [z] e o de [ʒ] no contexto de [a] para C3, e [s] e [ʃ] para C1 em contexto de [u]. Esse resultado vai ao encontro do estudo realizado por Freitas (2007), em que as crianças com transtorno fonológico também manipularam o referido parâmetro com variação segundo o contexto vocálico de [i] e [u], enquanto as crianças sem queixa manipularam o parâmetro assimetria em todos os contextos vocálicos. O estudo realizado por Berti (2006) constatou, assim como os demais trabalhos, que as crianças com queixa manipularam tal parâmetro nos contextos vocálicos de [i] e [a].

Em relação à manipulação do parâmetro de curtose, é possível que tenha sido utilizado em duas produções de C1 para diferenciar o ponto de articulação de [s] e [ʃ] em contexto de [a] e [u]. Entretanto, os estudos realizados por Berti (2006) e Rinaldi (2010) revelam que tal parâmetro não foi robusto para diferenciar o ponto de articulação entre [s] e [ʃ] para as crianças falantes do PB, distanciando-se, assim, do estudo do inglês, realizado por Jongman, Wayland e Wong, (2000), em que a curtose só não diferenciou [v] e [f], [z] e [ʒ]. O parâmetro referido, portanto, parece não ser um parâmetro primário para distinção entre as fricativas do PB, uma vez que as crianças típicas que participaram desses estudos, mesmo não se ancorando na pista de curtose, produziram de forma a ser identificado pelo ouvinte o contraste entre duas fricativas.

No que diz respeito ao parâmetro de duração, foram encontradas quatro ocorrências de manipulação dessa pista na tentativa de estabelecer contraste entre as fricativas nas produções investigadas. Entretanto, de acordo com Rinaldi (2010), o parâmetro de duração não é um parâmetro robusto para diferenciar as fricativas em termos de ponto de articulação, o que sugere que essas crianças com transtorno fonológico estariam se ancorando, mais uma vez, em pistas secundárias para distinguir as fricativas do PB.

Em síntese, das dez ocorrências de contraste encoberto, quatro ocorreram no contexto vocálico de [a], duas no contexto de [i] e quatro no contexto de [u]. A influência do contexto vocálico na manipulação de pistas acústicas tem sido descrita na literatura por autores como Berti (2006) e Freitas (2007) e corroborada neste trabalho. Adicionalmente, o tipo de pista acústica manipulada pelas crianças com transtorno fonológico parece ser a não preferencial da língua, ou seja, aquelas pistas descritas na análise das produções de crianças com desenvolvimento típico de linguagem.

“Substituições” envolvendo vozeamento

Somente C1 apresentou produções julgadas como “substituídas” que envolviam o contraste de vozeamento entre as fricativas. Na Tabela 4, a seguir, estão dispostos os valores médios de cada um dos parâmetros obtidos na análise acústica, comparando-se as produções julgadas como “substituídas” (indicadas por * nas células em branco) e as produções julgadas como alvo (indicadas por *¹ nas células cinza). Lembramos que os valores em negritos referem-se aos valores de p inferiores a 0,05, os valores grifados referem-se aos valores de p entre 0,05 e 0,1 refere-se ao que chamamos de marginais, obtidos após análise estatística, separados em função do contexto vocálico.

Tabela 4: Valores médios encontrados para cada parâmetro considerando as “substituições” envolvendo vozeamento (*interpretado como substituído, *¹ interpretado como alvo).

Crian.	Subst de sonoridade	Vogal	Pico espec. (Hz)	M1 (Hz)	M2 (MHz)	M3	M4	Dur. Rel (ms)
C1	[ʒ]*	[a]	2071,47	5717,09	6,17	-0,31	0,12	124
		[i]	2158,97	5381,58	4,46	0,30	0,73	134
		[u]	1813,88	4048,15	2,57	1,35	5,18	122
	[ʃ]* ¹	[a]	2182,65	5545,56	6,45	-0,15	-0,49	133
		[i]	1834,69	5627,49	4,84	-0,29	0,35	144
		[u]	1641,57	3691,85	3,04	1,37	2,16	125
	[v]*	[a]	1409,80	2396,90	4,08	1,55	3,06	96
		[i]	<u>1272,66</u>	1744,37	4,88	2,19	5,44	117
		[u]	1091,26	4040,94	7,10	0,10	0,57	138
	[f]* ¹	[a]	1622,90	1809,23	3,88	2,78	13,40	94
		[i]	<u>1651,66</u>	2185,15	6,38	2,43	12,73	103
		[u]	1457,00	3225,40	5,25	1,09	2,95	145

Legenda: C: criança; M1: Centróide; M2: Variância; M3: Assimetria; M4: Curtose.

Negrito: p<0,05; _: p marginal: 0,05 < p < 0,1

Fonte: Elaboração própria.

Com base na tabela disposta acima, constata-se que das seis “substituições” envolvendo vozeamento, três revelaram a presença de contraste encoberto. A distinção fônica entre as fricativas surdas e sonoras foi marcada, preferencialmente, pelo parâmetro espectral limite do pico inferior.

Entretanto, no estudo conduzido por Rinaldi (2010), observou-se que crianças típicas diferenciaram o vozeamento das fricativas pelos seguintes parâmetros acústicos: centróide, assimetria e duração. Igualmente, Jongman, Wayland e Wong, (2000) encontraram para o inglês que os quatro momentos espectrais diferem as fricativas quanto ao vozeamento. Supõe-se, contudo, que C1 possa estar ancorada em parâmetros secundários e menos robustos para a língua, na medida em que C1 não manipula pistas comumente utilizadas por crianças típicas para marcar a distinção de vozeamento entre as fricativas.

“Substituições” envolvendo ponto de articulação e vozeamento

Apenas uma “substituição”, advinda de C3, envolvendo concomitantemente o ponto de articulação e vozeamento foi encontrada. Os valores médios de cada parâmetro estão dispostos na Tabela 5, abaixo:

Tabela 5: Valores médios encontrados para cada parâmetro considerando as “substituições” envolvendo ponto de articulação + vozeamento. (*interpretado como substituído, *¹ interpretado como alvo).

Crian.	Subst de ponto + sonoridade	Vogal	Pico espec. (Hz)	M1 (Hz)	M2 (MHz)	M3	M4	Dur. Rel (ms)
C3	[z] *	[i]	1724,58	3830,37	3,03	2,16	7,99	144
	[ʃ] * ¹	[i]	1757,10	5063,05	2,69	0,82	0,58	155

Legenda: C: criança; M1: Centróide; M2: Variância; M3: Assimetria; M4: Curtose.

Negrito: $p < 0,05$; _: p marginal: $0,05 < p < 0,1$

Fonte: Elaboração própria.

A partir da Tabela 5, não foi verificada a presença de contraste encoberto para a “substituição” envolvendo ponto de articulação e vozeamento, embora Rinaldi (2010) tenha apontado os parâmetros referentes aos momentos espectrais M1 e M3 como robustos para diferenciar a interação entre ponto de articulação e sonoridade das fricativas no PB.

Considerações finais

A presente pesquisa buscou identificar a presença de contrastes encobertos na produção de fala de crianças com o chamado transtorno fonológico. Mais especificamente, buscou responder às seguintes questões:

- (i) quais são as pistas acústicas que as crianças com transtorno fonológico manipulam na tentativa de estabelecer contrastes fônicos envolvendo a classe de sons das fricativas?
- (ii) há uma preferência das crianças com transtorno fonológico pela utilização de algum parâmetro acústico?

Após a análise dos dados, foi possível verificar, por meio da análise acústica e estatística, que muitas das “substituições” identificadas como homófonas, pelos juízes, revelavam diferenças sutis e imperceptíveis ao ouvido: os chamados contrastes encobertos. Tais diferenças representaram 54% do total das “substituições” identificadas por meio de metodologia impressionística.

Quanto ao tipo de pista acústica manipulada pelas crianças com transtorno fonológico, a hipótese que foi perseguida neste estudo era a de que elas se ancorariam em pistas acústicas secundárias na tentativa de estabelecer contrastes fônicos da língua. Tal hipótese foi comprovada após análise dos dados, uma vez que os parâmetros de curtose e duração, que, de acordo com Rinaldi (2010) e Berti (2006), não são primários na distinção de fricativas do PB, foram as pistas mais utilizadas pelas crianças, na tentativa de diferir as fricativas em suas produções. Já o parâmetro centróide, por exemplo, apontado por Berti (2006), Freitas (2007) e Rinaldi (2010) como robusto na distinção das fricativas do PB, foi, com a variância, o parâmetro menos utilizado para distinguir as fricativas por parte das crianças com transtorno fonológico.

Ressalta-se a necessidade de se ampliar a amostra, bem como as classes de sons, e observar se a preferência por pistas secundárias se mantém.

Por fim, os dados do presente estudo apontam para a importância de se considerar o detalhe fonético na construção do sistema fonológico pela criança. Ou seja, quando se pressupõe que um contraste fonológico é resultante de um conjunto de pistas que se diferenciam em tipo e em magnitude, a manipulação de pistas individuais por parte das crianças até atingirem um contraste efetivo assume um caráter fundamental nesse processo.

Agradecimentos

As autoras agradecem às professoras Dra. Luciani Ester Tenani (UNESP- São José do Rio Preto) e Dra. Adelaide H. P. Silva (UFPR) pelos comentários e sugestões feitos em vários momentos do desenvolvimento da pesquisa da qual resultou este artigo.

CORRÊA, A. P. dos S.; BERTI, L. The establishment of phonological contrast between fricatives by children with phonological disorder: manipulation of acoustic cues. **Alfa**, São Paulo, v.59, n.2, p.363-383, 2015.

- **ABSTRACT:** *The present study focuses on the presence of covert contrasts in the speech of children with phonological disorder. The hypothesis is that children with phonological disorders manipulate secondary acoustic cues in an attempt to distinguish the phonological contrasts. There were used five audio recordings of speeches from five children with speech disorder between 4 and 5 years old, who presented the so-called “phonic substitution” involving the sound class of the fricatives. The software PRAAT was select for the edition and analysis of the data. A phonetic transcription of the first repetition of each child were performed by three judges and considered the agreement of 66%. From this transcription, we carried out with the contrastive phonological analysis of the production of the five children and, finally, we performed the acoustic analysis of all the “substitutions” based on six parameters. We could verify the existence of covert contrast in the productions as homophones aurally taken by the judges, representing a total of 54% of total substitutions identified through impressionistic approach by the judges. Children with phonological disorder are preferably anchored in secondary acoustic cues in an effort to distinguish between fricatives phones. The data obtained in this study allow us to reflect on the importance of considering the phonetic detail within the phonological models.*
- **KEYWORDS:** *Phonological acquisition. Phonetic. Phonological disorder. Acoustic analysis. Fricatives.*

REFERÊNCIAS

- BERTI, L. C. Contrastes e contrastes encobertos na produção da fala de crianças. *Pró-Fono: Revista de Atualização Científica*, Barueri, v.22, n.4, p.231-236, dez. 2010.
- _____. *Aquisição incompleta do contraste entre /s/ e /ʃ/ em crianças falantes do português brasileiro*. 2006. 205f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- BERTI, L. C.; PAGLIUSO, A.; LACAVA, F. Instrumento de avaliação de fala para análise acústica (IAFAC) baseado em critérios linguísticos. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v.14, p.303-314, 2009.
- BERTI, L. C.; MARINO, V. C. C. Contraste fônico encoberto entre /t/ e /k/: um estudo de caso de normalidade e de transtorno fonológico. *Revista CEFAC*, São Paulo, v.13, p.62, 2011.
- BRASIL, B. C. et al. Características acústicas dos fones [s] e [ʃ] de adultos e crianças com desenvolvimento fonológico típico. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v.17, n.2, p.182-188, jun. 2012.
- FREITAS, M. C. C. *Aquisição de contrastes entre obstruintes coronais em crianças com padrões fônicos não esperados para sua faixa etária*. 2007. 143f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2007.

- GRUNWELL, P. *The nature of phonological disability in children*. London: Academic Press, 1981.
- HEWLETT, N. Acoustic properties of /k/ and /t/ in normal and phonologically disordered speech. *Clinical Linguistics and Phonetics*, Edinburgh, v.2, p.29-45, 1988.
- HEWLETT, N.; WATERS, D. Gradient change in the acquisition of phonology. *Clinical Linguistics and Phonetics*, Edinburgh, v.18, n.6-8, p.523-533, 2004.
- JONGMAN, A.; WAYLAND, R.; WONG, S. Acoustic characteristics of English fricatives. *Journal of the Acoustical Society of America*, New York, v.108, p.1252-1263, 2000.
- KENT, R. D.; READ, C. *The acoustic analysis of speech*. San Diego: Singular Publishing Group, 1992.
- KESKE-SOARES, M. et al. Caracterização da preferência sistemática por um som em casos de desvio fonológico. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, n.43, p.42-46, ago. 2009.
- LI, F.; EDWARDS, J.; BECKMAN, M. Contrast and covert contrast: the phonetic development of voiceless sibilant fricatives in English and Japanese toddlers. *Journal of Phonetics*, London, v.37, n.2, p.189-211, 2009.
- MACKEN, M. A.; BARTON, D. The acquisition of the voicing contrast in English: a study of voice onset time in word-initial stop consonants. *Journal of Child Language*, Cambridge, v.7, p.41-74, 1980.
- MELO, R. M. et al. Desvio fonológico e a dificuldade com a distinção do traço [voz] dos fonemas plosivos: dados de produção e percepção do contraste de sonoridade. *Revista CEFAC*, São Paulo, v.14, n.1, p.18-29, fev. 2012.
- MOTA, H. B. *Terapia fonoaudiológica para os desvios fonológicos*. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.
- MUNSON, B. et al. Deconstructing phonetic transcription: covert contrast, perceptual bias, and an extraterrestrial view of vox humana. *Clinical Linguistics and Phonetics*, Edinburgh, v.24, p.245-260, 2010.
- PATAH, L. K.; TAKIUCHI, N. Prevalência das alterações fonológicas e uso dos processos fonológicos em escolares aos 7 anos. *Revista CEFAC*, São Paulo, v.10, n.2, p.158-67, 2008.
- RINALDI, L. M. *Procedimentos para a análise de vogais e obstruintes na fala infantil do português brasileiro*. 2010. 185f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

RODRIGUES, L. L. *Aquisição dos róticos em crianças com queixa fonoaudiológica*. 2007. 167f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SCOBBIIE, J. M. Interactions between the acquisition of phonetics and phonology. In: GRUBER, C. et al. (Ed.). *Papers from the 34th Annual Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. 2.ed. Chicago: Chicago Linguistics Society, 1998. p.343-58.

SCOBBIIE, J. M. et al. Covert contrast as a stage in the acquisition of phonetics and phonology. In: BROE, M.; PIERREHUMBERT, J. (Ed.). *Papers in Laboratory Phonology V: Language Acquisition and the Lexicon*. Cambridge: University of Cambridge, 2000. p.194-207.

_____. Covert contrast as a stage in the acquisition of phonetics and phonology. *OMC Working Papers in Speech and Language Sciences*. Edited by James M. Scobbie. Edinburgh, v.1, p.43-62, 1996.

WERTZNER, H. F. Fonologia: desenvolvimento e alterações. In: FERREIRA, L. P.; BEFI-LOPES, D. M.; LIMONGI, S. C. O. (Org.). *Tratado de fonoaudiologia*. 2.ed. São Paulo: Editora Roca, 2010. p.281-290.

_____. Distúrbio fonológico. In: LIMONGI, S. C. O. *Linguagem: desenvolvimento normal, alterações e distúrbios: fonoaudiologia informação para a formação*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. p.1-18.

YAVAS, M.; MATZENAUER-HERNANDORENA, C. L.; LAMPRECHT, R. R. *Avaliação fonológica da criança: reeducação e terapia*. Porto Alegre: ARTMED, 1992.

Recebido em fevereiro de 2014

Aprovado em junho de 2014

A PROSÓDIA EM SENTENÇAS SINTATICAMENTE AMBÍGUAS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: PISTAS DE DURAÇÃO¹

Melanie Campilongo ANGELO*
Raquel Santana SANTOS**

- **RESUMO:** Utilizando sentenças sintaticamente ambíguas pelas posições local e não-local do Atributo, este artigo discute o uso da duração como pista do mapeamento prosódico de sentenças no português brasileiro. O que se questiona é se os falantes diferenciam as leituras via alongamento conforme o domínio prosódico do significado pretendido. Para isso, o presente trabalho é baseado em um estudo comparativo da produção feita por 30 falantes do PB de 9 sentenças do tipo SN1-V-SN2-Atributo, em que, conforme a interpretação, pode haver uma fronteira de frase fonológica entre SN2 e o Atributo. Para efeitos de discussão acerca do tema, a teoria prosódica de Nespor e Vogel (1986) foi adotada. Os resultados encontrados não mostraram diferença estatística significativa na duração do contexto analisado (da última sílaba de SN2 até a primeira sílaba do Atributo) quando apenas as leituras são consideradas, mas apontaram para uma forte correlação entre interpretação e informante, e em todos os casos significativos havia uma duração maior dos contextos analisados quando o Atributo se referia a SN1, isto é, quando havia uma fronteira de frase fonológica entre SN2 e o Atributo.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Fronteiras prosódicas. Frase fonológica. Atributo. Aposição local e não-local. Alongamento.

Introdução

A discussão sobre a relação entre a estrutura gramatical e sua produção específica não é nova, como apontam Albano et al. (1998, p.8) “[...] é preciso rediscutir a Fonologia buscando uma metalinguagem que permita constituir uma interface ótima entre os números da Fonética e os símbolos da Gramática.” O efeito

¹ Uma versão menor deste trabalho, com menos sentenças e informantes analisados, e sem os resultados estatísticos, foi publicada em Angelo e Santos (2012). Agradecemos aos participantes do *Phonetics and Phonology in Iberia* 2011 (Tarragona, Espanha) e do IV Seminário Internacional de Fonologia 2012 (Porto Alegre, Brasil), e a dois pareceristas anônimos a discussão deste texto. Todos os problemas remanescentes são falta unicamente nossa. A primeira autora agradece o auxílio em forma de Bolsa de Iniciação Científica da Pró-Reitoria de Graduação da USP (Projeto Ensinar com Pesquisa 2010) e PIBIC 2011, e o auxílio em forma de bolsa de mestrado CAPES (Proex 2013), e a segunda autora agradece o auxílio do CNPq (Bolsa Produtividade – processo 311041/2006-0).

* USP – Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Linguística. São Paulo – SP – Brasil. 05508-0800 - melanie.angelo@usp.br

** USP – Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Linguística. São Paulo – SP – Brasil. 05508-0800 - raquelss@usp.br

de alongamento (de segmentos, sílabas ou pausas) que decorre de motivações prosódicas não somente ilustra este ponto de vista, como é também uma questão de interface com outros componentes gramaticais. Em diversos estudos, como os de Santos (2003), Magalhães e Maia (2006, 2007), Lightfoot (1976), Chomsky e Lasnik (1978), Jaeggli (1980), Nunes e Santos (2009), entre outros, advoga-se que o acesso a estruturas sintáticas de sentenças pode se dar através de pistas fonéticas realizadas pelos falantes da língua. Especificamente para o tópico deste trabalho, ao se discutir o uso da duração para o mapeamento prosódico em sentenças sintaticamente ambíguas, estamos discutindo as relações de interface entre fonologia e sintaxe. Isto é, haveria uma variação na duração (de segmentos, sílabas ou pausas) de forma a desambiguar uma sentença? Tal questão já foi objeto de estudo de Magalhães e Maia (2006) e Fonseca e Magalhães (2007) sem que, no entanto, os resultados fossem relacionados com o mapeamento prosódico das sentenças.

Assim, o objetivo deste artigo é discutir o emprego do alongamento na duração de sílabas e/ou pausas na interpretação de sentenças ambíguas, usando a proposta de teoria prosódica de Nespor e Vogel (1986). Este artigo se organiza da seguinte forma: na primeira seção, apresentamos um breve resumo da proposta de Nespor e Vogel (1986) para a interface fonologia-sintaxe. A segunda seção traz os achados sobre a realização fonética nos estudos prosódicos. Na terceira seção, apresentamos um resumo dos trabalhos que já discutiram a questão da ambiguidade sintática por aposição de Atributo e os domínios prosódicos no português brasileiro. A seção quatro explicita as hipóteses e a metodologia deste trabalho. Nas seções cinco e seis temos, respectivamente, os resultados e a discussão dos mesmos. Finalmente, a sétima seção traz as considerações finais deste trabalho.

Teoria prosódica e interfaces: a interface com a sintaxe

A proposta de que os componentes gramaticais interagem não é nova. Lightfoot (1976), Chomsky e Lasnik (1978) e Jaeggli (1980) são alguns exemplos desse tipo de proposta. A diferença reside em se assumir que a interface possa acontecer de forma direta ou indireta. De forma direta, o componente fonológico teria como interpretar informações sintáticas. Assim, regras fonológicas, por exemplo, fariam menção a informações sintáticas (como tipos de sintagmas – DP, VP), fronteiras desses sintagmas, etc. Outra forma de conceber a interface seria assumir que esta se faz indiretamente. Tal é a proposta de Selkirk (1984) e Nespor e Vogel (1986), para quem há, na fonologia, um componente interpretativo que mapeia informações de outros componentes em níveis e domínios fonológicos. De acordo com essas propostas, são os domínios criados pelo componente interpretativo, os *loci* de aplicação de processos fonológicos, que fazem referência

a outros componentes gramaticais, podendo desambiguar estruturas de outros componentes, como é o caso do estudo em questão (assumindo-se que diferentes estruturas sintáticas gerariam diferentes estruturas prosódicas).²

Por razões de espaço, não discutiremos as duas propostas e assumiremos a de Nespôr e Vogel (1986), para quem há 7 níveis: sílaba, pé, palavra fonológica, grupo clítico, frase fonológica, sentença e frase entoacional. Segundo as autoras, as informações sintáticas são mapeadas no nível da frase fonológica (Φ), por meio das regras de mapeamento expostas em (1) - (NESPOR; VOGEL, 1986):

(1) *Phonological Phrase formation:*

I. *domain:*

The domain of Φ consists of a clitic group (C) which contains a lexical head (X) and all Cs on its nonrecursive side up to the C that contains another head outside of the maximal projection of X.

II. *construction:*

Join into an n-ary branching Φ all Cs included in a string delimited by the definition of the domain of Φ .

Φ Restructuring (optional):

A nonbranching Φ which is the first complement of X on its recursive side is joined into the Φ that contains X.

Estudos como os de Abousalh (1997), Santos (2003) e Sandalo e Truckenbrodt (2002) sobre o português brasileiro assumem que nesta língua a reestruturação é possível. Assim, uma sentença como (2) é mapeada prosodicamente como em (2a) e reestruturada como em (2b), já que **o bolo** é complemento de **comeu** e forma apenas uma frase fonológica. Não é possível reestruturar **o bolo** e **ontem** (2c), uma vez que **ontem** não é complemento de **bolo**:

(2) A Maria comeu o bolo ontem.

- a) [a Maria Φ] [comeu Φ] [o bolo Φ] [ontem Φ]
- b) [a Maria Φ] [comeu o bolo Φ] [ontem Φ]
- c) * [a Maria Φ] [comeu Φ] [o bolo ontem Φ]

Este mapeamento refletiria diferenças estruturais de sentenças ambíguas, como em (3). Na interpretação de que o filho é feliz, **feliz** é complemento de **filho** e, portanto, as duas frases fonológicas podem ser reestruturadas (3a); na

² Para discussão e exemplificação das relações interpretativas entre componentes sintático e prosódicos, sugerimos a leitura de Nespôr e Vogel 1986, capítulo 9.

interpretação de que o pai é feliz, não há relação entre **filho** e **feliz**, portanto a reestruturação não é permitida (3b):

(3) O pai visitou o filho feliz.

a) leitura: O filho está feliz.

[o pai _φ] [visitou _φ] [o filho _φ] [feliz _φ] >> [o pai _φ] [visitou _φ] [o filho feliz _φ]

b) leitura: O pai está feliz.

[o pai _φ] [visitou _φ] [o filho _φ] [feliz _φ] >> *[o pai _φ] [visitou _φ] [o filho feliz _φ]

Realização fonética nos estudos prosódicos

Nos últimos anos, a discussão da realização fonética dos segmentos em fronteiras prosódicas tem sido objeto de estudo em diferentes línguas. Encontrou-se que contrastes fonêmicos são maximizados ou melhor realizados no começo dos limites prosódicos, como em Cho e Keating (2001) e Keating et al. (2003), por exemplo, ou que há alongamento na produção de segmentos em fronteira inicial - Oller (1973) - ou final - Oller (1973), Klatt (1976), Wightman et al. (1992) e Fougeron e Keating (1997).

Um dos achados interessantes - e que traz consequências para a discussão da relação entre diversos componentes gramaticais - é o de que esses efeitos variam conforme os níveis prosódicos em que aparecem. Especificamente, tanto para a produção dos contrastes fonêmicos quanto para o alongamento de segmentos e sílabas, esses estudos apontaram que os contrastes foram maximizados e o alongamento aumentava à medida que os domínios prosódicos ficavam mais altos. Em outras palavras, um alongamento em fronteira de frase fonológica é menor do que um alongamento em fronteira de sentença, mas maior do que aquele em grupo clítico. O efeito do alongamento foi encontrado tanto na fronteira inicial - Byrd e Saltzman (1998), Cho e Keating (2001), Fougeron (2001), Cho (2006), Tabain (2003), Keating et al. (2003) - quanto final - Byrd e Saltzman (1998), Byrd (2000), Cho (2006), Tabain (2003), Tabain e Perrier (2005) - dos domínios prosódicos.

Outros importantes resultados para o nosso trabalho são os de Fougeron e Keating (1997) e Byrd, Krivokapic e Lee (2006), que discutem quais sílabas são alongadas nas fronteiras de domínios prosódicos. Segundo Fougeron e Keating (1997), na fronteira final de enunciado não somente a última sílaba é alongada, mas também a sílaba tônica - devido ao fato de carregar o acento entoacional. Já segundo Byrd, Krivokapic e Lee (2006), o alongamento na fronteira final ocorre não somente nas sílabas tônica e final, mas nas três últimas sílabas antes da fronteira prosódica - e o efeito de alongamento diminui conforme a distância em relação à fronteira aumenta.

Santos e Leal (2008) investigaram se os mesmos efeitos são encontrados no português brasileiro. As autoras aplicaram um experimento com palavras inseridas em fronteiras de diferentes domínios prosódicos (palavra fonológica, grupo clítico, frase fonológica, frase entoacional) em sentenças não-ambíguas. Seus resultados apontaram que, no caso da fronteira esquerda dos domínios prosódicos (preenchida pelas sílabas iniciais das palavras), só houve diferença significativa na duração das sílabas entre a frase entoacional e a frase fonológica.³ No caso da fronteira direita dos domínios prosódicos (preenchida pelas sílabas finais das palavras), também só foi na fronteira de frase entoacional que as sílabas foram produzidas com uma duração maior. Em todos os outros níveis (especificamente para este trabalho, o nível da frase fonológica), não houve diferença estatisticamente significativa na duração (Tabela 1). Isto significa que, se não houve diferença na duração de sílabas entre fronteira de frase fonológica e grupo clítico, não seria possível, em princípio, encontrar diferenças que apontassem se em (3) temos uma fronteira de frase fonológica ou não entre **filho** e **feliz**. No entanto, as autoras sugerem que se observe se não há um alongamento distintivo em casos de desambiguação de sentenças.

Tabela 1 – Sílabas pré e pós-tônicas na fronteira de domínios prosódicos do PB

		Pós-tônicas			
		Frase entoacional	Frase fonológica	Grupo clítico	Palavra fonológica (grupo clítico)
Pré-tônicas	Frase entoacional	-	<0.001	<0.001	<0.001
	Frase fonológica	0.016	-	0.34	0.11
	Grupo clítico	0.60	0.06	-	0.54
	Palavra fonológica	0.09	0.48	0,25	-

Fonte: Santos e Leal (2008, p.153).

Ambiguidade por oposição de Atributo e os domínios prosódicos no PB

Nos últimos anos tem havido uma série de trabalhos sobre interpretação de sentenças no português brasileiro e seus correlatos fonéticos, como, por exemplo, Lourenço-Gomes (2003), Finger e Zimmer (2005), Lourenço-Gomes, Maia e Moraes (2005), Magalhães e Maia (2006), Prestes (2006) e Fonseca e Magalhães (2007).

Nesta pesquisa trabalhamos com a duração, medindo o contexto no qual se encontram as sílabas finais e iniciais do SN2 e Atributo, respectivamente, em

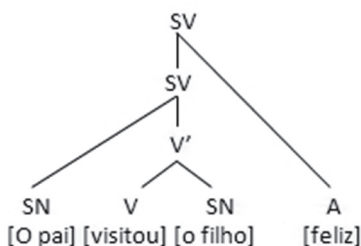
³ Interessantemente, não houve diferença entre a frase entoacional e os níveis mais baixos da hierarquia prosódica.

sentenças ambíguas por aposição de Atributo, como em (3) acima. Esse tipo de estrutura foi discutido por Magalhães e Maia (2006) e Fonseca e Magalhães (2007), que realizaram uma série de experimentos em busca de observar se haveria uma preferência de interpretação entre as duas sentenças. Basearam-se na Hipótese da Prosódia Implícita (HPI), de Fodor (2002), de que há um padrão de fraseamento prosódico *default* que é mentalmente projetado nas sentenças pelos falantes.

Os autores partiram de construções adjetivas do PB, como as exemplificadas em (4), em que o adjetivo (Atributo) pode estar modificando o primeiro sintagma nominal (**o pai**) ou o segundo (**o filho**). No primeiro caso, tem-se uma aposição não-local (Figura 1), e no segundo caso, uma aposição local (Figura 2):

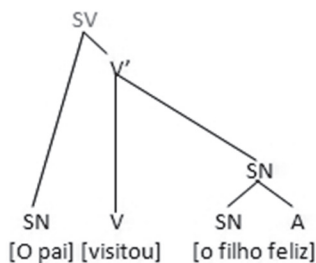
(4) O pai visitou o filho feliz.

Figura 1 – O pai estava feliz (aposição não local)



Fonte: Elaboração própria.

Figura 2 – O filho estava feliz (aposição local)



Fonte: Elaboração própria.

Como vimos na primeira seção, as duas estruturas são mapeadas diferentemente pela fonologia. Para os casos de aposição local há uma reconstrução do domínio de frase fonológica (5), que não ocorre nos casos de aposição não-local (6):

- (5) O pai visitou [o filho feliz Φ].
 - ✓ O filho estava feliz (feliz é complemento de filho).

- (6) O pai visitou [o filho Φ] [feliz Φ].
 - ✓ O pai estava feliz (feliz não é complemento de filho e por isso não pode se reestruturar na mesma frase fonológica).

Utilizando 24 frases desse mesmo padrão estrutural, Magalhães e Maia (2006) aplicaram um experimento de produção e compreensão para observar a preferência pelo tipo de aposição e pistas prosódicas utilizadas (os informantes eram apresentados a sentenças e deveriam dizer qual interpretação tinham das mesmas). Foram apresentadas sentenças manipuladas de 4 formas: (i) com segmentação em forma de barra entre o verbo e o SN2 (leitura silenciosa), com segmentação em forma de barra entre o SN2 e o Atributo (leitura silenciosa), sem segmentação para leitura silenciosa, e sem segmentação para leitura oral. As sentenças produzidas oralmente foram gravadas para análise das pistas prosódicas. Os resultados de percepção apontaram para uma preferência pela aposição local quando não havia nenhuma segmentação nas frases lidas ou quando havia segmentação entre o verbo e SN2. Já nos casos em que houve a marcação entre SN2 e Atributo, havia uma escolha maior pela aposição não-local. Nos casos de produção oral, Fonseca e Magalhães (2007) apontaram que a interpretação escolhida variava de acordo com algumas pistas prosódicas encontradas (especificamente, uma elevação de F0 em SN1 e no Atributo, ou uma pausa silenciosa entre SN2 e Atributo, ou um alongamento da sílaba tônica do Atributo). O que é interessante para o experimento adotado neste trabalho é que, nesses casos, quando a interpretação era não-local, os autores encontraram a realização de um alongamento da sílaba tônica do Atributo (**feLIZ**) por alguns informantes.

Segundo os autores, alguns problemas foram encontrados nos testes: um deles foi que apenas treze das vinte e quatro sentenças foram interpretadas como ambíguas pelos falantes, sendo as outras 11 consideradas pragmaticamente ruins. Além disso, podemos perceber que outros problemas se colocam para analisar a duração das sílabas: em alguns dos contextos relevantes, no trecho em que pode haver reestruturação, há a possibilidade de ocorrência de sândi externo – mais especificamente de elisão - ou a presença de consoantes oclusivas, as quais dificultam as medições. No primeiro caso, a medição fica comprometida

devido ao apagamento da vogal átona. Por exemplo, em “o pai visitou o **filho embriagado**”, o informante pode produzir [ʎẽ] para **lho em**, e torna-se difícil distinguir se a sílaba foi produzida longa por causa da fronteira prosódica ou porque se tratavam de duas sílabas fundidas. No segundo caso, a consoante oclusiva gera um tempo de silêncio (VOT da consoante da segunda sílaba) que pode também alterar a medição da duração das sílabas. Por exemplo, em “o assessor auxiliou o presidente **preocupado**”, torna-se difícil saber a duração da sílaba **pre**, já que esta pode ser precedida por silêncio. Se for este o caso, como distinguir o silêncio entre palavras do silêncio do VOT da oclusiva? Assim, como detalharemos na metodologia a seguir, tanto esses casos quanto as sentenças identificadas como pragmaticamente ruins foram excluídos ou modificados em nosso experimento.

No entanto, independentemente desses problemas, Santos e Leal (2008) chamam a atenção para o fato de que tal resultado de alongamento encontrado não pode ser explicado pelas teorias prosódicas atuais. Para Nespor e Vogel (1986), é levando em conta os domínios prosódicos que se constroem na interface com outros componentes gramaticais que os processos fonológicos ocorrem e, como já mencionado, a interface fonologia-sintaxe se dá na construção da frase fonológica. Desse modo, se a sílaba relevante para análise não for mapeada diferentemente no que diz respeito aos domínios prosódicos nas duas interpretações, não deveria haver favorecimento de nenhuma interpretação. Por exemplo, no caso do adjetivo **feliz**, o fato de [lis] se tornar mais longo não deveria favorecer nenhuma interpretação, pois em ambas as interpretações tal sílaba é a tônica final de um domínio de frase fonológica. De fato, o que se esperaria é um alongamento da sílaba final da frase fonológica anterior, isto é, de **filho**, o que indicaria que a frase fonológica em que essa palavra se encontra não é a mesma frase fonológica em que está o Atributo, como em (7):

(7) O pai visitou [o filho] [feliz].

Porém, tais medições não foram feitas no estudo de Magalhães e Maia (2006).

Hipóteses e Metodologia

A partir dos resultados de Magalhães e Maia (2006), e embora Santos e Leal (2008) não tenham encontrado para o português brasileiro os efeitos de alongamento de sílaba encontrados por Oller (1973), Klatt (1976), Wightman et al. (1992) e Fougeron e Keating (1997), perseguimos neste trabalho a sugestão dessas últimas autoras de que os falantes poderiam utilizar pistas fonéticas quando houvesse ambiguidade sintática. Assim, nossas hipóteses para este trabalho são:

- a) Os falantes farão algum tipo de diferença duracional significativa entre as leituras conforme a interpretação quando há aposição não-local vs. com aposição local;
- b) Os trechos observados das sentenças na aposição não-local (tipo A) serão mais longos do que na aposição local (tipo B) devido à fronteira do domínio prosódico **frase fonológica** existente.

Para checar as hipóteses, criamos um experimento baseado no de Magalhães e Maia (2006), de forma a podermos comparar nossos resultados com o deles. Em busca de apresentar sentenças que induzissem o falante a uma dada interpretação, baseamo-nos nas frases utilizadas por Magalhães e Maia (2006), excluindo aquelas entendidas como não-ambíguas, assim como as que apresentavam consoantes oclusivas na primeira sílaba do Atributo (pois, como explicitado acima, o tempo de silêncio delas poderia gerar alterações nas medições) e aquelas iniciadas em vogais (que permitiriam uma possível elisão). As sentenças analisadas foram:

1. O pai visitou o filho feliz.
2. A babá ninou a menina chorando.
3. A mãe encontrou a filha suada.
4. O réu encontrou o advogado nervoso.
5. O aluno consultou o monitor cismado.⁴
6. O sobrinho cumprimentou o tio sonolento.
7. O assessor auxiliou o presidente furioso.
8. O repórter entrevistou o político sozinho.
9. A mãe procurou a filha magoada.

As 9 sentenças foram inseridas em meio a histórias que auxiliavam o falante a lê-las segundo uma só interpretação. Para toda sentença havia uma história conduzindo a uma interpretação com aposição não-local (versão A) e outra que levava à interpretação de aposição local (versão B), totalizando 18 histórias. As 18 histórias foram divididas em 2 listas que continham apenas uma das versões, mais 6 histórias distratoras cada. Em (8) apresentamos as duas histórias que traziam a quarta sentença “**O réu encontrou o advogado nervoso.**”

⁴ Um parecerista nos perguntou se seria o caso de esta sentença não ser considerada ambígua, mas ter somente aposição não-local. Apesar de a sentença ter sido considerada não-ambígua pelos informantes de Magalhães e Maia (2006), os informantes do teste por nós conduzido não fizeram nenhuma ressalva. Para dirimir quaisquer dúvidas, 5 outros informantes foram questionados sobre encontrar ambiguidade na sentença e não só todos a consideraram ambígua, mas também 2 informantes, inclusive, apontaram que a primeira leitura era de aposição local.

(8)

- a) Bruno estava sendo acusado de matar o próprio tio devido a uma possível herança que receberia. Seu advogado o defendia acreditando realmente que o réu era inocente, pois Bruno sempre jurou estar em outro lugar no dia da morte do tio. Faltavam dois dias para o julgamento final quando o réu decidiu ir atrás de seu advogado com o intuito de contar que era culpado, e estava com muito medo do advogado desistir da defesa. Marcaram um encontro no escritório do advogado, que estava tranquilo, crente que Bruno queria apenas umas últimas informações antes do julgamento. **O réu encontrou o advogado nervoso.** Tremendo muito, Bruno confessou sua culpa e o advogado decidiu mesmo abandonar o caso.
- b) Pedro era um ótimo advogado e exercia sua função há mais de 10 anos. Ele não aceitava perder nenhuma causa e, de fato, raramente perdia. Quando acontecia, ele não se perdoava e ficava irritado com tudo e com todos. Hoje, era dia de mais um processo. O réu estava muito ansioso. Porém, antes do réu chegar ao fórum, o advogado ficou sabendo da existência de uma testemunha do lado oposto que poderia atrapalhar toda a sua defesa. Chegando no fórum, **o réu encontrou o advogado nervoso.** O advogado não sabia como contar a novidade ao rapaz.

Apesar de termos grifado a sentença-alvo nas duas histórias, para facilitar sua localização, durante o teste não havia qualquer forma de marcação de qual era a sentença analisada nem de como as sentenças deveriam ser produzidas.

O experimento foi aplicado a 30 informantes (homens e mulheres, todos adultos, universitários e nascidos em São Paulo), divididos em 2 grupos de 15 pessoas cada. Cada grupo leu uma das listas com as 9 histórias-alvo. Os informantes liam as histórias primeiramente em silêncio (para garantir a compreensão da interpretação almejada) e, a seguir, em voz alta, com orientação de leitura da forma mais natural possível.

As histórias foram gravadas utilizando o programa *Audacity 1.3. Beta Unicode* e depois analisadas com o *software Praat*. Neste, recortamos apenas a sentença ambígua e medimos a duração desde a sílaba final do objeto até a sílaba inicial do Atributo. Dessa forma, não estamos identificando onde exatamente pode haver maior duração (última sílaba do nome, primeira sílaba do Atributo, maior pausa, combinação desses casos), mas o trecho analisado apontaria se houvesse qualquer diferença. Assim, na sentença exemplificada “**O réu encontrou o advogado nervoso**” mediu-se [du.ner]. Com esse tipo de medida, capturamos qualquer diferença que o informante possa estar fazendo na sílaba final de SN2, na sílaba inicial do Atributo, ou mesmo uma maior duração de pausa entre esses

dois argumentos. Todos os eventos fonéticos seriam reflexos de uma fronteira de frase fonológica entre SN2 e Atributo, resultante de uma estrutura com aposição não-local.

Resultados

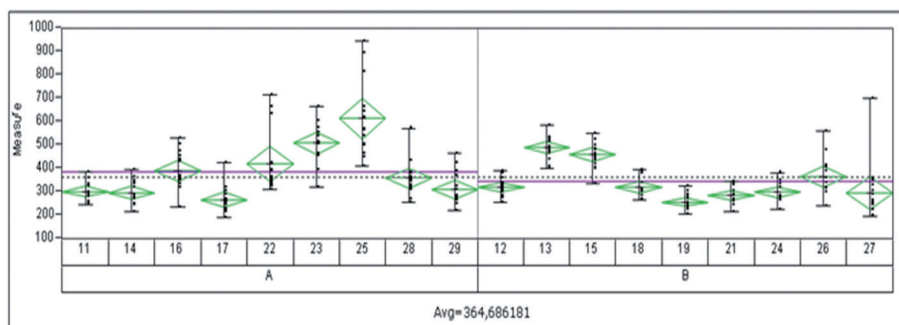
Apresentamos na Tabela 2 os resultados por tipo de sentença, ou seja, todas as sentenças A (aposição não-local) vs. todas as sentenças B (aposição local). Já o Gráfico 1 mostra a distribuição das medidas de cada sentença lida por todos os 30 informantes.⁵ Os números 1 e 2 na frente da numeração de 1 a 9 de cada frase indicam em que lista de apresentação a sentença estava inserida, de modo que 11 significa a lista 1 com a sentença 1 (no caso, interpretação A). Essa sentença deveria ser comparada com 21 (também uma sentença 1, mas na segunda lista, com interpretação B). Do mesmo modo, 22 é a sentença 2 na segunda lista (com interpretação A) e 12 a sentença 2 na primeira lista (interpretação B).

Tabela 2 – Diferença de duração entre as sentenças A vs. B

	média	desvio padrão	erro padrão da média	IC 95% para média		máximo	mínimo
				Inferior	superior		
Medida (ms.)	364,7	121,8	7,4	350,1	379,3	190,1	946,0
Sentenças A	385,2	139,7	12,0	361,5	409,0	190,1	946,0
Sentenças B	344,1	96,9	8,3	327,6	360,6	196,7	700,1

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 1 – Duração sentenças A vs. B (somando-se todos os informantes)



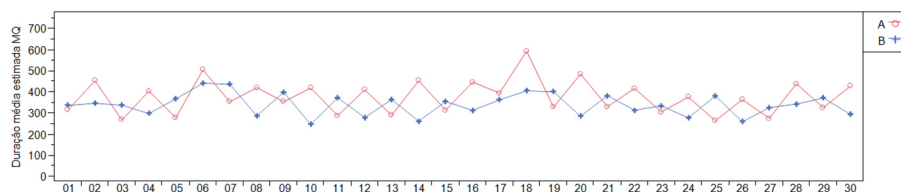
Fonte: Dados da pesquisa.

⁵ A linha tracejada indica a média geral, as linhas contínuas mostram as médias por sentenças. Os losangos cinzas indicam a média específica de cada frase, e as pontas inferiores e superiores os limites de 95% de confiança para a média.

Como se pode observar, há grande variação na duração do contexto relevante de cada sentença, notadamente da sentença 25 (sentença 5 da lista 2, com interpretação A). Essa variação nas medidas impede avaliar a significância da diferença entre os tempos médios das sentenças A e B. O que se observa é que a sentença A apresenta maior dispersão, desvio-padrão 139,7 milissegundos, com média de 385,7 milissegundos (IC95% [361,5; 409,0]), contra desvio-padrão de 96,9 milissegundos da sentença B, com média de 344,1 milissegundos (IC95% [327,6; 360,6]).

Uma segunda análise, reportada abaixo, traz os resultados para as leituras A e B para cada informante. Uma análise de variância foi realizada considerando a sentença, o informante e a interação sentença-informante. A análise de variância aponta que a interação de sentença com informante é altamente significativa, 1% (prob > F = 0,0101), o que quer dizer que não podemos comparar as sentenças independentemente dos informantes. O Gráfico 2 a seguir apresenta as estimativas de mínimos quadrados (MQ) das médias de cada sentença A e B para cada informante.

Gráfico 2 – MQ das sentenças de cada informante

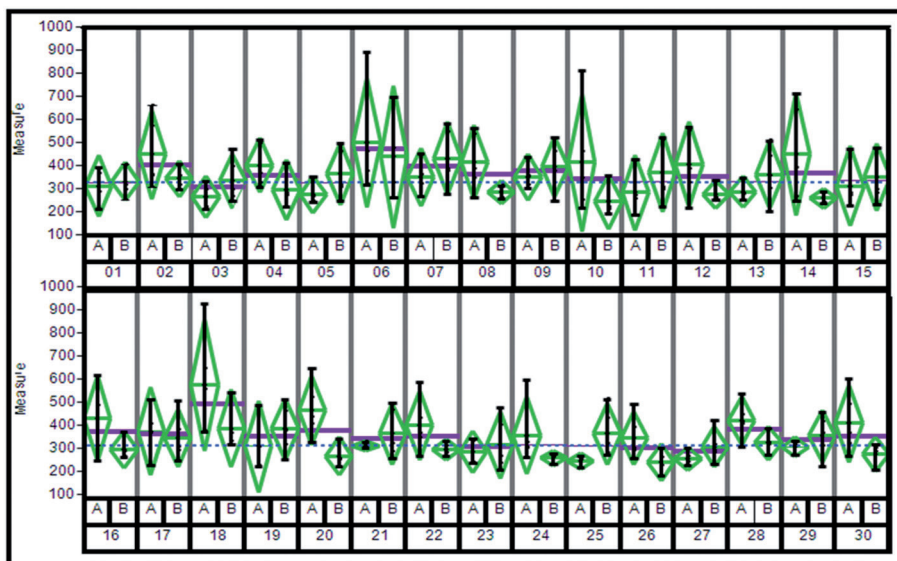


Fonte: Dados da pesquisa.

Fica evidente no gráfico acima que as estimativas das durações de cada sentença variam de informante para informante, assim como a relação entre as sentenças A e B. Os informantes 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 20, 22, 24, 26, 28 e 30 apresentaram durações mais longas para as interpretações A, enquanto os informantes 3, 5, 7, 9, 11, 13, 19, 21, 25, 27 e 29 apresentaram durações mais longas para as interpretações B. Finalmente, os informantes 1, 15 e 23 apresentaram a mesma duração para as duas interpretações.

Em um segundo momento, observamos se a produção dos informantes apontava para uma diferença estatisticamente significativa em que as sentenças A fossem mais longas que as sentenças B para cada informante, como se observa no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Diferença de duração entre as sentenças A vs. B de cada informante



Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos observar, além da tendência de que a sentença A apresente durações maiores que a sentença B (embora para alguns informantes essa tendência se inverta), a grande variabilidade da duração dos contextos analisados. Observamos, então, se haveria significância na diferença entre as duas leituras. A Tabela 3 abaixo apresenta os p-valores para cada informante. Aqueles cujos valores estão pintados em cinza escuro (informantes 10, 14, 18 e 20) apresentaram uma diferença duracional estatisticamente significativa ($p < 0.05$). As células em cinza mais claro destacam que, embora haja uma diferença significativa ($p < 0.1$), esta é fraca (informantes 8, 12, 16 e 30). Já os valores em branco não são significativos. Quando cruzamos tais resultados com aqueles do Gráfico 3, observamos que para todos esses casos de diferenças significativas, as interpretações A foram mais longas que B.

Tabela 3 – Prob> |t| para a duração entre as sentenças A vs. B de cada informante

Informante	1	2	3	4	5
Prob> t 	0,785	0,164	0,363	0,163	0,242
Informante	6	7	8	9	10
Prob> t 	0,409	0,278	0,082	0,554	0,024
Informante	11	12	13	14	15
Prob> t 	0,264	0,086	0,333	0,013	0,599
Informante	16	17	18	19	20
Prob> t 	0,08	0,673	0,014	0,337	0,009
Informante	21	22	23	24	25
Prob> t 	0,492	0,178	0,712	0,199	0,124
Informante	26	27	28	29	30
Prob> t 	0,169	0,508	0,204	0,547	0,082

Fonte: Elaboração própria.

Discussão

Trabalhamos com duas hipóteses neste artigo. A primeira era de que haveria uma diferença duracional nos contextos relevantes significativa entre as leituras conforme a interpretação com aposição não-local ou local. Como pode ser observado na Tabela 3, não é possível discutir a diferença duracional independentemente do informante. Quando olhamos essa correlação, observamos que 27 informantes faziam uma diferença na duração do contexto a depender da interpretação, com forte interação entre o informante e a sentença. No entanto, apenas 8 deles apresentaram uma diferença estatisticamente significativa, e para todos eles o contexto relevante na leitura de aposição não-local (A) era mais longo do que o de aposição local (B).

Nossa segunda hipótese era de que o contexto A seria mais longo do que o contexto B, devido à fronteira domínio prosódico **frase fonológica** nela existente. De modo geral, ao observar a análise das sentenças sem considerar o informante, não houve diferença significativa entre as com aposição não-local (A) e as com aposição local (B). Isso significa que não houve diferença na duração entre fronteira de frase fonológica (que indicava aposição não-local) e grupos clíticos (o domínio imediatamente inferior, quando não há fronteira de frase fonológica), corroborando

os resultados de Santos e Leal (2008). Porém, é interessante observar que os contextos nas sentenças do tipo A foram sempre um pouco mais longos (embora não estatisticamente significante), o que parece apontar para uma tendência do falante em realizar alongamento onde há fronteira prosódica de frase fonológica, conforme a sugestão das mesmas autoras.

Por fim, sobre a análise de cada informante (sem considerar as sentenças), cabe ressaltar que quase 1/3 dos 30 falantes realizaram uma diferença significativa entre as leituras das sentenças A comparadas às leituras das sentenças B. O interessante é que a maior duração sempre aponta para as sentenças com aposição não-local (A), conforme Santos e Leal (2008) sugeriram e conforme a nossa hipótese.

Com base nesses resultados, levantamos algumas questões a respeito do experimento aqui conduzido. Em primeiro lugar, os resultados não foram influenciados por sentenças que se mostraram, posteriormente, ruins. Nenhum informante fez comentários acerca de sentenças que não eram percebidas como ambíguas ou que eram pragmaticamente ruins. Além disso, como mencionamos, as sentenças que continham os contextos a serem analisados estavam inseridas em histórias que direcionavam a interpretação desejada. Assim, o fato de as histórias já direcionarem ao significado pretendido pode ter induzido o falante a acreditar que não havia necessidade de marca de desambiguação na fala, pois a história por si só já cumpria essa função.

Finalmente, outro aspecto que deve ser considerado é que os informantes leram apenas uma versão das sentenças ambíguas, de forma que não foi possível fazer uma comparação entre as duas leituras de uma mesma sentença por um mesmo informante, a fim de observar diferenças na produção que pudessem ser devidas aos aspectos segmentais de cada sentença (os quais variavam de sentença a sentença). Todos esses casos apontam para a necessidade de que mais investigações sejam conduzidas.

Considerações Finais

Neste trabalho, investigamos se os falantes fariam uso da duração em um processo de alongamento para desambiguar sentenças sintaticamente ambíguas em situações em que a frase fonológica pode se reestruturar compondo um único domínio ou deve manter dois domínios, conforme a interpretação. Esse alongamento no contexto medido se justificaria, pois (i) as sílabas tenderiam a ser mais alongadas quanto mais alto fosse o domínio prosódico em que ocorressem (de acordo com os resultados de Oller (1973), Klatt (1976), Wightman et al. (1992), Fougeron e Keating (1997), mas contrariamente ao encontrado por Santos e Leal (2008)) ou (ii) uma pausa maior seria inserida entre as fronteiras prosódicas.

Para nosso trabalho, testamos sentenças do tipo das analisadas por Magalhães e Maia (2006), formadas por sintagma nominal 1 – verbo - sintagma nominal 2 - Atributo -, em que o Atributo poderia estar modificando o primeiro ou o segundo sintagmas nominais e medimos o contexto que incluía desde a última sílaba do sintagma nominal 2 à primeira sílaba do Atributo. O contexto permitiu capturar qualquer modificação produzida nas sílabas de fronteira das frases fonológicas relevantes e de uma possível pausa entre elas. Nossos resultados não apontaram para nenhuma diferença duracional estatisticamente significativa no contexto relevante. O que encontramos foi que o uso de diferenças na duração é altamente correlacionado ao informante, isto é, alguns informantes fazem a diferença duracional, outros não. Em todos os casos em que a diferença duracional, correlacionada ao informante, foi estatisticamente significativa, a leitura com maior duração era aquela em que o Atributo modificava o primeiro sintagma nominal (aposição não-local).

Chamamos a atenção para algumas questões que podem ter influenciado os resultados: o fato de as sentenças serem veiculadas em histórias que as desambiguizavam fez com que os informantes não produzissem as diferenças duracionais esperadas e a não-produção das duas versões pelo informante – dados os resultados da forte correlação entre o uso da duração e informante – mascarou o uso da duração como pista para a interpretação, pois não foi possível a comparação das duas versões para cada informante.

ANGELO, M. C.; SANTOS, R. S. Prosody in Brazilian Portuguese syntactically ambiguous sentences: duration cues. **Alfa**, São Paulo, v.59, n.2, p.385-403, 2015.

- **ABSTRACT:** *Taking into account syntactically ambiguous sentences related to local or to non-local readings, this paper analyses the duration effects spans as clues to prosodic mapping in Brazilian Portuguese sentences. The discussion is about whether BP speakers differentiate the readings by making a syllable longer, according to the prosodic domain of the intended meaning. This way, this paper shows a comparative study on the production of 30 BP speakers of 9 NP1-V-NP2-Attribute sentences, whereas one interpretation guides to a phonological phrase boundary between NP2 and the Attribute, while the other interpretation does not. The prosodic theory of Nespor and Vogel (1986) was chosen to discuss about the topic. The results have not shown a relevant statistical difference in lengthening when considering only the readings, although they have indicated a strong correlation between the interpretation and the speaker; also, in all meaningful cases there were longer durations when the attribute was related to NP1, that is, where there is a phonological phrase boundary inserted between NP2 and the Attribute.*
- **KEYWORDS:** *Prosodic boundaries. Phonological phrase. Attribute. Local and non-local reading. Lengthening.*

REFERÊNCIAS

- ABOUSALH, E. F. *Resolução de choques de acento no português brasileiro*. 1997. 157f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos Linguísticos, Universidade de Campinas, Campinas, 1997.
- ALBANO, E. et al. A interface fonética-fonologia e a interação prosódia-segmentos. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 45., 1997, Campinas. *Anais...* Campinas: Universidade de Campinas, 1998. p.135-143.
- ANGELO, M. C.; SANTOS, R. S. Estruturas ambíguas e pistas prosódicas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FONOLOGIA, 4., 2012, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, 2012. v.1, p.30-31.
- BYRD, D. Articulatory vowel lengthening and coordination at phrasal junctures. *Phonetica*, Los Angeles, v.57, p.3-16, 2000.
- BYRD, D.; KRIVOKAPIC, J.; LEE, S. How far, how long: on the temporal scope of prosodic boundary effects. *Journal of Acoustic Society of America*, San Diego, v.120, n.3, p.1589-1599, 2006.
- BYRD, D.; SALTZMAN, E. Intra-gestural dynamics of multiple phrasal boundaries. *Journal of Phonetics*, New Haven, v.26, p.173-199, 1998.
- CHO, T. Manifestation of prosodic structure in articulation: evidence from lip movement kinematics in English. In: GOLDSTEIN, L. (Ed.). *Laboratory Phonology 8: varieties of phonological competence*. New York: Walter De Gruyter, 2006. p.1666–1671.
- CHO, T.; KEATING, P. Articulatory strengthening at the onset of prosodic domains in Korean. *Journal of Phonetics*, Los Angeles, v.28, p.155-190, 2001.
- CHOMSKY, N.; LASNIK, H. A remark on contraction. *Linguistic Inquiry*, Camberra, v.9, n.2, p.268-274, 1978.
- FINGER, I.; ZIMMER, M. A preferência de interpretação de orações relativas curtas e longas em português brasileiro. In: MAIA, M.; FINGER, I. (Ed.). *Processamento da linguagem*. Porto Alegre: Educat, 2005. p.11-130.
- FODOR, J. D. Prosodic disambiguation in silent reading. *Proceedings of North East Linguistic Society*, Amherst, n.32, p.113-132, 2002.
- FONSECA, A. A.; MAGALHÃES, J. O. A interpretação de pistas prosódicas na aposição de atributos em sentenças ambíguas do PB. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v.15, p.185-204, 2007.

- FOUGERON, C. Articulatory properties of initial segments in several prosodic constituents in French. *Journal of Phonetics*, Los Angeles, v.29, p.109-135, 2001.
- FOUGERON, C.; KEATING, P. Articulatory strengthening at edges of prosodic domains. *Journal of the Acoustic Society of America*, Los Angeles, v.101, n.6, p.3728-3740, 1997.
- JAEGGLI, O. Remarks on to contraction. *Linguistic Inquiry*, Camberra, v.11, n.1, p.239-245, 1980.
- KEATING, P. et al. Domain-initial articulatory strengthening in four languages. In: LOCAL, J.; OGDEN, R.; TEMPLE, R. (Ed.). *Phonetic interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p.143-161. (Papers in Laboratory Phonology, n.6).
- KLATT, D. Linguistics uses of segmental duration in English: acoustic and perceptual evidence. *Journal of Acoustic Society of America*, Los Angeles, v.59, p.1208-1221, 1976.
- LIGHTFOOT, D. Trace theory and twice-moved NPs. *Linguistic Inquiry*, Camberra, v.7, n.1, p.559-582, 1976.
- LOURENÇO-GOMES, M. C. *Efeito de comprimento do constituinte na interpretação final de orações relativas estruturalmente ambíguas: um estudo baseado na 'Hipótese da Prosódia Implícita'*. 2003. 152f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
- LOURENÇO-GOMES, M. C.; MAIA, M.; MORAES, J. Prosódia implícita na leitura silenciosa: um estudo com orações relativas estruturalmente ambíguas. In: MAIA, M.; FINGER, I. (Ed.). *Processamento da linguagem*. Pelotas: Educat, 2005. p.131-161.
- MAGALHÃES, J. O.; MAIA, M. *A aposição de orações relativas por falantes bilíngues de português e de inglês*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. Não publicado.
- _____. Pistas prosódicas implícitas na resolução de ambiguidades sintáticas: um caso de adjunção de atributos. *Revista da ABRALIN*, Florianópolis, v.5, n.1-2, p.143-167, 2006.
- NESPOR, M.; VOGEL, I. *Prosodic phonology*. Dordrecht: Foris, 1986.
- NUNES, J.; SANTOS, R. S. Stress shift as a diagnostics for identifying empty categories in Brazilian Portuguese. In: NUNES, J. (Org.). *Minimalist essays on Brazilian Portuguese syntax*. Amsterdam: John Benjamins, 2009. p.121-136.
- OLLER, K. The effect of position in utterance on speech segment duration in English. *Journal of Acoustic Society of America*, Los Angeles, v.54, p.1235-1247, 1973.

PRESTES, L. S. *A influência da estrutura interna do SN sujeito no processamento de orações relativas ambíguas do português brasileiro*. 2006. 261f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2006.

SÂNDALO, F.; TRUCKENBRODT, H. Some notes on phonological phrasing in Brazilian Portuguese. *MIT Working Papers In Linguistics*, Cambridge, v.42, p.285-310, 2002.

SANTOS, R. S. Traces, pro and stress shift in Brazilian Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*, Lisboa, v.2, n.2, p.101-113, 2003.

SANTOS, R. S.; LEAL, E. G. Os domínios prosódicos e a duração de sílaba no português brasileiro. *Revista da ABRALIN*, Florianópolis, v.5, n.1, p.143-167, 2008.

SELKIRK, E. *Phonology and syntax: the relation between sound and structure*. Cambridge: MIT Press, 1984.

TABAIN, M. Effects of prosodic boundary on /aC/ sequences: articulatory results. *Journal of Acoustic Society of America*, Los Angeles, v.113, p.2834-2849, 2003.

TABAIN, M.; PERRIER, P. Articulation and acoustics of /i/ in preboundary position in French. *Journal of Phonetics*, Los Angeles, v.33, p.77-100, 2005.

WIGHTMAN, C. et al. Segmental durations in the vicinity of prosodic phrase boundaries. *Journal of Acoustic Society of America*, Los Angeles, n.91, p.1707-1717, 1992.

Recebido em janeiro de 2014

Aprovado em junho de 2014

ENTREVISTA /
INTERVIEW

QUAL VIA PARA A ANÁLISE DO DISCURSO?: UMA ENTREVISTA COM JEAN-JACQUES COURTINE¹

João KOGAWA*

- RESUMO: O percurso de Jean-Jacques Courtine no campo da Análise do Discurso de linha francesa bem como as contribuições do autor para a teoria já são bastante conhecidos pelos estudiosos do domínio. Como é comum aos grandes pensadores, o pensamento desse estudioso das ciências humanas não permaneceu o mesmo, nem tampouco os espaços pelos quais ele circulou academicamente (França, EUA e, atualmente, Nova Zelândia). De *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos à História da Virilidade*, muitas problemáticas foram enfrentadas por Courtine. Nesta entrevista inédita, o autor nos fala sobre sua história no campo da Análise do Discurso de linha francesa; sobre os anseios, expectativas e perspectivas comuns aos anos 1960 e que influenciaram a Análise do Discurso; sobre aspectos de sua relação com Michel Pêcheux e os caminhos que seus trabalhos tomaram após os anos 1980. Tudo isso nos leva a refletir sobre a complexidade, a importância e a atualidade do discurso como objeto de investigação.
- PALAVRAS-CHAVE: Análise do discurso. Antropologia histórica. Epistemologia. Semiologia histórica.

João Kogawa: Podemos considerar *Análise automática do discurso*, publicado em 1969, como marco inaugural da Análise do Discurso (doravante AD) na França. No entanto, há outros textos de M. Pêcheux nos quais ele não parece ter a mesma preocupação. Refiro-me a *Ideologia e história das ciências*, em colaboração com M. Fichant e aos artigos publicados sob pseudônimo de Thomas Herbert (“Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais, especialmente, da psicologia social” e “Observações para uma teoria geral das ideologias”). Qual a relação entre esses textos?

J-J. Courtine: Para responder a esta questão, é preciso considerar o seguinte fato: no que ainda resta de Pêcheux, isso vale para a França, mas provavelmente para o

* UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo. Departamento de Letras. São Paulo – SP – Brasil. 05409011. PhD em Linguística e Língua Portuguesa. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901. Doutorado. Université Sorbonne Nouvelle (Paris III). Paris – França. 75231. jmmkogawa@gmail.com

¹ Essa entrevista foi feita com Jean-Jacques Courtine na Sorbonne, em dezembro de 2010, quando da realização de nosso estágio PDEE (Doutorado Sandwisch). Inicialmente, gravamos material audiovisual. Depois disso, fizemos a transcrição em francês do material audiovisual. Todo esse trabalho foi acompanhado e revisado pelo próprio professor Courtine. Por último, traduzimos o material transcrito em francês para o português para que, dessa forma, um maior público tivesse acesso às informações aqui apresentadas.

Brasil também, sua atividade de analista do discurso esmagou, de alguma forma, o resto de sua bibliografia. Assim, fico impressionado com a utilização extensiva e intensiva feita no Brasil de todos os textos que tratam da AD muito mais do que do próprio trabalho filosófico. Ora, Pêcheux era filósofo e é disso que precisamos nos lembrar. Ele tinha duas faces: era filósofo de uma parte, e era um cara, de outra parte, que adorava fabricar e bricolar máquinas com a linguística e a informática. Ele realizava, então, um trabalho crítico de filósofo em uma perspectiva marxista, como aluno de Althusser que ele tinha sido e continuava a ser; ele efetuava também outro trabalho que implicava certas formas de bricolagem linguístico-informáticas que o conduziram a conceber a Análise Automática do Discurso (AAD). Para ele, as duas atividades estavam ligadas. A AAD era o prolongamento prático, metodológico e o braço armado, de alguma forma, do trabalho filosófico.

Ora, é esta segunda atividade que se manteve, parece-me, como seu legado essencial. É preciso não esquecer que ele era filósofo marxista althusseriano e é por isso, evidentemente, que ele escreveu seus trabalhos críticos sobre a história das ciências reinterpretando alguns historiadores ou filósofos da ciência – Bachelard em particular. É por isso que a noção de “corte epistemológico” ganhou um lugar particular. Pêcheux procura mostrar que os trabalhos de Saussure, primeiramente, e de Chomsky, igualmente, teriam operado tal corte. Para além da própria linguística, ele travava – enquanto filósofo marxista – o que na época se chamava uma “luta de classes na teoria” e é nesse contexto que se inscreve seu trabalho com Fichant, também camarada da Escola Normal e filósofo. Lembrar o uso dessa expressão, hoje expirada, explica o apagamento do trabalho filosófico de Pêcheux: aquele do próprio marxismo no mundo das ideias.

Pêcheux não trabalhou, como se tende a acreditar, apenas com linguistas e informáticos. Tal ideia, que omite a parte filosófica do seu trabalho, serve mais para dar sentido ao seu engajamento na AD. Ele realizou, naquela época, toda uma atividade crítica no domínio das ciências humanas e sociais, que atacava o que se fazia na universidade em nome de disciplinas como, por exemplo, a Psicologia Social: Pêcheux via aí verdadeiramente o ponto avançado do capitalismo nas ciências humanas. Os escritos de “Thomas Herbert” se inscrevem nessa perspectiva. Mas como ele devia, no mesmo momento, ingressar como pesquisador no CNRS – e aparecer como filósofo marxista não era uma estrada real para chegar lá – ele usou esse pseudônimo – que vem de uma história familiar – para assinar seus textos. Thomas Herbert era, se me lembro bem, um amigo da família e uma lembrança que tinha a ver com a guerra. “Thomas Herbert” era então, literalmente, tanto um nome de guerra quanto um “nome de caneta”. Isso diz muito sobre o ambiente que reinava nos afrontamentos políticos universitários. De qualquer maneira, é preciso que, nessa espécie de biografia póstuma que se constituiu dele, a parte da AD não tenha total precedência sobre o trabalho filosófico, crítico e político que lhe era próprio, a ponto de apagá-lo. É

mais importante se lembrar de que Michel Pêcheux teve que, em um momento dado, escolher se rebatizar “Thomas Herbert” e compreender o porquê.

João Kogawa: Qual é a concepção de discurso que parece mais apropriada à compreensão de seus trabalhos atuais?

J-J. Courtine: Essa questão concerne tanto à natureza do trabalho sobre o discurso que podemos fazer quando empreendemos o trabalho histórico, o que é meu caso há bastante tempo, quanto ao que pude aprender de todo este período em que pratiquei AD. Posso dizer, a esse respeito, que não há uma continuidade absoluta entre esses dois momentos, mas que não há também uma descontinuidade radical. Parece-me que o que eu aprendi quando fazia análise do discurso me preparou para o trabalho crítico sobre os textos a que o historiador deve, evidentemente, estar aberto. Isto é, quando estudei questões como, por exemplo, a tradição médica e fisionômica da expressão das emoções entre os séculos XVI e XIX, a leitura de todo esse vasto corpus de textos se beneficiou, eu acho, do que aprendi fazendo análise do discurso. Quando temos que estabelecer genealogias de enunciados, conceber uma arqueologia de grandes conjuntos de discursos e somos confrontados a massas de documentos, reconhecemos a importância de noções como a de pré-construído ou a de interdiscurso. Contudo, ao mesmo tempo, isso é apenas uma parte do trabalho a ser realizado.

Isto é, o trabalho do historiador deve aproveitar a totalidade do material da história. E nessa totalidade, é claro, não há apenas texto, não há apenas discurso. Minha perspectiva é então muito próxima daquela de Foucault em *A arqueologia do saber* (2004), com a condição que compreendamos bem que o termo “discurso” que ele emprega não quer dizer, no melhor dos casos, “texto”. Ele concerne aos materiais da história em geral. Isso implica que, no trabalho histórico que eu pude fazer na longa duração, quer seja sobre as emoções e as expressões do rosto, o corpo deformado, ou ainda a virilidade, as preocupações textuais constituem apenas uma parte. É preciso decifrar os textos, compreender as imagens, interpretar as listas e tabelas, reconstruir e dar nova vida a gestos e práticas. Enfim, dar sentido a tudo o que constitui a diversidade dos materiais da história.

Assim, as preocupações discursivas que uma vez tinham sido as minhas se inscrevem em uma perspectiva histórica e genealógica mais larga que, me parece, está bem mais próxima do que eu aprendi a fazer lendo de perto *A arqueologia do saber* que da própria AD, no sentido estritamente linguístico do termo.

João Kogawa: Em *Mitologias* (BARTHES, 1980), um pouco como você diz em *Metamorfoses do discurso político* (COURTINE, 2006) (com textos escolhidos e traduzidos por Carlos Piovezani e Nilton Milanez), há a ideia de que, com o

surgimento das grandes mídias, era essencial construir uma ciência da semiologia. Como você vê seu trabalho em relação ao de Barthes?

J-J. Courtine: Não tenho certeza de que deixei entender verdadeiramente que era “essencial construir uma ciência da semiologia”. E eu só empreguei o termo semiologia, quando o fiz, acompanhado do adjetivo “histórica”, pois, a meu ver, os objetos da semiologia, os signos com os quais ela se preocupa, têm, antes de tudo, uma existência histórica.

Contudo, se você me interrogasse sobre o projeto semiológico tal como foi formulado por Roland Barthes, particularmente na perspectiva de uma semiologia da imagem – pois, é isso que me interessou antes de tudo –, o que me impressiona é que o nascimento da semiologia é uma espécie de mistério histórico. Como é que um projeto que data do final do século XIX, que foi formulado no início do século XX no *Curso de linguística geral* de Saussure, sem suscitar nenhum interesse digno de ser notado durante aproximadamente meio século, reaparece de repente depois de um longo silêncio nos anos 1960, ou seja, no início do que os historiadores da cultura consideram como o segundo século XX? O que é certo, é que esse renascimento tem apenas parcialmente a ver com uma gênese interna da história da linguística e do estruturalismo que costumamos evocar frequentemente. Ele depende de outros fatores, em particular da maneira pela qual a sociedade foi subitamente inundada pelos *mass media* de forma bem mais massiva que tinha sido até então. Foi preciso pensar e forjar ferramentas para compreender isso. Eu penso que a semiologia das imagens, notadamente, tal como ela aparece nesse momento, só pode se explicar assim. Por que se começa a elaborar uma semiologia das imagens nos anos 1960? Porque temos a consciência, vaga inicialmente e depois cada vez mais precisa, de que a propaganda invade tudo, que as mensagens publicitárias se espalham por todo o canto, que a televisão penetra nos lares e que em nossas casas, na intimidade da vida privada, somos confrontados com o que, anteriormente, era restrito à esfera pública.

Há, então, duas razões que, a meu ver, explicam o surgimento da semiologia nesse momento. Há tanto a necessidade do próprio estruturalismo e do seu desenvolvimento (o que vemos bem em Barthes, particularmente em *Elementos de semiologia* (1999), e em seus textos inaugurais), quanto o fato de que novos objetos se impõem à análise, especialmente, a propaganda em todas as suas formas. É, aliás, pela mesma razão que, no mesmo momento, nasce uma análise da forma textual das ideologias, ou seja, uma análise de discurso. Todas essas coisas estão ligadas. Vemos bem que sua genealogia toma em parte questões que concernem às próprias disciplinas – a forma com que as disciplinas são “conquistadas” pelo estruturalismo – mas também fatores que são exteriores à esfera da ciência e que concernem mais geralmente ao contexto ideológico que era então o nosso e suas transformações profundas nos anos 1960.

João Kogawa: Nilton Milanez realizou estudos sob sua direção em 2003 e, desde então, ele utiliza no Brasil o conceito de “intericonicidade”. Eu sei que se trata de uma parte de seu trabalho e uma de suas preocupações. Seria possível assimilar esse conceito ao de “interdiscurso” em Pêcheux?

J-J. Courtine: A ideia vem daí, sim. Mas a intericonicidade não pode ser diretamente superposta ao que entendemos por “interdiscurso”. Quando comecei a trabalhar sobre essa questão em 2003-2004, eu tinha, há muito tempo, um ceticismo sobre a possibilidade de aplicar modelos linguísticos à imagem. Eu percebia que uma semiologia da imagem não podia ser de inspiração linguística; que as tentativas feitas na perspectiva de uma retórica da imagem, tal como Barthes a pensou, não funcionavam e não convinham; que a definição do signo linguístico não se encaixava com a natureza da materialidade icônica e só podia ser aplicada nesse domínio a preço de distorções consideráveis. Foi então que me perguntei se, no fundo, a imagem não combinaria mais com o discurso que com o modelo da língua, como a semiologia o concebia na época. É a partir daí que, procurando compreender a imagem a partir de um modelo discursivo, eu me perguntei, evidentemente, se o conceito de interdiscurso, ou seja, o fato que haja sempre palavras sob as palavras, discurso sob discurso, que haja “sempre um já lá do discurso”, como dizíamos então, não podia se aplicar à imagem. Sem dúvida alguma, há “sempre um já lá da imagem” e há imagens sob as imagens. E é a partir desse momento que comecei a considerar nas imagens sua dimensão genealógica e memorial. Isso significa que toda imagem faz ressurgir outras imagens. Quer se tratasse, aliás, de imagens exteriores ao sujeito – as imagens que podemos documentar na medida em que elas existiram materialmente, foram vistas, percebidas sobre suportes exteriores ao próprio sujeito – ou de imagens mentais, aquelas que povoam o imaginário do sujeito em questão. É nesses termos que concebi a intericonicidade. Toda imagem é uma relação de imagens, se inscreve em rede com outras imagens, quer se trate de imagens externas ou internas ao sujeito. Essa intuição foi compartilhada por outros, que a desenvolveram independentemente e à sua maneira: em um livro recente, que se intitula *Diplopie*, de Clément Chéroux (2009), encontramos uma utilização bastante parecida da mesma noção. Só que Chéroux considera que é entre as imagens externas, as quais, enquanto historiador da arte, ele se esforça por documentar a trilha, que podemos ver as relações de intericonicidade se produzirem. Sob as imagens do 11 de setembro, ele entrevê aquelas de Pearl Harbor. Isso me parece ser justo, mas, a meu ver, é preciso prever o lugar das imagens internas, o lugar que as imagens vêm ocupar no imaginário do sujeito. Há, na paisagem mental de cada um, na memória das imagens da qual cada um dispõe, uma parte individual e uma parte coletiva – algo que é da ordem da intericonicidade. Da mesma maneira que, para ler textos, é preciso fazer ressurgir a memória dos textos – é isso que chamamos interdiscurso, quer façamos reaparecer estes textos em sua

forma documentária ou como simples traço de memória, pouco importa – há uma memória das imagens; imagens que podem estar simultaneamente sobre o muro, aqui, diante de vocês e na sua cabeça.

João Kogawa: Pêcheux, em *O papel da memória* (1999), propôs, de alguma maneira, perspectivas diferentes a essa questão. No Brasil, [a partir das discussões do GEADA, LABOR, e dos estudos de Nilton Milanez no LABEDISCO] vemos sua pesquisa como uma via para a AD. Como você vê esses trabalhos brasileiros que consideram sua pesquisa como uma possibilidade de transformação da AD?

J-J. Courtine: Eu já respondi parcialmente essa questão em outra ocasião, mas vou abordá-la de outra maneira. Para a AD brasileira, eu diria que eu sou provavelmente um mau exemplo, pois, meu percurso consistiu em deixar de fazer AD. Então, se a AD ou alguns analistas do discurso brasileiros querem se inspirar em meu exemplo, eu acredito fortemente que eles correm o risco, como eu, de deixar de serem analistas do discurso. A menos que dermos, o que me parece ser ao mesmo tempo o caso no Brasil, uma acepção muito larga ao termo análise do discurso. Eu compreendo que queiramos dar à AD um sentido mais largo do que aquele que ela teve e continua tendo, que queiramos fazer entrar em nosso campo materiais que não são puramente textuais. Nesse caso, se estas preocupações estiverem fortemente inscritas no campo da História, se os materiais sobre os quais se trabalha são documentos não estrita e unicamente linguísticos, então, sim, por que não? Talvez a perspectiva que eu desenvolvo possa se inscrever no campo da AD. Mas é preciso ver o que isso implica: são condições pesadas que correm o risco de nos distanciar consideravelmente do campo necessariamente reduzido de uma análise linguística do discurso. Ao mesmo tempo, eu respondi acima de outra maneira a esta questão, dizendo que no trabalho histórico – no que Foucault chama genealogia ou arqueologia –, há um lugar para o trabalho linguístico. Há provavelmente, pontualmente e ocasionalmente um lugar para isso em função dos objetos, dos objetivos, do corpus de uma pesquisa, mas, sistematicamente, não. Eu não penso que o essencial do trabalho deva se focalizar em métodos linguísticos, quando o objeto da história transborda largamente tal enfoque. Eu acho que o linguístico pode intervir eventualmente como uma ferramenta. Por que não? Como quando fazemos trabalho documental em história. Criticamos fontes; fazemos isso para a imagem, para as práticas, para as séries estatísticas, e então, evidentemente, para os materiais textuais da história. No entanto, isso torna o que é estritamente linguístico apenas uma metodologia anexa ou auxiliar entre outras. A escolha está, então, bem aí. Se queremos verdadeiramente fazer história, se consideramos que o objeto é antes de tudo histórico, não podemos nos prender simplesmente a considerações de ordem linguística. Porque as materialidades das quais temos que dar conta transbordam largamente a questão do texto, e isso nos obriga a

pensar, ao contrário, a relação entre diferentes tipos de materialidades. Listas, tabelas, imagens, fotografias, textos, mas também práticas, gestos, expressões. Aí está, parece-me, a resposta que podemos dar. Assim, tenho medo de que aqueles que estejam prontos a seguir essa via venham dar à AD um conteúdo muito próximo da história cultural ou da antropologia histórica.

João Kogawa: Você diz frequentemente, em seu curso sobre antropologia das imagens, “que não podemos ter medo de nos deslocar”, ou seja, que não devemos nos fechar em limites disciplinares de maneira radical. Por que, após a morte de Pêcheux, assistimos a uma espécie de “redisciplinarização” da AD em que o nomadismo não parece ter lugar?

J-J. Courtine: A resposta se encontra tanto no que foi a AD quanto no que ela se tornou. Houve originalmente um forte ar de liberdade interdisciplinar que Pêcheux, filósofo marxista e homem curioso apaixonado pela linguística e pela informática, encarnou largamente. É por isso que eu insisti anteriormente sobre o trabalho filosófico no qual Pêcheux estava inteiramente implicado. Não devemos pensar que ele estaria, antes de tudo, preocupado em fabricar uma disciplina que se chamava “Análise do Discurso”. Não era o caso; isso era apenas um dos aspectos do seu trabalho; talvez um dos adicionais de seu trabalho, mesmo sendo um dos elementos importantes. Mas não havia só isso. Como filósofo, ele estava extremamente aberto a numerosos domínios e os intercâmbios que fazíamos na origem eram intercâmbios em que filosofia, política, linguística, lógica matemática, informática e história estavam, evidentemente, implicados. É preciso não apagar isso, não mais que o projeto político que atravessava essa concepção da AD cujo papel central destaquei. Assim, eu era profissionalmente linguista na época, e ele era profissionalmente filósofo. Claudine Haroche fazia psicologia social no CNRS. Marandin era linguista e trabalhava com linguística formal; Françoise Gadet era também linguista e se interessava pela sociolinguística. Havia igualmente informáticos e lógicos que trabalhavam com a gente. Mas essas especializações, essas razões de ser profissionais não prevaleciam sobre a necessidade de encontrar um terreno comum e inédito.

E havia, evidentemente, questões históricas que se colocavam, trabalhos de natureza histórica realizados. No meu caso, por exemplo, o trabalho que fiz sobre o discurso do Partido Comunista Francês era uma maneira de colocar questões históricas. Então, tudo isso coexistia no mesmo projeto e a interdisciplinaridade era central na fundação de alguma coisa nova. Estávamos em um ambiente, como diria Deleuze, de “desterritorialização” das formas de circulação que remodelavam os papéis e redistribuíam as fronteiras das disciplinas. Depois, de maneira bastante rápida, tudo deixou de ser assim: a AD se “disciplinarizou” rapidamente e o movimento se valeu da própria vida de Pêcheux.

Existiam também aqueles cuja preocupação era a disciplinarização da AD e que não faziam parte do grupo do qual acabo de falar. Eles estavam, aliás, totalmente ocupados em escrever manuais de introdução, a sonhar com dicionários. Havia, então, um projeto pedagógico e disciplinar que se desenvolveu paralelamente a esta fundação inicial. Esse não era meu propósito, nem o propósito original de Pêcheux, ainda que ele, a meu ver, pouco a pouco – sobretudo no fim – tenha cedido, em certa medida, a isso. Entretanto, seria preciso ver a questão de perto, pois, ele tentou levar até o fim seu trabalho crítico de filósofo. O que é claro, em contrapartida, é que, para alguns, a AD só interessava como componente da linguística, apenas como disciplina no interior desta. Acho que desde que as coisas se reterritorializaram efetivamente, esse espírito interdisciplinar deixou de respirar. Esta é a razão pela qual eu me distanciei. Considero, com efeito, que o nomadismo, no plano intelectual, é algo precioso. Michel de Certeau, do qual eu era próximo, dizia sempre: “Pensar é passar”. Isso me parece ser uma verdade essencial. Isto é, o trabalho do pensamento consiste em se deslocar. Interpretei isso também como deslocamento no plano do espaço geográfico, razão pela qual, aliás, eu respondo a esta entrevista, pois, o que se passa no Brasil não me deixa indiferente porque eu pude constatar aí a marca profunda que a AD e os trabalhos de Pêcheux deixaram. Acredito na virtude teórica das viagens e dos deslocamentos e passei quinze anos da minha vida – quase a metade da minha carreira – nos Estados Unidos por essa razão. Isso me permitiu pensar, trabalhar, pesquisar, mudar. Mas podemos ser um grande viajante ficando em casa, como Montaigne em sua torre... podemos viajar sem nunca deixar Paris, este escritório, a Sorbonne. Existem formas de deslocamento, de flexibilidade, de plasticidade intelectual, que fazem com que alguns saibam se deslocar sem sair do lugar... É uma marca das ideias não poder ficar no mesmo lugar, de existir apenas na circulação. As pessoas que acreditam serem proprietárias das ideias estão sempre enganadas.

João Kogawa: No dia 30 de setembro de 2010, na Sorbonne, em um coquetel de abertura do ano escolar, você me fez uma brincadeira muito interessante em um momento em que eu falava de minha pesquisa. Isso se deu no contexto em que você me apresentava a uma de suas colegas de departamento. Eu lhe dizia que me interessava pela história da AD e pelos primeiros textos de Pêcheux. Você me disse, naquele momento, que eu procurava “ossos de dinossauros”. A seu ver, a AD, tal como Pêcheux a concebeu, possui um dispositivo analítico suficiente para compreender as formas de dominação da nossa atualidade?

J-J. Courtine: Essa é uma boa questão, João. Primeiramente, minha brincadeira era injusta para com os dinossauros: não é porque eles são extremamente antigos que não sejam interessantes. Pelo contrário. No entanto, seria justo para com a análise do discurso? Provavelmente não também. Depois de tudo, ela faz parte da história da Linguística e, igualmente, da história do estruturalismo e do marxismo

nas ciências humanas. Suscita o mesmo interesse que qualquer outro objeto da história intelectual de nossos últimos cinquenta anos.

Mas a questão é outra: as ferramentas elaboradas pela AD na época permitiriam compreender o que se passa hoje? Tenho tendência a responder a esta questão de maneira negativa e afirmativa ao mesmo tempo. Podemos, certamente, encontrar na análise das formas linguísticas alguns elementos que permitam compreender parcialmente as formas de dominação discursivas contemporâneas. Contudo, eu acho que é preciso ir muito mais longe. As discursividades às quais somos confrontados hoje não se apresentam mais – ou muito raramente se apresentam assim – como discursividades puramente languageiras. Vemos bem que as formas de dominação se exercem através de modos de comunicação mistos, em que imagens, falas, discursos escritos e efeitos de espetáculo se encontram imbricados. Por isso, eu não penso que a contagem estatística de palavras, tal como se opera ainda sobre o discurso político, nem mesmo, aliás, a atenção exclusivamente sintática ou lexical que lhe prestamos, esclareçam o que se produz atualmente.

Estas discursividades mistas são igualmente “líquidas”, como sugere Zygmunt Bauman, elas se apresentam sob a forma de uma circulação destas mensagens mistas em fluxo contínuo, que se caracterizam por sua velocidade, sua instantaneidade, e sua obsolescência. Isso implica que a memória coletiva, tanto das palavras quanto das imagens, é hoje um jogo político essencial.

A AD teria um papel a desempenhar na decifração das formas contemporâneas de dominação se, primeiro, ela insistir em assumir o papel crítico que estava em sua origem; se, em segundo lugar, ela se abrir à diversidade das materialidades verbais, quer sejam orais ou escritas, assim como da imagem, na qual são tecidas as formas de comunicação que atravessam e organizam a esfera pública; se, enfim, sua ancoragem histórica for tal que lhe permita conservar às palavras e às imagens sua filiação, ou seja, se ela souber restaurar a memória das representações coletivas, sempre mais fugazes, sempre mais fluidas. Dessa forma, a AD contribuirá para que o presente de nossas sociedades não apague sua história tornando-as ininteligíveis.

Agradecimentos

À CAPES pela bolsa de estudos que nos permitiu a realização do estágio doutoral na França. Ao professor Jean-Jacques Courtine não só por nos conceder a honra de realizar este trabalho, mas também e principalmente pela acolhida na França.

KOGAWA, J. Quelle voie pour l'analyse du discours: un entretien avec Jean-Jacques Courtine. **Alfa**, São Paulo, v.59, n.2, p.407-417, 2015.

- **RÉSUMÉ** : Le parcours de Jean- Jacques Courtine dans le domaine de l'analyse française du discours ainsi que les contributions de l'auteur à la théorie sont bien connus par les chercheurs de ce domaine. Comme il est courant pour les grands penseurs, la pensée de ce savant des sciences humaines n'est pas restée la même, ni les espaces dans lesquels il fit le tour académique (France, USA et actuellement Nouvelle Zélande). De L'Analyse du discours politique: le discours communiste adressé aux chrétiens jusqu'à L'histoire de la virilité, de nombreuses problématiques ont été rencontrées par Courtine. Dans cette interview inédite, l'auteur nous raconte son histoire dans le domaine de l'analyse française du discours; sur les aspirations, les attentes et les perspectives communes de 1960 qui ont influencé l'analyse du discours; sur les aspects de leur relation avec Pêcheux et les chemins qui ont eu leur travail après les années 1980. Tout cela nous amène à réfléchir sur la complexité, l'importance et la pertinence du discours comme objet d'investigation.
- **MOTS-CLÉS** : Analyse du discours. Anthropologie historique. Épistémologie. Sémiologie historique.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. *Elementos de semiologia*. Tradução de Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1999.

_____. *Mitologias*. Tradução de Rita Buongermino e Pedro de Souza. São Paulo: DIFEL, 1980.

CHÉROUX, C. *Diplopie: l'image photographique à l'ère des médias globalisés: essai sur le 11 de septembre 2001*. Paris: Le point du jour, 2009.

COURTINE, J.-J. *Metamorfoses do discurso político: derivas da fala pública*. Tradução de Nilton Milanez e Carlos Piovezani Filho. São Carlos: Claraluz, 2006.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

PÊCHEUX, M. O papel da memória. In: ACHARD, P. et. al. (Org.). *O papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p.49-57].

Bibliografia consultada

BAUMAN, Z. *Identidade*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2005.

_____. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CORBIN, A.; VIGARELLO, G.; COURTINE, J.-J. *Histoire de la virilité*. Paris: Seuil, 2011. v.3.

COURTINE, J.-J. *Análise do discurso político*: o discurso comunista endereçado aos cristãos. Tradução de Christina de Campos Velho Birck et al. São Carlos: EDUFSCAR, 2009.

HERBERT, T. Remarques pour une théorie générale des idéologies. *Cahiers pour l'analyse*, Paris, n.9, p.74-92, 1968.

_____. Sur la situation théorique des sciences sociales, spécialement, de la psychologie sociale. *Cahiers pour l'analyse*, Paris, n.2, p.174-203, 1966.

PÊCHEUX, M.; FICHANT, M. *Sur l'histoire des sciences*. Paris: Maspero, 1969.

Recebido em janeiro de 2014

Aprovado em junho de 2014

ÍNDICE DE ASSUNTOS

- (In)funcionalidade, p.255
Alongamento, p.385
Análise acústica, p.363
Análise do discurso, p.407
Antropologia histórica, p.407
Aposição local e não-local, p.385
Aquisição fonológica, p.363
Atributo, p.385
Cambio semântico, p.335
Descrição Sistemico-Funcional do Português Brasileiro, p.281
Desenvolvimento metalinguístico, p.231
Ensino de língua, p.231
Ensino e aprendizagem de língua materna, p.255
Epistemologia, p.407
Fonética, p.363
Frase fonológica, p.385
Fricativas, p.363
Fronteiras prosódicas, p.385
Gêneros discursivos e textuais, p.231
Indexicais, p.309
Linguística diacrônica, p.335
Mapas semânticos, p.335
Marcadores Discursivos Interpessoais Avaliativos, p.281
Mudança de contexto, p.309
Operadores-monstros, p.309
Partículas Modais, p.281
Produção textual, p.231
Semântica, p.309
Semiologia histórica, p.407
Sistema de VALIDAÇÃO, p.281
Transtorno fonológico, p.363
Usos sociais da escrita, p.255
Védico, p.335

SUBJECT INDEX

- (Non) functionality*, p.255
Acoustic Analysis, p.363
Analyse du discours, p.407
Anthropologie historique, p.407
Attribute, p.385
Context shifting, p.309
Diachronic linguistics, p.335
Discourse Markers, p.281
Discursive and text genres, p.231
Épistémologie, p.407
Fricatives, p.363
Indexicals, p.309
Language teaching and learning, p.231
Lengthening, p.385
Local and non-local reading, p.385
Metalinguistic development, p.231
Modal Particles, p.281
Monsters operators, p.309
Phonetic, p.363
Phonological Acquisition, p.363
Phonological Disorder, p.363
Phonological phrase, p.385
Prosodic boundaries, p.385
Semantic change, p.335
Semantic maps, p.335
Semantics, p.309
Sémiologie historique, p.407
SFL Description of Brazilian Portuguese, p.281
Social uses of writing, p.255
System of VALIDATION, p.281
Teaching and learning of native language, p.255
Text production, p.231
Vedic, p.335

ÍNDICE DE AUTORES
AUTHOR INDEX

ANGELO, M. C., p.385
BASSO, R. M., p.309
BERTI, L., p.363
CERUTTI-RIZZATTI, M. E., p.255
CORRÊA, A. p.dos S., p.363
FIGUEREDO, G., p.281
GERHARDT, A. F. L. M., p.231
IRIGOITE, J. C. da S., p.255
KOGAWA, J., p.407
ORQUEDA, V., p.335
SANTOS, R. S., p.385
TEIXEIRA, L. R., p.309

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” –, Brasil, publica, em edições *online*, bilíngues e quadrimestrais, trabalhos inéditos de professores e pesquisadores, com titulação mínima de doutor, e de doutorandos em coautoria com professores e pesquisadores doutores vinculados a instituições de ensino e pesquisa nacionais ou internacionais. O número máximo de coautores não deve ser maior que três. Os números regulares são organizados com base no sistema de fluxo contínuo, e os números especiais, quando editados, são organizados em chamadas específicas, de acordo com a conveniência do(s) organizador(es). A revista publica artigos, resenhas, entrevistas e traduções vinculados a todas as linhas de pesquisa dos estudos linguísticos.

A contribuição dos artigos deve ser original e inédita e não pode ser avaliada simultaneamente para publicação por outra revista. As resenhas devem referir-se somente a obras recentemente publicadas: no Brasil, nos dois últimos anos e, no exterior, nos quatro últimos anos; as traduções devem ser, de preferência, de artigos científicos e de capítulos de livros publicados até

doze meses antes da data da submissão; as entrevistas devem ser realizadas com pesquisadores de prestígio acadêmico reconhecido tanto no Brasil quanto no exterior.

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 é enviado a um terceiro parecerista, que também não tem acesso ao nome do(s) autor(es). Depois da análise, cópias dos pareceres são encaminhadas ao(s) autor(es) juntamente com instruções para modificações, quando for o caso.

Os trabalhos podem 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 devem ser em português, no caso de artigos em inglês; e em inglês, no caso de artigos em francês, espanhol ou italiano.

Todos os artigos são publicados num formato bilíngue tendo, necessariamente, o inglês como língua da segunda versão. Os autores que submeterem à aprovação um artigo

originalmente em inglês devem, caso ele seja aceito, providenciar sua versão em português, seguindo as mesmas orientações indicadas para a versão em língua inglesa. Só são publicados os artigos que tiverem aceitas as versões em português (ou outra língua escolhida) e em inglês. A não aceitação de uma das versões por parte dos revisores implica a não publicação do artigo.

Os trabalhos que não se enquadrarem nas normas da revista são devolvidos aos autores, ou são 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: O(s) autor(es) deve(m) realizar o cadastro (Login/Senha) no site da revista, na seção Submissões Online, preencher corretamente o perfil e escolher a opção “AUTOR”. Após haver realizado esses passos, deve(m) 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(ão) 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 com a titulação completa do(s) autor(es), 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 do texto principal ou como anexo a ele, 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 descritos, o(s) autor(es) deve(m) aguardar o e-mail do editor e, nesse ínterim, pode(m) acompanhar todo o fluxo de seu trabalho, da submissão, aceite, avaliação, reedição do original até a publicação. Os artigos, após a submissão, são designados aos avaliadores definidos pelo conselho ou pelos editores da revista. A política de seleção dos artigos é definida pelos membros do Conselho Editorial, Consultivo e 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*, tamanho 12, espaçamento 1,5 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 mínima de 15 e máxima de 30 páginas, incluindo referências bibliográficas e anexos e/ou apêndices. Devem ser submetidas duas versões do trabalho: uma contendo o nome e a filiação do(s) autor(es) e outra em que estejam apagadas todas as menções ao(s) autor(es), inclusive citações e referências bibliográficas.

3.2. Estrutura do trabalho

Para elaboração do artigo, o(s) autor(es) deve(m) obedecer à seguinte sequência:

Título: o título do artigo deve aparecer em caixa alta e em negrito, centralizado no alto da primeira página, em espaçamento simples;

Nome do(s) autor(es): o(s) nome(s) do(s) autor(es) devem vir à direita da página, na terceira linha abaixo do título, com asterisco remetendo à nota de rodapé para apresentação dos metadados do(s) autor(es). Esses metadados correspondem às seguintes informações, na ordem: sigla e nome por extenso da instituição a que o(s) autor(es) está(ão) vinculado(s); cidade; estado; país; CEP; e-mail;

Resumo: 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, na terceira linha abaixo do nome do autor, sem adentramento e em espaçamento simples;

Palavras-chave: inserir um máximo de sete palavras-chave, separadas por ponto, precedidas do termo PALAVRAS-CHAVE, em caixa alta, mantendo-se o espaçamento simples, na segunda linha abaixo do resumo. Para maior facilidade de localização do trabalho em consultas bibliográficas, as palavras-chave devem corresponder a conceitos mais gerais da área do trabalho;

Texto: o corpo do texto inicia-se na terceira linha abaixo das palavras-chave, em espaçamento um e meio;

Subtítulos: os subtítulos correspondentes a cada parte do trabalho, referenciados a critério do(s) autor(es), devem estar alinhados à margem esquerda, em negrito, sem numeração, com dois espaços de 1,5 depois do texto que os precede e um espaço 1,5 antes do texto que os segue;

Agradecimentos: quando houver, os agradecimentos seguem a mesma diagramação dos subtítulos, precedidos da palavra “**Agradecimentos**” **destacada em negrito**;

Título do artigo em inglês: para artigos redigidos em português, francês, espanhol e italiano, insere-se o título

em inglês duas linhas abaixo do final do texto, em espaçamento simples, sem caixa alta e negrito;

Abstract: versão do resumo, em inglês (para artigos redigidos em português, francês, espanhol e italiano), em itálico, precedida da palavra *ABSTRACT*, em caixa alta e em itálico, em espaçamento simples, na terceira linha depois do título do artigo em inglês;

Keywords: versão das palavras-chave, em inglês (para artigos redigidos em português, francês, espanhol e italiano), em itálico, precedida da expressão *KEYWORDS*, em caixa alta e em itálico, em espaçamento simples, na terceira linha depois do abstract;

OBS.: No tocante às três últimas instruções, artigos redigidos em inglês devem inserir a versão em português do título, do *resumo* e das palavras-chave.

Referências: sob o subtítulo **REFERÊNCIAS, em caixa alta**, alinhado à esquerda, em negrito e sem adentramento, devem ser mencionadas as referências em ordem alfabética e cronológica, indicando-se as obras de autores citados no corpo do texto, separadas por espaço simples, na terceira linha abaixo das palavras-chave em inglês (cf. 3.3.1 a seguir);

Bibliografia consultada: na terceira linha abaixo das referências, se considerado imprescindível, sob o subtítulo **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**, em caixa alta, alinhado à esquerda, em negrito e sem adentramento, na terceira linha abaixo das Referências, 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, é necessário informar o nome do tradutor.

Exemplos:

Livro

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas:** as não coincidências do dizer. Tradução de Cláudia Pfeiffer et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org). **O desejo da teoria e a contingência da prática.** Campinas: Mercado das Letras, 2003.

LUCHESE, D. **Sistema, mudança e linguagem.** Um percurso na história da linguística moderna. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

Capítulos de livro

PÊCHEUX, 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 tese

BITENCOURT, C. M. F. **Pátria, civilização e trabalho:** o ensino nas escolas paulista (1917-1939). 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 online

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, P. 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, 4 nov. 2007. Ilustrada, p.6.

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.114-118.

Filmes:

Macunaíma. Direção (roteiro e adaptação) de Joaquim Pedro de Andrade. Filmes do Serro/Grupo Filmes/Condor Filmes. Brasil: 1969. Rio de Janeiro: Videofilmes, 1969. Versão restaurada digitalmente, 2004. [DVD]. (105 minutos), colorido.

Pinturas, fotos, gravuras, desenhos:

ALMEIDA JÚNIOR. **Caipira picando fumo.** 1893. Óleo sobre tela. São Paulo, Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Discos e partes de discos:

CALAZANS, T. **Teca Calazans canta Villa Lobos** [CD]. Rio de Janeiro: Kuarup Discos, 1999.

CALAZANS, T. Modinha. In: CALAZANS, T. **Teca Calazans canta Villa Lobos** [CD]. Rio de Janeiro: Kuarup Discos, 1999.

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), esta(s) deve(m) seguir a data, separada(s) por vírgula e precedida(s) 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; 1927b). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos podem 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 com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11, sem aspas e espaçamento simples. Citações com menos de três linhas devem seguir o fluxo normal do texto e vir destacadas apenas entre aspas. As citações de textos estrangeiros devem ser traduzidas para o português. Usar, sempre que possível, as traduções já existentes. O original deve aparecer em nota de rodapé.

3.3.3. Uso de recursos tipográficos: itálico, negrito, sublinhado e aspas

Itálico: deverá ser utilizado em três situações: palavras de língua estrangeira, citação de títulos de obras no corpo do texto, ênfase ou destaque de palavra ou trecho do texto.

Negrito: evitar esse recurso tipográfico. Utilizá-lo apenas no título do artigo, nas seções e subseções.

Sublinhado: evitar esse recurso tipográfico.

Aspas: devem ser empregadas no corpo do texto para citações de trechos de obras; jamais em títulos de artigos, canções, partes de obras ou capítulos, que virão sem destaque. Exemplo:

A linguística é uma disciplina que “se baseia na observação dos factos e se abstém de propor qualquer escolha entre tais factos, em nome de certos princípios estéticos e morais” (MARTINET, 1972, p.3).

3.3.4. 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.

3.3.5. 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, na mesma fonte e tamanho do corpo do texto. 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). As ilustrações devem ser designadas, no texto, na forma abreviada da palavra “Figura”: Fig. 1, Fig. 2 etc. É inteiramente do(s) autor(es) a responsabilidade pela veiculação de imagens, inclusive as que envolvem direitos autorais.

3.3.6. 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 insere-se na parte superior, centralizado, iniciado pela expressão “**Tabela 1**” em negrito, seguido por hífen e pelo título sem destaque, na mesma fonte e tamanho do corpo do texto; o título de **ilustrações** e **quadros** deve ser apresentado na parte inferior, alinhado à esquerda. A numeração é consecutiva, em algarismos arábicos; caso seja necessário especificar a fonte de dados, esta deve ser colocada abaixo da tabela ou do quadro e o texto, alinhado à esquerda. Tabelas devem ser construídas com as bordas laterais abertas e sem linhas de separação de colunas.

3.3.7. Anexos e/ou Apêndices

Quando imprescindíveis à compreensão do texto, e dentro do limite de 30 páginas, **Anexos e/ou apêndices**, seguindo a formatação dos subtítulos, devem ser incluídos no final do artigo, após as referências bibliográficas ou a bibliografia consultada.

3.3.8. Formato da resenha

A resenha deve conter, no início, a referência completa da obra resenhada, incluindo o número de páginas, em fonte *Times New Roman*, tamanho 14, espaçamento simples, sem título, sem resumo, sem palavras-chave. O(s) nome(s) do(s) autor(es) da resenha, em corpo 12, deve(m) vir na terceira linha abaixo da referência da obra resenhada, precedido(s) pela expressão “Resenhado por [nome(s) do(s) autor(es)]”. Deve(m) ser seguido(s) de asterisco(s) que remeta(m) a uma nota de rodapé contendo as seguintes informações: sigla e nome por extenso da instituição a que o(s) autor(es) está(ão) vinculado(s); cidade; estado; país; CEP; e-mail. O texto da resenha deve vir na terceira linha abaixo do(s) nome(s) do(s) autor(es) em *Times New Roman*, corpo 12 e espaçamento 1,5.

A configuração da página é a seguinte: tamanho do papel: A4 (21,0x 29,7 cm); margens esquerda e superior 3,0 cm, direita e inferior 2,0 cm; extensão mínima de 4 e máxima de 8 páginas, incluindo referências bibliográficas e anexos e/ou apêndices; adentramento: 1,25cm para assinalar início de parágrafo; espaçamento: 1,5.

3.3.9. Formato da tradução

Os artigos traduzidos são submetidos ao processo de avaliação pelos pares, que decidem sobre a oportunidade e a conveniência de sua publicação. Devem seguir o formato de artigo, no que couber. Na segunda linha abaixo do nome do autor do texto traduzido, alinhado à direita, deve(m) aparecer o(s) nome(s) do(s) tradutor(es) no seguinte formato: “Traduzido por [nome(s) do(s) tradutor(es)]”, com asterisco que remeta a uma nota de rodapé com as seguintes informações: sigla e nome por extenso da instituição a que o(s) tradutor(es) está(ão) vinculados; cidade; estado; país; CEP; e-mail.

3.3.10. Formato da entrevista

As entrevistas são submetidas ao processo de avaliação pelos pares, que decidem sobre a oportunidade e a conveniência de sua publicação. A configuração formal da entrevista é a mesma que se requer para artigos, mas o título deve conter, além do tema geral, a expressão “Entrevista com [nome do entrevistado]”, sem destaque, com asterisco remetendo a uma nota de rodapé que contenha uma breve resenha da biografia do entrevistado, que demonstre claramente sua relevância científica. O(s) autor(es) da entrevista deve(m) aparecer em seguida, de acordo com as normas estabelecidas para Artigos.

3.3.11. Normas para a versão em inglês

O(s) autor(es) de artigo aceito para a publicação em português, francês,

espanhol ou italiano deve(m) providenciar a versão em inglês do texto até o dia estipulado no e-mail de notificação da aceitação. As normas para citação de autores no corpo do texto e para as referências bibliográficas da versão em inglês são as mesmas da versão em português. A *Alfa* designa revisores para a avaliação da versão em inglês do artigo. A revisão se restringe a conferir a qualidade da tradução, isto é, sua adequação ao padrão de uso da língua inglesa no gênero artigo científico.

Nas citações no corpo do texto de obras que têm edição publicada em língua inglesa, deve ser utilizada essa edição tanto no corpo do texto como nas referências bibliográficas. Em caso de não haver edição em inglês, o texto citado deve receber versão em inglês, e o texto na língua original da edição utilizada deve constar em nota de rodapé.

Quando o artigo contiver figuras digitalizadas de anúncios em jornais e revistas ou similares, em português ou em outra língua, é necessário incluir a versão em inglês dos textos em nota de rodapé.

Quando o texto contiver exemplos cuja compreensão envolva a necessidade de esclarecer traços morfossintáticos, é necessário incluir uma versão literal deles em glosa, seguida pela tradução em inglês comum entre aspas simples. Exemplo:

- (1) Isso signific-a um aument-o de vencimento-s(D2-SP-360)
This mean-IND.PRS.3.SG a.M raise-NMLZ of salary-PL
'this means a raise in salary.'

Convenções para as glosas: **The Leipzig Glossing Rules: conventions for interlinear morpheme-by-morpheme glosses**, editada pelo Departamento de Linguística do Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology (Bernard Comrie, Martin Haspelmath) e pelo Departamento de Linguística da University of Leipzig (Balthasar Bickel); disponível em <http://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php>.

3.3.12. Transferência de direitos autorais - Autorização para publicação

Caso o artigo submetido seja aprovado para publicação, JÁ FICA ACORDADO QUE o(s) autor(es) AUTORIZA(M) a UNESP a reproduzi-lo e publicá-lo na *Alfa*: Revista de Linguística, entenden-

do-se os termos “reprodução” e “publicação” conforme definição respectivamente dos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O ARTIGO poderá ser acessado pela rede mundial de computadores (WWW – Internet), 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(S) AUTOR(ES) do ARTIGO.

3.3.13. Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista são usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

STAEPE – Seção Técnica de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão
Laboratório Editorial
Rodovia Araraquara-Jaú, km 01
14800-901 – Araraquara
Fone: (16) 3334-6275
e-mail: laboratorioeditorial@fclar.unesp.br
site: <http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial>

Produção Editorial:



