

**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)

Alfa	São Paulo	v.60	n.2	p.221-444	2016
------	-----------	------	-----	-----------	------

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

*Editora responsável*  
Rosane de Andrade Berlinck

Odilon Helou Fleury Curado  
Roberto Gomes Camacho

*Diagramação*  
Eron Pedroso Januskevitz

*Coeditor*  
Gladis Massini Cagliari

*Revisão Geral*  
Ana Carolina Freitas Gentil Cangemi

*Assessoria de Informática*  
Luiz Borges

*Editoria Executiva*  
Erotilde Goreti Pezatti  
Luciane 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 (UFPA), Diana Luz Pessoa de Barros (USP), Edair Gorski (UFSC), Eduardo Calil (UFAL), Esmeralda Vailati Negrão (USP), Ester Miriam Scarpa (UNICAMP), Fábio Lopes da Silva (UFSC), Freda Indurski (UFRS), Helena Hatsue Nagamine Brandão (USP), Ieda Maria Alves (USP), Ingedore G. V. Koch (UNICAMP), Jacques Fontanille (Université de Limoges), Jacyntho Luís Brandão (UFMG), João Azenha Júnior (USP), João Wanderlei Geraldi (UNICAMP), John Lachlan Mackenzie (ILTEC), 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 Luiza Braga (UFRJ), Maria Margarida Martins Salomão (UFJF), Maria Marta Pereira Scherre (UnB), Mariângela Rios de Oliveira (UFF), Renata Coelho Marchezan (UNESP), Roberta Pires de Oliveira (UFSC), Roberto Gomes Camacho (UNESP), Rosemary Arrojo (State University of New York), Sérgio de Moura Menuzzi (UFRGS), Seung Hwa Lee (UFMG), Sírio Possenti (UNICAMP), Vera Lúcia Paredes Pereira da Silva (UFRJ), Zélia de Almeida Cardoso (USP).

#### *Revisores da versão em Língua Inglesa*

Alvaro Luiz Hattner (UNESP-São José do Rio Preto) – Coordenador; Aduari Brezolin (UNIMEP); Celso Fernando Rocha (UNESP-São José do Rio Preto); Deusa Maria de Souza-Pinheiro Passos (USP); Erika Nogueira de Andrade Stuppiello (UNESP-São José do Rio Preto); Maralice de Souza Neves (UFMG); Marileide Esqueda (UFU); Marize Mattos Dall-Aglio Hattner (UNESP-São José do Rio Preto); Melissa Alves Baffi Bonvino (UNESP-São José do Rio Preto).

#### *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 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 Electronic Library Online

## APRESENTAÇÃO

O segundo número do volume 60 expressa plenamente o caráter que a Alfa tem de ser um espaço de representação ampla das tendências atuais da pesquisa em Linguística. Essa abrangência se manifesta pela diversidade dos objetos de estudo, dos níveis de análise linguística, de modelos teóricos, como veremos a seguir. Um outro aspecto merece ser destacado como marca do conjunto de trabalhos que ora apresentamos: seu caráter teoricamente dialógico. Nada mais atual que o diálogo, nada mais atual que as interfaces, que a interdisciplinaridade.

Tal diálogo é a base do artigo que abre esse número, aquele de Rosário e Oliveira. No texto os autores elaboram uma avaliação crítica do percurso de desenvolvimento dos estudos funcionalistas até chegarem a um momento de diálogo com os estudos cognitivistas, e a conseqüente construção de uma abordagem holística dos fenômenos gramaticais baseada na interrelação entre Funcionalismo e Cognitívismo. Tomando a conjunção das duas vertentes teóricas, discutem os conceitos de *construção*, *construcionalização* e *mudança linguística*, demarcando sua relação e diferenças com conceitos clássicos como *gramaticalização* e *lexicalização*. Sua análise, no entanto, não se limita a uma avaliação do já feito, trazendo a aplicação da proposta teórica em estudo de caso – a análise da construção Locativo Verbo no português segundo a abordagem construcional. Com esse percurso, os autores fornecem uma apresentação e defesa da vertente denominada Linguística Funcional Centrada no Uso ou Linguística Cognitivo-Funcional.

Os dois artigos seguintes compartilham com o primeiro a abordagem funcionalista, mas associam a essa perspectiva interlocutores teóricos diferentes. O artigo de Zunino, Abusamra e Raiter focaliza a temática da *causalidade*, atentando para a construção desse significado em seqüências bioracionais no espanhol rio-platense. O estudo articula perspectiva funcionalista e psicolinguística, avaliando experimentalmente o papel de dois tipos de conhecimento – conhecimento prévio sobre o mundo e conhecimento linguístico (semântico) – para a compreensão de relações causais. Os resultados da interpretação de estímulos linguísticos “cotidianos”, associados com conhecimento de mundo, e “técnicos”, desvinculados desse tipo de conhecimento, por parte de falantes nativos da variedade estudada, permitiram reconsiderar a atuação de princípios como o da *iconicidade* no processamento do sentido causal que se estabelece entre as orações.

O estudo de Lopes-Damáσιο também parte de uma abordagem funcionalista e também focaliza um fenômeno que se estabelece no nível da articulação de orações – construções paratáticas justapostas. Esse, no entanto, se distancia do anterior em suas

questões e estratégias de análise e nas abordagens teóricas com as quais estabelece diálogo. A autora analisa dados de um corpus de textos produzidos por aprendizes das séries iniciais, propondo uma associação necessária entre aspectos prosódicos, morfossintáticos e semânticos das construções e o contexto discursivo em que elas se inserem, de modo a caracterizar adequadamente a relação existente entre os componentes da construção. Os resultados dessa análise são interpretados na perspectiva do modelo de Tradições Discursivas e em função das condições específicas do processo de aquisição da escrita.

Das análises no nível da articulação de orações e da construção do sentido na relação com o contexto discursivo, passamos para o nível do sintagma nominal. Foltran e Nóbrega se debruçam sobre o comportamento dos adjetivos intensificadores no português brasileiro, para fornecer deles uma caracterização morfossintática, sintática e semântica. Condensando uma vasta bibliografia existente sobre o tema da intensificação, os autores chegam a uma tipologia de elementos intensificadores, para dela destacar como objeto de estudo os adjetivos intensificadores inovadores (do tipo *tremendo*), denominais (do tipo *senhor*) e aqueles adquiridos por empréstimo (do tipo *mega* e *big*). Além de oferecerem uma detalhada descrição das propriedades estruturais dos intensificadores, seu estudo trouxe elementos para propor a revisão do estatuto categorial dos intensificadores adquiridos por empréstimo, tradicionalmente tratados como prefixos: à luz de novos dados, os autores defendem sua natureza adjetival.

O quinto artigo deste número explora um tema ainda pouco investigado, que mobiliza a interface Morfologia e Fonologia: o estatuto das vogais temáticas da classe dos nomes do português. Matzenauer e Bisol propõem delimitar e caracterizar esses elementos, levando em conta seu possível papel na derivação sufixal no português brasileiro; nesse sentido, sua análise defende e demonstra que as vogais temáticas fazem parte das entradas lexicais da língua e que os sufixos se combinam com tais formas, em um processo denominado “derivação com base no tema”. Como parte da caracterização empreendida, as autoras estabelecem uma distinção entre as vogais temáticas legítimas (*a* e *o*) e a vogal *e*, que, na maior parte dos casos, ocupa a posição de vogal temática, mas tem, na verdade, o estatuto de vogal epentética.

Na perspectiva da Semiótica discursiva, Barros analisa um extenso *corpus* de diferentes gêneros autobiográficos (autobiografia literária em prosa, poemas de caráter autobiográfico, memoriais acadêmicos), a partir do modo como neles se manifestam e se articulam duas organizações discursivas da memória - a *memória do acontecido* e a *memória do acontecimento*. Nessa análise destaca-se a relação que se estabelece entre enunciador e enunciatário, o contrato que se firma nessa interlocução, por meio da ‘verdade’ construída no texto e proposta ao leitor que esse projeta.

Esse número da Alfa se encerra com dois artigos que abordam questões de linguagem como ponto de partida para a investigação de questões de outros domínios. O artigo de Nóbrega, Azevedo e Souza se situa no escopo da Linguística Aplicada, em sua concepção mais atual, centrada mais em aspectos sociais ligados ao processo

educacional que em aspectos estruturais da situação de ensino-aprendizagem. Com base nessa concepção intrinsecamente interdisciplinar, os autores propõem investigar a construção social do conhecimento, por meio da análise de relatos de experiências pessoais de estudantes no contexto de sala de aula de língua inglesa. Uma das questões principais do estudo é o papel da linguagem no processo de aprendizagem e de construção do conhecimento, linguagem que é entendida a partir do olhar de dois modelos teóricos, tomados complementarmente – a Teoria sociocultural e a Linguística Sistêmico-Funcional.

Por fim, fechando este número, temos o artigo de Bailer e Tomitch. As autoras trazem uma revisão compreensiva da literatura sobre estudos comportamentais e de neuroimagem a respeito de multitarefas que envolvem linguagem. A temática é muito atual e, como mostram as autoras, envolve a articulação de saberes de várias áreas ligadas à cognição: desde a Psicologia experimental ou a Neuropsicologia, em que se busca medir o efeito de situações multitarefa sobre o funcionamento do cérebro e capacidades de percepção, até a Educação, na medida em que tais estudos permitem compreender a relação de práticas multitarefa com os processos de aprendizagem.

Como busquei revelar, o presente número da Alfa é abrangente no escopo de temáticas e abordagens de análise: gramática da palavra, da sentença e do texto; abordagens formalistas e funcionalistas; semântica e discurso, a partir de diferentes olhares; a enunciação como espaço de significação e construção social do conhecimento; linguagem e cognição são aspectos contemplados nessas páginas. “Costurando” as diferenças está, como disse no início, o trabalho na interface, seja ela constitutiva do modelo teórico adotado, seja algo buscado fora dele, pela articulação com olhares diversos.

Como em qualquer situação de diálogo, nos diálogos teórico-metodológicos pode haver um (pre)domínio de um ou de outro participante. O que é inegável é que o resultado é transformador para todos; a articulação de conceitos e a negociação de pressupostos levam a uma proposta nova. O saldo é uma compreensão maior e melhor do funcionamento da linguagem e das línguas, nossa meta maior. Como editora, que assume com este número a gestão da Alfa, espero que seja esse o saldo da leitura do conjunto de estudos que aqui apresentamos. E que eles motivem futuras novas interlocuções.

Rosane de Andrade Berlinck  
Editora



## SUMÁRIO / CONTENTS

### ARTIGOS ORIGINAIS/ORIGINAL ARTICLES

- Funcionalismo e Abordagem Construcional da Gramática  
Functionalism and Constructional Approach of Grammar  
*Ivo da Costa do Rosário e Mariangela Rios de Oliveira* .....233
  
- Causalidad, iconicidad y continuidad: el efecto del conocimiento previo sobre el mundo en la comprensión de relaciones causales  
Causality, iconicity and continuity: the effects of prior world knowledge on the understanding of causal relations  
*Gabriela Mariel Zunino, Valeria Abusamra e Alejandro Raiter* .....261
  
- Para uma abordagem linguístico-discursiva da justaposição oracional: oral e escrito em práticas de letramento  
Towards a linguistic-discursive approach for clause juxtaposition in Brazilian Portuguese: orality and writing in literacy practices  
*Lúcia Regiane Lopes-Damasio* .....287
  
- Adjetivos intensificadores no Português Brasileiro: propriedades, distribuição e reflexos morfológicos  
Intensifier adjectives in Brazilian Portuguese: properties, distribution, and morphological reflexes  
*Maria José Foltran e Vítor Augusto Nóbrega* .....319
  
- O inventário e a distribuição subjacente das vogais temáticas na classe dos nomes do Português  
The inventory and the underlying distribution of theme vowels in the Portuguese noun class  
*Carmen Lúcia Barreto Matzenauer e Leda Bisol* .....341
  
- A memória do acontecido e a memória-acontecimento: um estudo semiótico dos gêneros autobiográficos  
The past-event memory and the event memory: a semiotic study of autobiographical genres  
*Mariana Luz Pessoa de Barros* .....355
  
- Relatos de experiências pessoais e socioconstrução de conhecimentos em sala de aula de língua estrangeira  
Personal accounts and social construction of knowledge in the foreign language classroom  
*Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, Suzana de Carvalho Barroso Azevedo e Monica da Costa Monteiro de Souza* .....385

- Estudos comportamentais e de neuroimagem sobre multitarefa: uma revisão de literatura  
Behavioral and neuroimaging studies on multitasking: a literature review  
*Cynthia Bailer e Lêda Maria Braga Tomitch* .....403
  
- ÍNDICE DE ASSUNTOS .....427
- *SUBJECTS INDEX* .....429
- ÍNDICE DE AUTORES / *AUTHORS INDEX*.....431
- NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINALS .....433

**ARTIGOS ORIGINAIS /**  
***ORIGINAL ARTICLES***



# FUNCIONALISMO E ABORDAGEM CONSTRUCIONAL DA GRAMÁTICA

Ivo da Costa do ROSÁRIO\*  
Mariangela Rios de OLIVEIRA\*\*

- RESUMO: Este artigo apresenta, discute e exemplifica os rumos da pesquisa funcionalista em sua orientação mais recente, no diálogo com os estudos cognitivistas. Fruto dessa interrelação, destaca-se a abordagem construcional da gramática, na ênfase do pareamento função x forma que marca as expressões linguísticas. Além de apontar os ganhos teórico-metodológicos que tal diálogo tem trazido no âmbito do Funcionalismo, o artigo faz referência também às especificidades de ambas as vertentes teóricas e aos ajustes necessários a fim de que possam ser desenvolvidas pesquisas nessa interface. O tratamento da gramática em perspectiva holística e o rigor na detecção de propriedades de sentido e estrutura que marcam os usos linguísticos são considerados vieses positivos e promissores da pesquisa funcionalista de abordagem construcional.
- PALAVRAS-CHAVE: Funcionalismo. Construcionalização. Mudança construcional. Cognitivismismo.

## Introdução

Nos últimos anos, a interface Funcionalismo x Cognitivismismo tem despertado a atenção de um número cada vez maior de pesquisadores. O diálogo entre essas correntes de investigação linguística tem produzido um profícuo corpo teórico e propiciado inúmeras análises empíricas bastante robustas e com crescente nível de aprofundamento.

Este artigo, em quatro seções, apresenta o estado atual dessa questão, com base em dados do português. Na primeira seção, intitulada *Funcionalismo e Cognitivismismo*, delineamos as versões clássica e contemporânea do Funcionalismo de vertente norteamericana, com especial atenção para o fenômeno da mudança linguística. É possível verificar como os estudos funcionalistas partiam de trajetórias atômicas: do léxico para a gramática ou do menos gramatical para o mais gramatical. Com o tempo, aos

---

\* UFF - Universidade Federal Fluminense. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Niterói - Rio de Janeiro - Brasil. 24210-201 - rosario.ivo2@gmail.com

\*\* Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. UFF - Universidade Federal Fluminense. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Niterói - Rio de Janeiro - Brasil. 24210-201 - mariangelariosdeoliveira@gmail.com

estudos do item lexical ou gramatical progressivamente foram incorporando outros elementos contextuais. Nesse ponto, destacamos as contribuições de Heine (2002) e Diewald (2002, 2006). A partir dessas contribuições, foi se configurando o que modernamente chamamos de Linguística Funcional Centrada no Uso ou Linguística Cognitivo-Funcional, que se apropriou de termos, conceitos e ideias dos estudos cognitivistas.

Ainda na seção 1, discutimos algumas bases do Cognitivismo e o conceito fundante de construção gramatical (cf. GOLDBERG, 1995, 2006; CROFT, 2001). A partir desses aportes teóricos, é possível postular que a estrutura da língua é forjada na experiência, tanto histórica quanto cotidiana, e que deriva de processos cognitivos de domínio geral. Assim, a visão de língua adotada não mais está centrada somente nos *tokens* empiricamente comprovados, ou seja, no material linguístico em si, mas em instâncias de maior abstração.

A seção 2 é destinada à discussão dos processos de construcionalização e mudança linguística. Nessa seção, fazemos as devidas associações desses processos de mudança com os mecanismos mais clássicos de gramaticalização e lexicalização. Tanto a construcionalização gramatical quanto a construcionalização lexical são focalizadas, em um quadro teórico que considera fundamentalmente três fatores de análise: esquematicidade, produtividade e composicionalidade.

Ainda na seção 2, apresentamos uma proposta de hierarquia construcional baseada nos estudos mais recentes sobre os processos de mudança linguística. Trata-se de uma proposta tripartite, que considera a existência de esquemas, subesquemas e microconstruções, que se concretizam nos chamados *construtos*.

A seção 3 apresenta a análise de um estudo de caso. Trata-se da construção conectora LocV, formada por locativo mais verbo, que se encontra analisada segundo o referencial teórico já apontado, com o objetivo de apresentarmos uma aplicabilidade concreta da abordagem construcional. Após essa etapa, apontamos algumas considerações finais.

## **Funcionalismo e Cognitivismo**

Nesta seção, nosso foco é a correspondência entre as duas correntes teóricas que nos servem de base para o tratamento da gramática aqui proposto, com ênfase na gramaticalização – o viés funcionalista, de vertente norte-americana, na linha de Traugott (2008b), Bybee (2010), Givón (1979, 1995), entre outros, e o cognitivista, como proposto por Croft (2001), Goldberg (1995, 2006), Fillmore (1968), entre outros. Assim, destacamos, a seguir, os aspectos mais relevantes de cada um desses vieses, assinalando os paralelos que permitem estabelecer parceria entre ambas as abordagens, na perspectiva da mudança gramatical.

## A versão funcionalista clássica e a contemporânea

Na fase inicial dos estudos funcionalistas voltados mais especificamente para mudança categorial no nível da gramática, que remontam à concepção da gramaticalização como trajetória de categorias lexicais a gramaticais, como se encontra em Meillet (1958), ou de categorias menos para mais gramaticais, de acordo com Kurylowicz (1975), é marcante o privilégio da pesquisa de itens isolados, do foco nos aspectos funcionais ou na trajetória específica destes itens. Durante esse primeiro período, basicamente a partir das décadas de 60 e 70 do século XX, o Funcionalismo se dedica à investigação da correlação *função > forma* no uso linguístico, na defesa ou no resgate das marcas icônicas deste uso. Ganham destaque no conjunto das pesquisas funcionalistas os estudos sobre gramaticalização, que se dedicam à detecção de trajetórias históricas de categorias em perspectiva mais atômica, preocupados especificamente com propriedades de forma ou de sentido caracterizadoras das referidas categorias. Na mudança por gramaticalização, o foco reside no levantamento de marcas redutoras, seja em termos funcionais, como os fenômenos de abstratização e polissemia que caracterizam a derivação categorial, seja em termos formais, na pesquisa da erosão, da perda de estrutura resultante do desgaste pelo uso.

Nessas décadas iniciais, ainda que se faça referência à importância de aspectos contextuais na mudança por gramaticalização, tal menção não é acompanhada por maior rigor ou critério, no sentido de que se definam e especifiquem, de fato, as propriedades do contexto em que determinado item é usado e seu papel em relação aos aspectos de sentido e forma. Referências a contexto em termos mais genéricos e pouco precisos são encontradas, por exemplo, em DeLancey (1993), para quem o ponto inicial da mudança linguística reside numa dada *construção produtiva*, e em Bybee (2003), em que a gramaticalização é assumida como a *criação de novas construções*.

Assim posto, o interesse da pesquisa funcionalista voltada para gramaticalização no período referido se volta de modo mais específico para questões atinentes a marcas funcionais de itens específicos ou, de outra parte, para seus traços formais. Como destaca Traugott (2015), embora a correlação *função > forma* tenha sido mencionada como concepção básica dos estudos funcionalistas, a pesquisa inicial tende a uma das duas vertentes, o que, de certo modo, se afasta conceitualmente do referido pressuposto básico. Exemplos da prevalência de uma das vertentes seriam os estudos de Lehmann (1985), acerca da trajetória de nomes relacionais a afixos, na ênfase da dimensão estrutural, ou ainda as investigações de Bybee, Perkins e Pagliuca (1994), sobre a derivação *habilidade > possibilidade epistêmica*, no nível do sentido.

Diante de tal quadro, e levando em conta o estado atual da pesquisa funcionalista norte-americana, temos nos referido a essa fase como a *versão clássica* do Funcionalismo. Trata-se de um momento fundamental na trajetória desses estudos, em que, face à proposta gerativista então vigente e de grande prestígio, de ordem

formalista e inatista, se apresenta, contrastiva ou complementarmente, um modelo de análise que resgata e redimensiona a importância do uso linguístico, relacionando-o a propriedades icônicas e destacando estratégias interacionais como motivadoras da gramática.

Atualmente, essa versão clássica, cujo foco recai numa perspectiva mais redutora de investigação e que produziu e tem produzido descrições e análises fundamentais para a pesquisa linguística, foi complementada e enriquecida com a ampliação do objeto de pesquisa. Na contemporaneidade, o Funcionalismo de vertente norte-americana amplia seu espectro de observação e incorpora, de modo mais efetivo, a dimensão contextual. Nesse sentido, destaca-se a abordagem holística e contingencial dos usos linguísticos, na consideração de que itens não ocorrem ou produzem sentido isoladamente, de que é preciso considerar as relações contextuais. Tal reorientação corresponde ao Funcionalismo na contemporaneidade e concebe a estrutura linguística como derivada de processos cognitivos gerais, de acordo com Bybee (2010). Os usos linguísticos são, nesse âmbito, entendidos como produto da experiência, da rotinização e da perspectivização na e pela linguagem, entre outras motivações. Embora fatores de ordem cognitiva já estivessem na agenda funcionalista norte-americana clássica, como os atinentes à iconicidade e à marcação, nos termos de Givón (1995, 1979), o refinamento desses fatores ganha relevo no século XXI, com a explicitação de propriedades contextuais e sua relação com processos cognitivos, no entendimento de que a cognição, derivada de pressões interacionais e da experiência sociohistórica, é manifestada contextualmente.

Tal enfoque, que é fruto de um realinhamento dos objetos de investigação linguística, tem consequências também na própria concepção de gramaticalização, que passa a incorporar de modo mais explícito a dimensão contextual, a cognitiva e a pragmática em suas definições mais recentes. Assumimos, de acordo com Traugott e Trousdale (2013), uma concepção mais ampla de contexto, que incorpora o entorno linguístico, incluindo sintaxe, morfologia, fonologia, semântica, inferência pragmática, modalidade (escrita/falada), e que leva em conta ainda propriedades mais amplas, como as sociolinguísticas (perfil dos interlocutores, tempo e espaço da interação) e as discursivas (sequência tipológica, gênero discursivo).

Assim, encontramos em Traugott (2012) a mudança gramatical considerada como a teoria das relações entre pares de forma-sentido e sua provável direcionalidade ao longo do tempo. Trata-se, como se pode observar, de concepção ampla, que inclui explicitamente a dimensão contextual e que permite ainda inserir nesse espectro geral não só a gramaticalização como também a lexicalização. De acordo com tal perspectiva, a mudança linguística tanto pode ser tratada no nível da mudança procedural, que leva à migração categorial, no eixo da gramaticalização, quanto no nível da alteração somente de conteúdo, sem migração para classes mais fechadas, no eixo da lexicalização. O estágio atual da pesquisa funcionalista assim orientada tem sido nomeado de *linguística centrada no uso* ou *linguística cognitivo-funcional*, como se encontra em Bybee (2010),

Traugott e Trousdale (2013) ou, no Brasil, em Martelotta (2011), Oliveira e Cezario (2012), Oliveira e Rosário (2015), Teixeira (2015), Aguiar (2015) e Arena (2015), entre outros.

Outro reflexo da consideração holística do uso linguístico que marca a versão contemporânea do Funcionalismo reside no tratamento do binômio *função x forma*. Se, nas décadas iniciais, as análises se concentravam ora num ora noutro desses eixos, como aqui referido, a tendência atual é o tratamento mais integrado de ambos, a partir do pressuposto de que propriedades funcionais e formais se implicam mutuamente. Em vez da primazia do primeiro eixo, como motivador exclusivo do uso linguístico, marcado pela unidirecionalidade *função > forma*, temos hoje destacada a correlação de aspectos funcionais e formais na origem e fixação das categorias linguísticas, traduzida como direcionalidade *função < > forma*. Assim, é ampliada a dimensão da forma, num procedimento que equilibra ambos os eixos – o do sentido e o da estrutura. Consideramos que tratar tais dimensões com igual medida significa não só assumi-las como de mesma importância mas também, e principalmente, conferir à pesquisa funcionalista maior rigor e controle em seus critérios e procedimentos. A consideração de que aspectos funcionais e formais estão correlacionados leva à necessidade de explicitação e descrição desses aspectos, o que tem sido o foco do Funcionalismo contemporâneo.

Na esteira dessa vertente, a pesquisa funcionalista tem se voltado para o tratamento da dimensão contextual dos usos linguísticos, na consideração também dos processos de mudança, tal como destacado em Traugott e Trousdale (2013) e Traugott (2012, 2015), entre outros. Esses autores assumem que ambiguidade pragmática e polissemia, consideradas fundamentais para a deflagração de estágios iniciais de mudança, devem ser investigadas justamente a partir da análise da dimensão contextual, ou em nível oracional, na análise de propriedades do entorno linguístico, ou ainda em termos mais amplos, na investigação de aspectos sociolinguísticos ou discursivos, a depender do tipo e da natureza do objeto de pesquisa.

Com base nessa concepção, Diewald (2002, 2006) propõe uma taxonomia contextual que contempla desde estágios originais ou preliminares até aqueles considerados já como os ambientes em que a mudança se fixa e se estabelece de modo mais cabal. A proposta de Diewald (2002, 2006) tem estreita correspondência com a de Heine (2002), na defesa de que, entre os usos originais e os convencionalizados via mudança gramatical, há contextos ambíguos e difusos, que são responsáveis pela trajetória rumo à fixação e à sistematização de novos usos, como ilustramos na seção *Estudo de caso* deste artigo.

Trazemos a seguir o quadro de Traugott (2012), que sintetiza as duas propostas de derivação contextual referidas:

**Quadro 1** – Comparação da taxonomia contextual de Heine (2002) e Diewald (2002, 2006), com base na versão de Traugott (2012, p.9)

Heine	Diewald
Estágio 1: uso <i>normal</i>	Estágio 0: uso <i>normal</i>
	Estágio 1: contexto <i>atípico</i>
Estágio 2: contexto <i>ponte</i> (pragmático, semântico)	Estágio 2: contexto <i>crítico</i> (múltipla opacidade: pragmática, semântica e estrutural)
Estágio 3: contexto <i>switch</i> (gramaticalização)	Estágio 3: contexto <i>isolado</i> (gramaticalização: reorganização e diferenciação)
Estágio 4: convencionalização	

**Fonte:** Traugott (2012, p.9).

Como podemos observar pelo Quadro 1, Heine (2002) e Diewald (2002, 2006) concebem contexto como *cline*. Ambientes contextuais *normais*, atinentes a modos de expressão convencionalizados na comunidade linguística, se tornam ambíguos e passam a ser reinterpretados por motivações de ordem pragmático-discursiva, como *pontes* (Heine) ou *atípicos* (Diewald). Na sequência, para além da polissemia ou reinterpretação semântico-pragmática, ocorrem neanálises<sup>1</sup> ao nível da estrutura, em estágio mais avançado rumo à mudança gramatical, configurando fase de *mudança*<sup>2</sup> (Heine) ou *crítica* (Diewald). Por fim, o estágio considerado de fixação do novo uso é nomeado pelos autores como *convencionalizado* (Heine) ou *isolado* (Diewald).

A abordagem da mudança linguística como expansão contextual, em termos linguísticos, pode ainda ser detectada nos estudos de Himmelmann (2004), com destaque para o ambiente sintático em que determinado item ocorre. De acordo com o autor, gramaticalização é basicamente um processo de expansão de contexto em três níveis: a) mudança da *classe hospedeira*<sup>3</sup>, com a ampliação paradigmática de membros de uma dada categoria, face à entrada de novo membro na classe; b) mudança de contexto sintático, envolvendo metonimização, com rearranjo na ordem dos constituintes internos e consequente formação de uma nova sintaxe regular de expressão; c) mudança de contexto semântico-pragmático, considerada por Himmelmann (2004) como a mais importante, uma vez que envolve desbotamento de sentido, com ressemantização e uso anafórico associativo.

<sup>1</sup> Como Traugott e Trousdale (2013, p.36), inspirados em Andersen (2001), usamos neste artigo *neanálise* no lugar de *reanálise*, com base no entendimento de que não se pode analisar novamente uma estrutura recém-construída, que ainda não dispunha, até então, de análise anterior. Assim, toda mudança linguística é, de fato, uma nova e inaugural interpretação.

<sup>2</sup> No Quadro 1, optamos por manter o termo inglês *switch*, usado por Heine (2002).

<sup>3</sup> Assim estamos traduzindo o termo *host-class*, muito usado pelo autor e por outros na literatura funcionalista atual.

Como visto, a importância da dimensão contextual e da cognitiva se amplia nos estudos sobre gramaticalização e conduz, paralela e conseqüentemente, à abordagem da mudança linguística como expansão. Nessa reorientação, ao foco de pesquisa clássico, caracterizado pela redução, se acrescenta outro, mais holístico e expandido, que incorpora o primeiro, o que tem permitido a pesquisa mais abrangente dos objetos em análise.

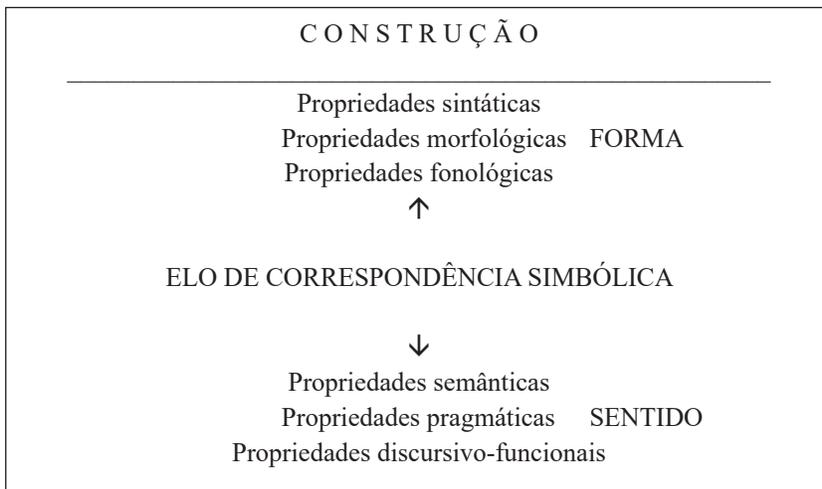
## O Cognitivismo e a Construção gramatical

Do conjunto de pesquisas cognitivistas, distribuídas entre vertentes diversas, interessa aos estudos funcionalistas contemporâneos, de modo mais específico, aquelas voltadas para a descrição e a análise da construção gramatical. Nesse sentido, ganham relevo as contribuições de Croft (2001), Croft e Cruse (2004), Goldberg (1995, 2006) e Langacker (2008), além dos estudos de Fillmore (1968) sobre a semântica de *frames*, entre outros. Com base na consideração de que a estrutura da língua é forjada na experiência, tanto histórica quanto cotidiana, e de que deriva de processos cognitivos de domínio geral, o Cognitivismo passa a investigar também os usos efetivos em seu contexto de produção, aproximando-se, assim, do Funcionalismo.

Ponto fundamental nesse enquadramento teórico é a concepção de *construção gramatical*, definida por Goldberg (1995, 2006) como pareamento convencionalizado de sentido e forma, como esquema simbólico a partir do qual são instanciados todos os componentes da gramática. O sentido construcional é entendido como maior ou distinto em relação à soma do sentido de seus componentes; por outro lado, cada um dos componentes referidos concorre para que o sentido geral se instaure. Nesse modelo, o foco recai não em itens específicos, mas na instanciação de esquemas, na relação entre subpartes e seu nível de vinculação. Trata-se, portanto, de relevante aproximação com a abordagem da mudança gramatical por expansão, como referida na seção *Funcionalismo e Cognitivismo*, acerca do Funcionalismo contemporâneo.

Assim posto, a construção é assumida como unidade gramatical básica e fundante. A língua, por consequência, define-se como conjunto de construções específicas e hierarquizadas que, interconectadas, compõem uma ampla rede, na qual propriedades fonológicas, morfossintáticas, semânticas e pragmáticas se encontram integradas. Uma versão esquemática dessa correspondência de traços semântico-sintáticos se encontra na proposta de Croft (2001, p.18), representada no Quadro 2:

## Quadro 2 – Modelo de estrutura simbólica da construção radical



**Fonte:** Croft (2001, p.18).

De acordo com o Quadro 2, a construção se define como um feixe de propriedades correlacionadas em dois eixos centrais – o da forma e do sentido. Nesse modelo analítico, não há primazia de qualquer eixo, uma vez que o foco reside no próprio vínculo de correspondência simbólica que os marca. O mérito da proposta de Croft (2001) está também em permitir maior rigor à pesquisa nessa área, dado que se espera a detecção das seis propriedades referidas para a descrição interpretativa das construções, que se integram em rede de unidades convencionalizadas, denominada genericamente de *constructicon*<sup>4</sup>.

Ao sumarizar as dimensões passíveis de abordagem para as construções, Traugott e Trousdale (2013, p.13) apontam três perspectivas mais amplas e gradientes: tamanho, especificidade fonológica e conceptualização. Usando exemplificação do português, ilustramos a seguir, no Quadro 3, adaptado dos autores mencionados, as referidas dimensões:

### Quadro 3 – Dimensões das construções

Tamanho	Atômica <i>café, -s (pl)</i>	Complexa <i>sei lá, por isso</i>	Intermediária <i>pós-graduação</i>
Especificidade fonológica	Substantiva <i>café, -eiro</i>	Esquemática <i>SV, Sprep</i>	Intermediária <i>Adj -mente</i>
Conceptualização	Conteudista <i>café, SV</i>	Procedural <i>-s (pl), por isso</i>	Intermediária <i>poder (modal)</i>

**Fonte:** Elaboração própria. Adaptado de Traugott e Trousdale (2013, p.13) para o português.

<sup>4</sup> Conjunto estruturado, hierarquizado e interconectado de construções de uma dada língua.

A partir do Quadro 3, se destacam três parâmetros, com base nos quais são classificadas as construções de uma dada língua; em cada um desses parâmetros - dois mais voltados para a forma e um terceiro para o sentido - além dos pontos extremos, se encontra o nível intermediário, no destaque da gradiência e da prototipicidade do *constructicon*. O primeiro dos parâmetros diz respeito à dimensão da construção, que a classifica em atômica (monomorfêmica, como desinência, ou palavra simples, destituída de vogal temática ou outro constituinte gramatical) e complexa (sintagma ou palavra composta), prevendo-se ainda um grupo intermediário, como o derivado por prefixação. A segunda dimensão é atinente à especificidade fonológica da construção, de modo que mais especificidade de preenchimento corresponde a menor esquematicidade virtual; com base nesse parâmetro, as construções se distribuem em mais substantivas ou idiomáticas, como frases feitas e termos lexicais, e mais esquemáticas e virtuais, como SV e SPrep, admitindo-se ainda grupo intermediário, como no esquema do português *adj-mente*. A terceira dimensão, voltada para o eixo do sentido, contempla o tipo de conceito veiculado, que pode ser mais lexical, como o de nomes e verbos, ou, por outro lado, mais procedural, como o de categorias gramaticais, como o de desinências ou conectores, levando em conta ainda, conforme os demais parâmetros, pontos intermediários, como, por exemplo, o sentido da modalização ou o da evidencialidade.

A tríade dimensional ilustrada no Quadro 3, disposta sob forma de *cline*, demonstra como a pesquisa funcionalista contemporânea, referida na subseção anterior, pode se interrelacionar à abordagem construcional da gramática. A proposta de correlação de duas dimensões formais (tamanho e especificidade fonológica) e uma dimensão semântica (conceptualização) destaca a maior vinculação *função < > forma*, assumida neste artigo como tendência atual dos estudos funcionalistas centrados no uso.

Assim, temos como desdobramento na interface Funcionalismo x Cognitivismo que: a) classes do léxico e da gramática partilham traços e se dispõem em trajetória; b) a unidirecionalidade do clássico *ciclo funcional* (GIVÓN, 1995) é tomada tão somente como direcionalidade, assumindo-se a conexão construcional em rede e seus cruzamentos; c) o uso linguístico passa a ser entendido em sua dupla face – como instanciação de construções, o *token* empiricamente comprovado, e ainda como o ambiente em que novas mudanças construcionais se originam, motivadas por fatores de ordem pragmático-comunicativa e cognitiva, além dos estruturais.

## **Construcionalização e mudança linguística**

A mudança linguística, ao longo do tempo, vem recebendo diversos tratamentos a depender da filiação teórica dos investigadores que se debruçam sobre esse objeto de pesquisa. Desde a Antiguidade Clássica, diversas teorias vêm sendo postuladas para a explicação desse fenômeno natural que afeta todas as línguas vivas do mundo.

No campo do Funcionalismo de vertente norte-americana, os clássicos processos de gramaticalização e lexicalização por muito tempo despertaram a atenção dos pesquisadores e, sem dúvida, ainda são vitais para a pesquisa nessa linha de investigação teórica. Deve-se sublinhar, contudo, que ambos têm um foco mais atento ao desenvolvimento de itens particulares da língua. Na abordagem construcional da gramática, por outro lado, o foco está tanto em construções atômicas quanto complexas. Ademais, há interesse especial nos esquemas mais abstratos da organização linguística.

Com relação ao processo de gramaticalização, de acordo com o exposto na seção anterior, os autores em geral oscilam entre uma perspectiva de redução ou de expansão. Para alguns, a gramaticalização acarreta perdas como erosão fonética ou coalescência; para outro, esse processo leva a ganhos, como expansões pragmáticas e semânticas.

Apesar de parecerem posições antagônicas, essas abordagens são complementares. A verdade é que muitos aspectos da chamada gramaticalização por expansão decorrem de fatores da gramaticalização por redução. Por exemplo, a erosão fonética (redução), quando ocorre, normalmente acarreta ganhos de ordem semântico-pragmática (expansão).

As abordagens da gramaticalização por expansão podem ser associadas ao processo de construcionalização gramatical, definida como o desenvolvimento de funções procedurais e consequente aumento da produtividade. Focalizam especialmente a frequência e o grau de abstração de itens gramaticais. As abordagens da gramaticalização por redução, por sua vez, podem ser associadas à construcionalização gramatical com redução na composicionalidade e focalizam um item internamente ou um grupo de itens.

A abordagem construcional da gramática é uma teoria do uso. Assim, os processos de mudança linguística sempre emergem a partir da interação dos falantes, que negociam novos significados no curso da interação. Segundo Traugott e Trousdale (2013, p.1), nessa abordagem, a língua pode ser considerada como uma rede de pares de forma e significado. Essa rede, por sua própria natureza, apresenta diversos graus de instabilidade que conduzem ao processo de mudança linguística. A partir dessa visão, é possível postular a existência de dois grandes processos: a construcionalização e as mudanças construcionais.

Esses processos podem ser considerados como uma tentativa de reinterpretar os fenômenos de gramaticalização e lexicalização a partir de uma perspectiva construcional. Por outro lado, não são apenas rótulos diferentes para os mesmos fenômenos. Na abordagem construcional da gramática, um dos pontos que merece destaque é como a mente conceptualiza ou constrói a experiência do falante no mundo. Por conta dessa consideração, os graus de especificidade/esquematicidade, produtividade e composicionalidade, perpassados pela questão da (inter)subjetividade, são fatores fundamentais na análise linguística.

## Construcionalização e mudanças construcionais

Segundo Bergs e Diewald (2008, p.5), o processo de construcionalização pode ser definido como “a formação de novas unidades (construções) a partir de materiais independentes até então”. Em outras palavras, trata-se da criação de um pareamento de forma nova com significado novo. Esse processo normalmente acontece por meio de neoanálises e analogias no campo pragmático, passando pelo campo semântico e, por último, pelo campo formal.

Partindo do nível pragmático, a construcionalização inicia-se a partir da negociação de inferências sugeridas que, com o tempo, se convencionalizam no nível do esquema (ou macroconstrução). Esse processo é similar à chamada expansão semântico-pragmática descrita por Himmelmann (2004). Com esse processo de mudança no nível pragmático, abre-se a possibilidade de mudança em outros níveis da gramática, como o fonológico e o morfossintático.

A construcionalização pode ser gramatical ou lexical. A *construcionalização gramatical* consiste no desenvolvimento de uma série de mudanças em micropassos no par forma e significado, de caráter mais procedural. A *construcionalização lexical*, por sua vez, está associada ao desenvolvimento de novos signos de forma e significado em que o polo do significado está associado primariamente com uma semântica mais concreta e o polo da forma com as categorias de nome, verbo e adjetivo.

As *mudanças construcionais*, por sua vez, definem-se como alterações que afetam os traços ou características de construções já existentes. Podem se dar no nível da forma ou do significado. Tais mudanças ocorrem a partir do uso linguístico, e nem sempre levam à emergência de novas construções.

As mudanças construcionais podem ocorrer tanto antes quanto depois do processo de construcionalização. As chamadas *mudanças construcionais pré-construcionalização* comumente associam-se a expansões semântico-pragmáticas e a pequenas mudanças distribucionais. As *mudanças construcionais pós-construcionalização*, por sua vez, tipicamente envolvem expansão colocacional e eventualmente reduções fonológicas e morfológicas.

A partir desses postulados, Traugott e Trousdale (2013, p.91-92) asseveram que a mudança linguística costuma seguir os seguintes passos:

### 1º - Inovação.

- O ouvinte interpreta o construto e o analisa de uma maneira diferente daquela que o falante expressou.
- O ouvinte reutiliza o construto com o novo sentido.

### 2º - Convencionalização.

- Outro ouvinte passa a utilizar o construto com o novo sentido em nichos específicos.

### 3° - Construcionalização.

- Quando a neanálise morfosintática e semântica convencionaliza-se na população de falantes, cria-se uma nova microconstrução.

### 4° - Pós-construcionalização.

- A nova microconstrução pode ser expandida e reorganizar-se em subesquemas.

### 5° - Redução de forma.

- O frequente uso do *token* ou obsolescência da construção podem levar a decréscimo de uso e até ao zero.

Na próxima subsecção, abordamos os fatores que comumente são recrutados para a análise dos processos de construcionalização e mudanças construcionais. Como destacaremos, muitos pressupostos são recuperados dos clássicos estudos de gramaticalização e lexicalização realizados até então.

## Esquematicidade, produtividade e composicionalidade

No âmbito da perspectiva construcional da mudança linguística, três fatores ganham destaque: esquematicidade, produtividade e composicionalidade. Esses conceitos vêm sendo utilizados por Langacker (2005) e podem ser alinhados da seguinte forma: *esquematicidade* diz respeito a *escopo construcional* (o grau de generalidade das propriedades formais e funcionais da construção); *produtividade* com *vitalidade construcional* (com que frequência novas instâncias podem ser geradas por um esquema construcional), e *composicionalidade* com *alinhamento construcional* (em que medida um esquema construcional é criado de maneira previsível ou não a partir de seus componentes).

### a) Esquematicidade

Ao falar em esquematicidade, é fundamental aprofundar um pouco o conceito de esquema, a partir da abordagem teórica que adotamos. Esquema pode ser definido como uma generalização taxonômica que aponta para padrões de experiência rotinizados. São abstrações inconscientemente percebidas pelos falantes, já que delas se originam as diversas construções da língua.

Na visão que postulamos, o nível de esquematicidade deve ser considerado em um *continuum*. Assim, há construções bastante esquemáticas e abstratas, como há construções pouco ou medianamente esquemáticas. Tal gradiência tem a ver com os níveis de generalidade ou especificidade da construção. Por exemplo, a palavra *mosquito* é um item mais específico, e portanto menos geral do que *inseto*. *Animal*, por sua vez, é mais geral e menos específico do que *inseto*. No plano das relações gramaticais, *verbos*

*intransitivos* são mais específicos do que a grande categoria dos *verbos*. Os *adjetivos* são mais específicos e menos gerais do que os *nomes*.

Na visão de Goldberg (2006, p.98), os falantes não têm conhecimento apenas acerca dos itens específicos da língua. Ao contrário, o conhecimento esquemático ou generalizado também faz parte da cognição humana. A frase *Eu comi um bolo*, por exemplo, constitui-se a partir de um nível mais geral e esquemático do tipo *Suj V Obj*. É a partir desse esquema abstrato e geral que os falantes produzem a frase anterior e todas as outras formadas em língua portuguesa a partir de um sujeito, um verbo e um objeto direto, desde que mantenham similaridade com a semântica proposta pelo esquema.

O processo de criação de novos construtos a partir de um esquema mais geral é denominado *sanção*. Deve-se destacar, contudo, que nem sempre a sanção é total. Em alguns casos, a sanção parcial é tolerada, como um processo normal da língua. Essa tolerância à não convencionalidade é um fator importante para a mudança linguística e para a criação de novos esquemas, já que funciona como um gatilho para a inovação.

As construções abstratas podem licenciar construtos ainda não atestados na língua. Assim, podemos postular que a criatividade do falante, ao elaborar novas instanciações no processo comunicativo, decorre de seu conhecimento acerca dos esquemas da língua. Essas novas instanciações, por sua vez, podem, com o tempo, configurar um processo de mudança linguística, desde que avancem do nível da inovação para adiante.

## b) Produtividade

Assim como acontece com a esquematicidade, a produtividade também é um fenômeno gradiente. Ao falar em produtividade, fazemos referência à questão da frequência, que é um fator altamente considerado desde o funcionalismo clássico.

Traugott e Trousdale (2013, p.17) afirmam que a produtividade de uma construção pertence ao nível dos esquemas e diz respeito a sua extensibilidade, ou seja, (i) o grau em que os esquemas sancionam outras construções menos esquemáticas; (ii) o grau em que tais esquemas são restringidos.

Na abordagem construcional da gramática, especialmente no campo da produtividade, as pesquisas de Bybee (2003) revelam-se bastante úteis. Por exemplo, a distinção entre frequência de tipo (*type frequency*) e frequência de ocorrência (*token frequency*) é recuperada e associada respectivamente a *frequência de construção* e *frequência de construto*.

O item produtividade é uma das maiores contribuições dos estudos em gramaticalização e lexicalização à abordagem construcional da gramática. Afinal, desde os primeiros trabalhos na área, os pesquisadores vêm sublinhando a importância da frequência, que pode ser responsável pela rotinização e cristalização de novos usos na língua.

### c) Composicionalidade

O terceiro fator, chamado composicionalidade, faz referência ao grau de transparência entre forma e significado no nível da construção. Na abordagem construcional da gramática, podemos distinguir dois tipos distintos: a composicionalidade semântica e a composicionalidade sintática.

*Composicionalidade semântica* diz respeito à soma dos significados das partes. Assumimos que uma construção é mais composicional em termos semânticos quando o significado das partes ainda é recuperado no significado do todo. *Composicionalidade sintática*, por sua vez, diz respeito ao nível de integridade morfossintática das subpartes, no sentido de que quanto mais composicional, mais essas subpartes retêm as propriedades gramaticais de sua categoria fonte.

De uma forma geral, o fenômeno de mudança linguística aponta para a redução da composicionalidade, tanto sintática quanto semântica. Tal constatação significa que progressivamente o sentido das partes vai ficando cada vez mais opaco, assim como a formação morfossintática da construção. Em alguns casos, já nem se pode mais prever os significados primários que originaram uma nova construção na língua. É o que verificamos, por exemplo, em frases feitas e provérbios e em casos de gramaticalização de conectores, como *todavia* e *embora*.

A análise desses três fatores permitiu à linguística centrada no uso a assunção de que o processo de construcionalização envolve aumento de produtividade e esquematicidade, mas diminuição de composicionalidade.

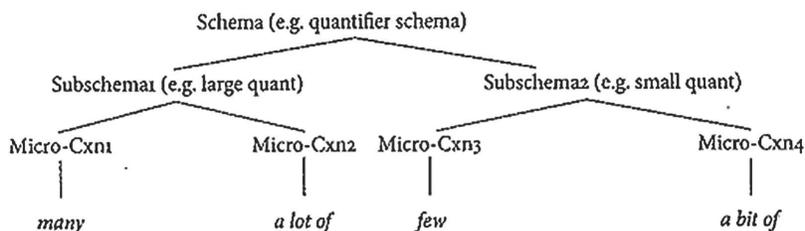
### **Hierarquia construcional: esquema, subesquema e microconstrução**

Outra relevante contribuição da abordagem construcional da gramática consiste justamente no deslocamento do olhar analítico sobre um item da língua para todo o entorno que o envolve, bem como suas propriedades esquemáticas. Em outras palavras, ao analisar uma determinada instanciação, o esforço do pesquisador concentra-se em detectar os níveis mais abstratos e gerais que possibilitam sua gênese e desenvolvimento.

Existe, na perspectiva que adotamos, uma postulação teórica que organiza as construções em uma hierarquia composta por três níveis: *esquemas*, *subesquemas* e *microconstruções*. Esses três níveis explicam-se a partir dos graus de generalidade e abstração que os definem.

Traugott e Trousdale (2013, p.17) ilustram essa proposta, com base na construção quantificadora do inglês:

**Figura 1** – Hierarquia construcional



**Fonte:** Traugott e Trousdale (2013, p.17)

Como pode ser observado a partir da Figura 1, no exemplo, o esquema é representado pela classe dos quantificadores, considerado como o nível mais alto da hierarquia construcional. Em nível intermediário, há dois subsquemas possíveis: os quantificadores que representam grande quantidade e os que indicam pequenas quantidades. Em nível imediatamente mais baixo da hierarquia, detectamos as microconstruções *many*, *a lot of*, *few* e *a bit of*, que se materializam no discurso por meio dos diversos construtos possíveis.

Conforme demonstram Traugott e Trousdale (2013) com a figura 1, todo falante da língua que detém conhecimento sobre um determinado conjunto de microconstruções naturalmente possui também conhecimento acerca dos subsquemas e esquemas que as instanciam, via de regra, de forma inconsciente.

Nesse modelo que adotamos, essencialmente baseado no uso, os construtos são as instancias concretas da língua, ou seja, aquilo que os usuários efetivamente produzem. Segundo Bybee (2010, p.14), o construto ajuda a modelar a representação mental da língua e é o lócus da inovação. Afinal, é por meio dos construtos que os falantes corporificam a linguagem.

Vale destacar que as inovações no nível dos construtos associam-se a níveis mais abstratos das construções, possibilitando a emergência de novos usos. A replicação dessas ocorrências naturalmente leva a formações inovadoras na língua, já que a necessidade por maior expressividade está presente no idioma. Essas novas formações podem efetivar-se no sistema linguístico ou simplesmente tornarem-se obsoletas ou até mesmo desaparecerem por completo.

### **Estudo de caso – a construção conectora LocV**

A fim de demonstrarmos a aplicabilidade da abordagem construcional da gramática, no contexto da linguística centrada no uso, tratamos nesta seção de um de nossos objetos de pesquisa<sup>5</sup>. Estamos nos referindo à construção conectora textual formada por

<sup>5</sup> Os dados aqui trazidos fazem parte de pesquisa integrada, apoiada pelo CNPq e Faperj, desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos *Discurso & Gramática* – UFF, como descrito no site <http://discursoegramaticauuff.blogspot.com.br/>

pronome locativo (Loc) e verbo (V), doravante referida como LocV<sub>CONEC</sub>. A LocV<sub>CONEC</sub> constitui-se num tipo de pareamento semântico-sintático altamente integrado, em que a perda de composicionalidade, correspondente ao esvaimento de propriedades das categorias de suas subpartes – Loc e V, é compensada por ganho em esquematicidade, tal como defendido em Oliveira e Rocha (2011) e Rocha (2011). Levando-se em conta o Quadro 3, apresentado aqui na subseção *O Cognitivism e a construção gramatical*, classificamos a LocV<sub>CONEC</sub> como uma construção: a) complexa, porque formada de duas subpartes; b) esquemática, pela alta convencionalização de que se reveste; c) procedural, pelo conteúdo gramatical veiculado.

Os dados que apresentamos nesta seção pertencem ao *site Corpus* do Português, disponível em [www.corpusdoportugues.org](http://www.corpusdoportugues.org). Trabalhamos com fragmentos do português europeu (PE) e do português brasileiro (PB), na modalidade escrita, com foco em análise qualitativa e levando em conta ainda aspectos quantitativos, numa perspectiva histórica<sup>6</sup>.

A classe dos conectores é considerada mais avançada no *cline* da mudança linguística face a outras de tipo lexical, como nomes ou verbos. Assumimos que essa classe é veiculadora de conteúdo procedural e mais abstrato, no estabelecimento de relações lógico-textuais, e que resulta de mudança construcional ou construcionalização. Nessa trajetória, formações mais composicionais dão lugar, via neoanálises e inferências, a usos mais esquemáticos e cumpridores de função gramatical, que têm sua seleção e frequência motivadas por fatores de ordem pragmático-discursiva, tais como os seguintes, do português contemporâneo:

(1) Deve fazer umas quadrinhas novas... Porque não faz? - Fiz já. - Pode recitar? - Pois não. - Diga lá. - **Lá vai**: Ai, Filomena, Se eu fosse como tu, Punha uma máscara Na cara do Dudu. (19:Fic:Br:Barreto:Urbana)

(2) Conheci, mais e de súbito, que essas confissões de autores são coisa perigosa: se se diz pouco, parece simplicidade afetada e insincera; se se diz um tanto mais, parece fatuidade e pedanteria. Quis fugir à resposta; mas estava preso pela promessa. Palavra de tabaréu não torna atrás... **Aí vai**, pois. Em mim o caso literário é complicadíssimo e anda tão misturado com situações críticas, filosóficas, científicas e até religiosas, que nunca o pude delas separar, nem mesmo agora para lhe responder. (19:Fic:Br:Rio:Momento)

Em (1) e (2), os construtos **lá vai** e **aí vai** instanciam, respectivamente, a LocV<sub>CONEC</sub>. Trata-se de usos altamente vinculados, nos quais os traços das categorias originais de suas subpartes se esvaem, em prol da formação de um todo semântico-sintático, que atua na articulação de porções textuais mais amplas, conectando-as. Menos composicionais e mais esquemáticas, tais formações passam a integrar outra categoria da língua, a dos conectores, em posição marginal, ou menos prototípica.

---

<sup>6</sup> A LocV<sub>CONEC</sub> é objeto da tese de doutoramento de Rossana Alves Rocha, pesquisa atualmente desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFF. Os dados aqui apresentados foram trabalhados no exame de qualificação da doutoranda, aprovado em 2014.

Por sua produtividade e registro mais antigo no *corpus* analisado, assumimos que **aí está** é a microconstrução exemplar da  $LocV_{CONEC}$ , no termos de Bybee (2010). Trata-se do *type* mais recorrente em usos contemporâneos do português e que pode servir de base analógica para novas instanciações da  $LocV_{CONEC}$ . Estamos nos referindo a usos como:

(3) O melhor era fazer como todos os homens, até casados, até recém-casados. O melhor era fazer como o pai. **Aí está**. Joaquim por mais que expulsasse a lembrança amarga daquela noite da Rua das Flores era constantemente perseguido por ela. Daí a timidez de suas primeiras aventuras, nome com que ele dourava a sentida sordidez dos coitos pagos à vista. Uma aventura, uma conquista. Parecia um criminoso. Escolhia horas adiantadas da noite, se exasperava quando custavam para abrir a porta e ele ficava sujeito às olhadas dos transeuntes, exigia um quarto bem trancado, tapava o buraco da fechadura. Inutilmente procurava se confortar. (19:Fic:Br:Castilho:Maria)

Sequências tipológicas dissertativas, como a ilustrada em (3), constituem-se em contextos privilegiados para a articulação da  $LocV_{CONEC}$ . Trata-se de fragmentos marcados por (inter)subjetividade e por inferências partilhadas, conforme defendem Traugott e Dasher (2005). Assumimos aqui que esses ambientes contextuais motivam instanciações da  $LocV_{CONEC}$ , dado que tal esquema articula relações lógico-textuais que concorrem para a exposição e a defesa de ponto de vista. É o que ocorre em (3), em que o construto **aí está**, margeado por pausa maior e conectando duas porções textuais, atua em prol do que o locutor procura defender, ou seja, o comportamento tímido e pouco convencional da personagem Joaquim.

Nos textos do português contemporâneo pesquisados<sup>7</sup>, no termos de Diewald (2006, 2002), foram levantados 59 contextos isolados de instanciação da  $LocV_{CONEC}$ . Desse conjunto, 27 são da microconstrução **aí está**, como ilustrado em (3), o que perfaz a metade dos dados gerais.

Além da maior produtividade de **aí está** nas fontes contemporâneas, correspondentes ao século XX, a exemplaridade dessa microconstrução se manifesta também nos registros de sua instanciação em sincronias mais antigas da língua. Defendemos que o *cline* de construcionalização de **aí está** tem registro a partir, pelo menos, do século XV, em que detectamos o contexto normal (DIEWALD, 2002), no qual *Loc* e *V* preservam traços de sua categoria fonte, tal como a seguir:

(4) Capitulo XVIII<sup>o</sup> como o comde pos primeiramente as atallaias & em que lugares, & como os mours vieram, & da escaramuça que hii ouve. Amtre as cousas que o comde ordenou pera guarda da çidade assy foram as atallaias, as quaes foram postas logo primeiramente sobre Barbaçote, em hû outeiro que **hii está**. & no dia seguymte que hordenarão mamdou o comde hû de cavallo que fosse por hos homês ã ellas, o qual, amdando çercamdo a çidade pera descobrir

---

<sup>7</sup> Conforme apresentado mais adiante nesta seção, por intermédio da Tabela 1, destacam-se os 59 dados referidos entre os 565 dados gerais de uso de *Loc* e *V* contíguos.

allgûs mouros, se hos hii avia, sayram a elle hûa soma delles que jaziam escondidos & começarão de ho seguyr. (Crónica do Conde D. Pedro de Meneses, 1400-1500)

No fragmento (4), extraído de texto de base narrativa, **hii está** faz referência anafórica a um espaço (outeiro) que efetivamente se localiza em lugar determinado. Assim articulado, **hii está** configura-se como arranjo lexical, que concorre para o *frame* espacial a emoldurar toda a cena para o relato. Cada subparte de **hii está** mantém sua integridade semântico-sintática, evidenciando a maior composicionalidade e a diminuta esquematicidade desse arranjo.

Nas fontes do século XVI, se mantém a exclusividade de contextos normais nas instanciações de Loc e V. Até esse século, somente encontramos Loc e V usados como efetivos advérbio e verbo, respectivamente. Defendemos que a construcionalização posterior, que deriva na  $LocV_{CONEC}$ , tem origem na ordenação pré-verbal de Loc, considerada recorrente em fase antiga na língua. Como demonstra Martelotta (2012), sincronias mais antigas do português exibem maior variabilidade posicional do advérbio face ao verbo. Essa variabilidade, em fases mais recentes, principalmente a partir do século XIX, tende a diminuir, em prol de tendência à ordenação pós-verbal. Nesse sentido, a  $LocV_{CONEC}$  é interpretada por nós como originada da antiga tendência pré-verbal de ordenação de Loc.

No século XVII, a par dos contextos normais, como (5), levantamos dados que se configuram como contextos atípicos (DIEWALD, 2002), como (6):

(5) Então o presidente disse em segredo para alguns dos seus oficiais: Chamai aqui logo a Filemon, porque ele, com suas graças e trejeitos e música dulcíssima, sem dúvida há-de amansar a este emperrado. Buscado Filemon onde não estava, como havia de aparecer? “Senhor (disseram os oficiais) não o pudemos achar”. Tinha ele um irmão chamado Teon, ou Teonas; a este perguntou o presidente: Que é feito de teu irmão? E ele, como sabia do disfarce, respondeu logo: É esse que **aí está** em tua presença. Foi logo descoberto e conhecido; e o presidente, entendendo que o fizera por via de entremês, para dar que rir a todos, desfechou a rir e disse: “Já sabemos que és nascido para (...) (Manuel Bernardes, Nova Floresta, 1688)

(6) Bom amigo he o gatto, se nam arranhasse. C. Caõ de palheiro nem come, nem deixa comer. Comadres, & vizinhas, as reuezes ham farinhas. Como te fizer teu compadre, assi lhe faze. Companhia de dous, companhia de bons. Companhia de tres he mà res. Contas na mãõ, & o olho ladram. Cuida o mentiroso, que tal he o outro. D. Dadiua roim a seu dono parece. Debaixo de boa palaura, **ahiestá** o engano. Debaixo de bom sayo, está o homem mao. De roim a roim, pouca he a melhoria. De roim a roim quem acomette, vence. Des que maos chorei, quada dia me cresce porque. De tais romarias tais perdoens. De tal gente tal semente. Do sangue misturado, & de moço refalsado, me liure Deos. Diz a caldeira à sertam: tirtre lá, nam me luxes. Dobrada he a maldade, feita com cor de verdade. Do fogo (Adagios, Antonio Delicado, 1651)

Em discurso direto, no fragmento (5), **ai está** exibe maior composicionalidade, com a referência anafórica de Loc ao sujeito oracional, a manutenção do caráter dêitico de Loc, no apontamento do interlocutor, e a permanência do conteúdo pleno de V. Já em (6), o contexto apresenta-se mais abstrato e subjetivo. Integrante de uma sequência expositiva de adágios, **ahiestá** surge em (6) mais vinculado internamente e anteposto ao sujeito não-prototípico *o engano*. Tal configuração concorre para que o sentido de Loc e V se torne mais abstrato, convidando a que sejam interpretados como uma só estrutura, em termos formais, e um só sentido, dado que se destaca certa função evidencial ou mostrativa. Consideramos contextos como (6) a etapa efetivamente inicial da mudança que deriva na construcionalização LocV<sub>CONEC</sub>.

No século XVIII se mantém o quadro do século anterior com o registro de contextos normais e atípicos de Loc e V. A seguir, apresentamos um dos fragmentos de uso atípico referido:

(7) De versu agitur à pag. 329. 13. \* Vertex, icis, || redemoinho de vento, ou de agoa: moleira da cabeça, cume de qualquer cousa, pólo do Ceo. 151. 2. \* Verto, is, || volver, virar, verter, mudar, revolver, \* Activ. Vertis id mihi vitio, || attribuis-me, imputais-me isso a vicio. \* In eo res vestimur, || **ahi está** o ponto da cousa, nisso consiste 194. 24. 233. \* fin. Veru, u, || espeto, ou zaguncho, \* dativ. & abl. Pl. Verubus. 125. 18. Vervex, ecis, || o carneiro castrado. 309. 3. \* Vesanus, a, um, || cousa louca, sem onse, furiosa: \* Vesania, ae, || falta de onse, ou loucura 304. \* fine. Vescor, eris, || comer, apascentar-se, sustentar-se: \* Apud Virg. Vesci aurâ, || viver 178. \* fin. 226. 6. 21. Vesper, (Manuel Alvares, Gramatica, 1744)

Em (7), num compêndio gramatical, à guisa de explicação de termo latino, encontramos **ahi está** antecedido pelo sujeito não-prototípico *o ponto da cousa*. Trata-se de contexto muito semelhante a (6), em que, também em sequência expositiva, Loc e V se encontram mais pareados, em termos de sentido e forma, licenciando leitura mais integrada de ambos os constituintes.

Somente nos dados do século XIX levantamos os usos mais vinculados de Loc e V, incluindo-se aí os mais convencionalizados, como instanciações da LocV<sub>CONEC</sub>. Apresentamos, a seguir, os quatro contextos de ocorrência, com base na taxonomia de Diewald (2002, 2006), referida anteriormente:

(8) – Está enganado, Sr. Abade – veio-lhe à mão Clemente. – Fosse um criminoso que me pedisse de comer e de beber, quando passasse à minha porta, eu, com ser regedor, não lho recusaria. O que a minha casa não há-de ser, isso não, é esconderijo de ladrões, de malvados e de refractários; nem sei que grande glória venha daí a quem tanto mal faz à sociedade, não deixando que se cumpram as leis. O vinho **ai está**. Efectivamente apareceram dois rapazes, empunhando cada qual uma caneca a transbordar de puríssimo vinho verde, que os dois caçadores esvaziaram de um fôlego. (18:Dinis:Fidalgos)

(9) O imperador que apoiou o sr. Dantas, negando indenização pelos negros de 60 anos, se prestará também a apoiar a política da indenização? Que papel ficará fazendo este país, se consentir em qualquer das duas hipóteses? Não reconhecerá ele finalmente que tem sido governado por uma facção, assalariada pelo Tesouro e decidida a tudo empenhar para garantir o salário? Deixamos aí de pé esta série de interrogações. A lógica da História faz destas emboscadas. Quem transigir com a pirataria **aí está** a consequência. O direito natural diz: ninguém pode reduzir a cousa pessoa humana. A religião diz: é inviolável na sua liberdade a imagem de Deus sobre a Terra. (18:Patrocínio:Campanha)

(10) E por isso, disse ao pequeno a verdade: disse-lhe que num momento de loucura, o papá tinha dado um tiro em si.. – E ele? – E ele, replicou Afonso sorrindo, perguntou-me quem lhe tinha dado a pistola, e torturou-me toda uma manhã para lhe dar também uma pistola.. E **aí está** o resultado dessa revelação: é que tive de mandar vir do Porto uma pistola de vento.. Mas, sentindo Carlos em baixo, aos berros ainda pelo avô, os dois apressaram-se a ir admirar a corujazinha. Vilaça ao outro dia partiu para Lisboa. Passadas duas semanas, Afonso recebia uma carta do administrador, trazendo-lhe, com a adresse da Monforte, uma revelação imprevista. Tinha voltado a casa do Alencar; e o poeta, recordando outros incidentes da sua visita a Mme. De l' (18:Queirós:Maiais)

(11) Com que direito intervém? Eu tenho ou não tenho razão? Fui ou não fui caloteado? Eusébio – Home, o sinhô se cale! Olhe que eu sou mineiro! Lourenço – Não me calo, ora **aí está!** E declaro que não me retiro daqui sem estar pago e satisfeito! (Senta-se) Eusébio – Seu home, olhe que eu..! Lourenço (Erguendo-se) – Eh! Lá! Eh! Lá! Agora sou eu que lhe digo que se cale! O senhor não tem o direito de abrir o bico.. Lola (Chorando) – Que vergonha! Que vergonha! Eusébio (À parte) – Coitadinha.. Lourenço – A princípio supus que o senhor fosse o amante desta senhora. (18:Azevedo: Capital)

Em (8), **aí está** configura-se como contexto normal; trata-se do uso menos esquemático e mais composicional levantado nos dados, referente ao nível lexical e às primeiras formações encontradas para esse arranjo, detectadas desde o século XV. Em (9), tal como verificamos em (6) e (7), correspondentes, respectivamente, a fragmentos dos séculos XVII e XVIII, situa-se o contexto atípico, em que a posposição de sujeito não prototípico, como a *consequência*, passa a licenciar interpretação mais abstrata e integrada de **aí está**. Já em (10), contexto somente detectado a partir do século XIX nas fontes pesquisadas, o nível de vinculação semântico-sintática de Loc e V se incrementa; além da posposição do sujeito não-prototípico *o resultado dessa revelação*, característica do contexto atípico, ocorre pausa antecedendo a Loc, fazendo com que **aí está** assumia propriedades de contexto crítico, numa etapa mais avançada de vinculação semântico-sintática de ambos os constituintes. Na sequência, em (11), encontramos **aí está** como efetivo contexto isolado, como instanciação da LocV<sub>CONEC</sub>; nesses ambientes, a composicionalidade de Loc e V se encontra bastante comprometida, em prol do aumento de sua esquematicidade; as propriedades de cada subparte se esvaem e traços da classe dos conectores se salientam no todo que Loc e V passam a constituir.

O contexto isolado da LocV<sub>CONEC</sub> configura-se como etapa final de construcionalização gramatical, dado que ocorre a formação de um novo pareamento semântico-sintático na língua, cumpridor de função procedural, que passa a integrar, ainda que marginalmente, a classe dos conectores. Trata-se, portanto, de gramaticalização por expansão, que cria um novo esquema e que possibilita, via neanálise e analogização (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013), a emergência de novos usos.

Os dados levantados para o século XX ratificam o que se encontra no século XIX, destacando a gradiência e a prototipicidade categorial defendida por Bybee (2010). No já referido *Corpus do Português*, banco de dados utilizado em nossa pesquisa, selecionamos seis microconstruções do esquema LocV<sub>CONEC</sub>, a saber: **aí está**, **lá está**, **aqui está**, **lá vai**, **aí vem** e **aí vai** nas fontes do português contemporâneo, levando em conta o tipo de contexto articulado. Os referidos *types* foram escolhidos por conta de sua recorrência de uso face a outros. A seguir, apresentamos a frequência de contextos em que Loc e V são ordenados contiguamente e os classificamos por contexto, com base na proposta de Diewald (2002, 2006), por seu maior nível de refinamento do contínuo contextual face à classificação de Heine (2002):

**Tabela 1** – Frequência de contextos de LocV no português contemporâneo

Contexto	Aí está	Lá está	Aqui está	Lá vai	Aí vem	Aí vai	TOTAL
Normal	44	131	68	44	28	8	323
Atípico	51	5	11	15	9	7	98
Crítico	29	4	6	29	6	11	85
Isolado	27	4	9	3	13	3	59
TOTAL	151	144	94	91	56	29	565

**Fonte:** Elaboração própria.

Como podemos observar pela Tabela 1, **aí está** tem uso mais frequente e, questão fundamental, é o que registra maior número de contextos isolados, ou seja, de uso mais gramaticalizado, como conector; dos 59 dados de contexto isolado, entre 565 gerais, 27 são *tokens* de **aí está**. A segunda microconstrução mais instanciada é **aí vem**, com 13 registros de contexto isolado, entre os 59 gerais de sua ocorrência. Segue-se **aqui está**, com nove *tokens* de contexto isolado, e depois, com menor frequência, casos esporádicos de **lá está**, **lá vai** e **aí vai**. No caso do *type* **aí vai**, destaca-se que também apresentou registro mais distinto, com maior número de dados em contexto crítico do que em contexto normal. Para a detecção dos contextos, foram usados os mesmos critérios apresentados para a análise dos registros de **aí está** nas distintas sincronias do português.

Focalizando os registros por contexto, verificamos que o normal, correspondente ao nível lexical e mais composicional de Loc e V, mantém-se como o mais produtivo em relação a quatro dos seis padrões pesquisados – são 323 dados em 565 gerais. Somente **aí está** registra maior frequência de contextos atípicos do que normais,

além de ser o type mais produtivo e com maior frequência de uso em contexto isolado, o que se torna mais uma evidência da exemplaridade desse padrão como efetiva microconstrução prototípica da  $LocV_{CONEC}$  face aos demais. Em números absolutos, a frequência de cada contexto é proporcional ao *cline* proposto por Diewald (2006, 2002) e também por Heine (2002), dado que se pode estabelecer a seguinte correspondência derivacional:

**Esquema 1** – *Cline* de frequência contextual de  $LocV$  no português contemporâneo

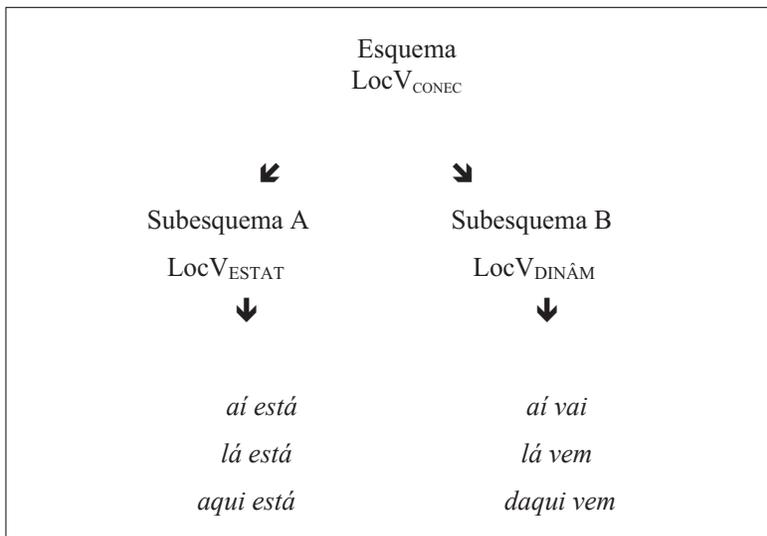
contexto normal	>	contexto atípico	>	contexto crítico	>	contexto isolado
↓		↓		↓		↓
323		98		85		59

**Fonte:** Elaboração própria.

Considerando-se que a gradiência contextual ilustrada no Esquema 1 corresponde à trajetória de construcionalização da  $LocV_{CONEC}$  no português e levando em conta ainda os dados obtidos por intermédio da pesquisa diacrônica, podemos chegar a algumas considerações relevantes. Uma delas é que estamos diante de um esquema mais recente da língua, que resultou em gramaticalização iniciada pelo menos no século XVII, na articulação de contextos atípicos e que culminou no século XIX, com o registro de ocorrência de contextos isolados. Com a criação desse novo pareamento, mais um membro integra-se à classe dos conectores. Tal pareamento é classificado como formação complexa, esquemática, procedural e pouco composicional da língua.

Em nível interno, a  $LocV_{CONEC}$  se revela altamente integrada, com suas subpartes concorrendo para a formação de um novo sentido e uma nova função. Tal esquema se desdobra em subesquemas, a depender do tipo semântico do V instanciado – se locativo estativo, como *estar*, ou dinâmico, como *ir* ou *vir*; os subesquemas, por sua vez, se distribuem em microconstruções, como, no caso do subesquema estativo, os *types aí está, lá está e aqui está*. O Esquema 2, a seguir, demonstra a hierarquia construcional proposta:

## Esquema 2 – Hierarquia construcional da LocV<sub>CONEC</sub>



Fonte: Elaboração própria.

### Considerações finais

Ao longo deste artigo, foi possível constatar como os estudos na interface Funcionalismo x Cognitivismo são frutíferos, propiciando uma rica e promissora agenda de pesquisa linguística. Entre os diversos temas que podem ser desenvolvidos nesse âmbito, destacamos a questão da categorização gramatical e lexical, o processo de direcionalidade e o olhar mais amplo sobre nossos objetos de estudo, focalizando-os no nível do construto e, ao mesmo tempo, em dimensões mais gerais e abstratas da organização linguística, permeadas por fatores de ordem pragmático-comunicativa e cognitiva, além dos estruturais.

Nessa nova perspectiva, a gramaticalização continua tendo seu papel e importância, mas é redimensionada em pelo menos duas vertentes: por expansão e por redução. As abordagens da gramaticalização por expansão podem ser associadas ao processo de construcionalização gramatical, definida como o desenvolvimento de funções procedurais e consequente aumento da produtividade. Focalizam especialmente a frequência e o grau de abstração de itens gramaticais. As abordagens da gramaticalização por redução, por sua vez, podem ser associadas à construcionalização gramatical com redução na composicionalidade e focalizam um item internamente ou um grupo de itens.

Na abordagem construcional da gramática, surgem três fatores fundamentais: esquematicidade, produtividade e composicionalidade. Vistos de forma gradual e relacionada, esses fatores perpassam a questão da (inter)subjetividade e conferem rigor aos procedimentos de análise. No plano construcional, esses fatores podem ser

associados da seguinte forma: *esquematicidade* diz respeito a *escopo construcional* (o grau de generalidade das propriedades formais e funcionais da construção); *produtividade* com *vitalidade construcional* (com que frequência novas instâncias podem ser geradas por um esquema construcional), e *composicionalidade* com *alinhamento construcional* (em que medida um esquema construcional é criado de maneira previsível ou não a partir de seus componentes).

O artigo propôs uma aplicação da abordagem construcional à construção conectora textual LocV<sub>CONEC</sub>. A partir da base teórica adotada, foi possível postular que LocV<sub>CONEC</sub> é uma construção: a) complexa, porque formada de duas subpartes; b) esquemática, pela alta convenção de que se reveste; c) procedural, pelo conteúdo gramatical veiculado.

Por sua produtividade e registro mais antigo no *corpus* analisado, constatamos que **aí está** é a microconstrução exemplar, no termos de Bybee (2010), da LocV<sub>CONEC</sub>. Trata-se do *type* mais recorrente em usos contemporâneos do português e que pode servir de base analógica para novas instanciações da LocV<sub>CONEC</sub>.

Reiteramos que a reflexão apresentada ao longo deste artigo ilustra como o diálogo entre teorias pode ser produtivo para as pesquisas científicas na Linguística. A incorporação de pressupostos teóricos cognitivistas às pesquisas funcionalistas de vertente norte-americana contribui para um olhar mais holístico sobre os fenômenos da linguagem, como ficou explícito na análise da construção conectora LocV<sub>CONEC</sub>. Nessa abordagem, o componente cognitivo passa a receber um maior rigor e sistematização na pesquisa científica na mesma medida em que as questões formais, ligadas à estrutura linguística, também passam a receber maior atenção, equilibrando-se a correlação *função* < > *forma*. Assim, esperamos que outras pesquisas, tanto teóricas quanto empíricas, possam se somar à proposta apresentada, com um progressivo aprofundamento da chamada *abordagem construcional da gramática*, ampliando a descrição e a análise da rede de construções do português.

ROSÁRIO, I.; OLIVEIRA, M. Functionalism and Constructional Approach of Grammar. *Alfa*, São Paulo, v.60, n.2, p.233-259, 2016.

- **ABSTRACT:** *This paper presents, discusses and illustrates the direction of functionalist research in its latest orientation, in a dialogue with cognitive studies. As a result of this interrelation, we highlight the constructional approach to grammar, when it emphasizes the pairing function x form, which marks the linguistic expressions. Besides pointing out the theoretical and methodological gains that such dialogue has brought to the Functionalism, this article also refers to the specificities of both theoretical aspects and necessary adjustments in order to develop research from this view. The treatment of grammar in the holistic perspective and accuracy in detecting properties of meaning and structures which mark the linguistic usages are considered positive and promising biases of functionalist research in a constructional approach.*
- **KEYWORDS:** *Functionalism. Constructionalization. Constructional change. Cognition.*

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. T. **A construcionalização lexical SNLoc atributiva e sua instanciação no português**. 2015. 213 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Niterói, 2015.

ANDERSEN, H. Actualization and the (uni)directionality. In: ANDERSEN, H. (Ed.). **Actualization: linguistic change in progress**. Amsterdam: John Benjamins, 2001. p.225-248.

ARENA, A. B. **Construcionalização do conector “daí que” em perspectiva funcional centrada no uso**. 2015. 186 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Niterói, 2015.

BERGS, A.; DIEWALD, G. (Ed.). **Constructions and language change**. Berlin: Mouton de Gruyter. 2008.

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

BYBEE, J. Mechanisms of change in grammaticization: the role of frequency. In: JOSEPH, B. D.; RICHARD, D. J. (Ed.). **The handbook of historical linguistics**. Malden: Blackwell Publishing, 2003. p.624-647.

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

CROFT, W. **Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

CROFT, W.; CRUSE, A. **Cognitive linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

DELANCEY, S. Grammaticalization and linguistic theory. In: GARCIA, J. G.; ROOD, D. S. (Ed.). **Proceeding of the 1993 Mid-America linguistics conference and Conference on siouan/caddoan languages**. Boulder: University of Colorado, 1993. p.1 -22.

DIEWALD, G. Context types in grammaticalization as constructions. **Constructions**, Düsseldorf, 2006. Disponível em: <[www.constructions-online.de/0009-4-6860](http://www.constructions-online.de/0009-4-6860)>. Acesso em: 10 set. 2015.

DIEWALD, G. A model of relevant types of contexts in grammaticalization. In: WISCHER, I.; DIEWALD, G. (Ed.). **New reflections on grammaticalization**. Amsterdam: John Benjamins, 2002. p.103-120.

- FILLMORE, C. The case for case. In: BACH, E.; HARMS, R. (Ed.). **Universals in linguistic theory**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. p.1-88.
- GIVÓN, T. **Functionalism and grammar**. Amsterdam: John Benjamins, 1995.
- GIVÓN, T. **On understanding grammar**. New York: Academic Press, 1979.
- GOLDBERG, A. **Constructions at work: the nature of generalization in language**. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- GOLDBERG, A. **Constructions: a construction approach to argument structure**. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.
- HEINE, B. On the role of context in grammaticalization. In: WISCHER, I.; DIEWALD, G. (Ed.). **New reflections on grammaticalization**. Amsterdam: John Benjamins, 2002. p.83-101.
- HILMMELMANN, N. Lexicalization and grammaticalization: opposite or orthogonal? In: BISANG, W. et al. (Ed.). **What makes grammaticalization?** Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. p.21-42.
- KURYLOWICZ, J. The evolution of grammatical categories. In: KURYLOWICZ, J. **Esquisses linguistiques II**. Munich: Wilhelm Fink Verlag, 1975. p. 38-54.
- LANGACKER, R. Construction grammars: cognitive, radical and less so. In: MENDONZA IBANEZ, R. ; PENA CERVEL, S. (Ed.). **Cognitive Linguistics: internal dynamics and interdisciplinary interaction**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2005. p.101-159.
- LANGACKER, R. **Cognitive grammar: a basic introduction**. New York: Oxford University Press, 2008.
- LEHMANN, C. Grammaticalization: synchronic variation and diachronic change. **Lingua e Stile**, Bologna, v.20, p.303-318, 1985.
- MARTELOTTA, M. E. Advérbios: conceito e tendências de ordenação. In: OLIVEIRA, M. R.; CEZARIO, M. M. (Org.). **Adverbiais: aspectos gramaticais e pressões discursivas**. Niterói: Ed. da UFF, 2012. p.13-96.
- MARTELOTTA, M. E. **Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MEILLET, A. L'évolution des formes grammaticales. In : MEILLET, A. **Linguistique historique et linguistique générale**. Paris: Champion, 1912. p.230-280.
- OLIVEIRA, M. R.; ROSÁRIO, I. C. (Org.). **Linguística centrada no uso: teoria e método**. Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2015.
- OLIVEIRA, M. R.; CEZARIO, M. M. (Org.). **Adverbiais: aspectos gramaticais e pressões discursivas**. Niterói: Ed. da UFF, 2012.

OLIVEIRA, M. R.; ROCHA, R. A. As expressões “daqui vem” e “daí vem” como instanciações da construção LOC + SV no português contemporâneo. **Caligrama**, Belo Horizonte, v.16, p.155-176, 2011.

ROCHA, R. A. **As construções “daqui vem” e “daí vem” no português do Brasil**. 2011. 97 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Niterói, 2011.

TEIXEIRA, A. C. M. **A construção verbal marcadora discursiva VLocmd: uma análise funcional centrada no uso**. 2015. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Niterói, 2015.

TRAUGOTT, E. The status of onset contexts in analysis of micro-changes. In: KYT, M.; KYTÖ, M. (Ed.). **English corpus linguistics: crossing paths**. Amsterdam: Rodopi, 2012. p.221-255.

TRAUGOTT, E. Toward a coherent account of grammatical constructionalization. In: BARÐDAL, J. et al. (Ed.). **Diachronic construction grammar**. Amsterdam: John Benjamins, 2015. p.51-80. (Constructional Approaches to Language, 18).

TRAUGOTT, E. C. “All that he endeavoured to prove was ...”: on the emergence of grammatical constructions in dialogal and dialogic contexts. In: COOPER, R.; KEMPSON, R. (Ed.). **Language in flux: dialogue coordination, language variation, change and evolution**. London: Kings College Publications, 2008a. p. 143-177. Disponível em: <<http://web.stanford.edu/~traugott/resources/TraugottCooperKempson.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

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

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. **Constructionalization and constructional changes**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

TRAUGOTT, E. C.; DASHER, R. **Regularity in semantic change**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

Recebido em setembro de 2015

Aprovado em novembro de 2015



# CAUSALIDAD, ICONICIDAD Y CONTINUIDAD: EL EFECTO DEL CONOCIMIENTO PREVIO SOBRE EL MUNDO EN LA COMPRESIÓN DE RELACIONES CAUSALES

Gabriela Mariel ZUNINO\*

Valeria ABUSAMRA\*\*

Alejandro RAITER\*\*\*

- **RESUMEN:** Este trabajo estudia la intervención del conocimiento previo sobre el mundo y su articulación con el conocimiento lingüístico (semántico) durante la comprensión de relaciones causales. Se intenta verificar hasta qué punto el principio de iconicidad y la hipótesis de continuidad – especialmente, a partir de la propuesta de Murray (1997) –, se confirman en español. Esperamos, también, relacionar nuestros resultados con la propuesta de Sanders (2005): Hipótesis de causalidad por defecto. Para ello, se evalúa la comprensión de textos bioracionales de dos tipos (“cotidianos” y “técnicos”), en cuatro condiciones: orden habitual e invertido (causa-efecto vs. efecto-causa); sin y con partícula conectiva presente. Esperamos que la variable “tipo de información”, uno de los elementos centrales de este trabajo, genere un condicionamiento notable durante el procesamiento de relaciones causales y modifique de algún modo las predicciones del principio de continuidad e iconicidad. Los resultados obtenidos muestran que la ausencia de conocimiento previo, en efecto, puede alterar las predicciones y supuestos del principio de iconicidad y de la hipótesis de continuidad; y que, en casos de ausencia de conocimiento previo, la introducción de pistas lingüísticas (partículas conectivas) no sólo es facilitadora del proceso de comprensión sino imprescindible para poder llevarlo a cabo exitosamente.
- **PALABRAS CLAVE:** Causalidad. Iconicidad. Continuidad. Conocimiento de mundo previo. Partículas conectivas.

## Introducción

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que se propone estudiar las dimensiones conceptuales y semánticas de *causalidad* y *contra-causalidad*, especialmente el procesamiento lingüístico que hacen los hablantes cuando producen y comprenden

---

\* CONICET – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. UBA – Universidad de Buenos Aires – Buenos Aires – Argentina. C1053ABJ – gmzunino@conicet.gov.ar

\*\* UBA – Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires – Argentina. C1053ABJ – valeriaa@fibertel.com.ar

\*\*\* UBA – Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires – Argentina. C1053ABJ – araiter@filo.uba.ar

lingüísticamente este tipo de relaciones (ZUNINO, 2012; ZUNINO; RAITER, 2012; ZUNINO; ABUSAMRA; RAITER, 2012a; 2012b; 2012c). Tomamos aquí un enfoque psicolingüístico (y por tanto, experimental) y en este sentido, la perspectiva discrimina cuestiones que en los estudios gramaticales teóricos (GALÁN RODRÍGUEZ, 1999; PORTOLÉS, 1998), de análisis del discurso (ANSCOMBRE; DUCROT, 1994; MARTIN ZORRAQUINO; PORTOLÉS, 1998) o en los planteamientos pragmáticos (SPERBER; WILSON, 1995) suelen estar juntas, y engloba otras que solían analizarse por separado. Es importante señalar que en la propuesta que planteamos quedarán unificadas dentro de la dimensión global de *causalidad* tanto estructuras consecutivas como causales (dos formas lingüísticas de expresar una misma relación de causa-efecto) y no se harán diferencias *a priori* entre causalidad física y causalidad mental. Así, causas reales/naturales, causas por conocimiento de mundo (creencias) o causas por expectativas personales (razones) serán muestras de una misma noción general y básica, la relación de causa-efecto.

En este caso particular, proponemos articular dos cuestiones centrales en torno a la *causalidad* y a su procesamiento lingüístico: por un lado, los supuestos de la Hipótesis de Continuidad (MURRAY, 1997) y, por el otro, la intervención de dos tipos de conocimiento durante el procesamiento discursivo de relaciones causales: conocimiento de mundo y conocimiento lingüístico. Esta distinción nos interesa particularmente porque permite analizar en qué medida el primer tipo de conocimiento interviene en la comprensión de relaciones causales, presentadas en sus dos formas sintagmáticas (causa-efecto vs. efecto-causa); y de qué modo se articula con el segundo tipo, a través de verificar cuál es el rol de las partículas conectivas con contenido semántico específico (información lingüística). En este trabajo, nos interesa especialmente analizar esa articulación a la luz de los supuestos teóricos planteados por Murray (1997) para verificar hasta qué punto su Hipótesis de Continuidad se verifica en español rioplatense, teniendo en cuenta estas variables cruzadas.

Con el fin de analizar estas cuestiones, se diseñó una prueba de comprensión de relaciones causales entre dos oraciones y se analizaron los resultados de la misma. Para cada tipo de estímulo – cotidiano y técnico- se evaluaron las siguientes condiciones: a) sin partícula conectiva presente, en orden habitual (causa-efecto) y en orden invertido (efecto-causa); b) con partícula conectiva “entonces” (orden habitual) y “porque” (orden invertido).

## Marco teórico

Esta investigación específica se inscribe en el marco de los estudios psicolingüísticos y por lo tanto, partimos de ciertos supuestos que determinan el acercamiento al problema: 1) para estudiar cómo se produce y comprende cualquier lengua es necesario estudiar *procesos* y no resultados; 2) la gramática es entendida como una *capacidad* del hablante/oyente y no como un constructo teórico al que los enunciados pueden acercarse en

mayor o menor grado<sup>1</sup>; 3) un modelo teórico debe presentar correlato mental (testado experimentalmente) que lo avale para presentar verdadero poder explicativo.

## Causalidad en el lenguaje

Dos han sido los ámbitos lingüísticos en los que se ha analizado la *causalidad* con mayor consistencia: los *verbos* y su capacidad de contener en su estructura conceptual (JACKENDOFF, 1990), y transmitir a la predicación oracional, lo que algunos llaman “causalidad implícita”, y los *conectores* (o partículas conectivas), en tanto instrucciones de procesamiento discursivo (PORTOLÉS, 1998; entre otros).

Suele llamarse “causalidad implícita” a la interpretación causal que puede derivarse o proyectarse del significado de ciertos verbos. En algunos estudios el foco se ha puesto en la tendencia del oyente/lector a construir una continuación causal o consecutiva a partir de oraciones como “El abogado interrogó al detenido [...]”<sup>2</sup>, que estaría suscitada por la estructura eventiva del verbo (PICKERING; MAJID, 2007). En otros estudios, el foco está puesto específicamente sobre los verbos causativos léxicos (“Marina rompió los huevos sobre la mezcla.”) y sobre aquellas construcciones que se conocen como causativos perifrásticos (“Carlos hizo que su perro se sentara.”), en relación con la Teoría de Dinámica de Fuerzas (TALMY, 1988, 2000).

Por otro lado, con una proyección más discursiva o textualista, se encuentran los estudios sobre conectores causales y su rol primordial en el establecimiento de coherencia local y global. Una de las primeras líneas de investigación psicolingüística que se ha concentrado en el nivel discursivo es aquella que se propone estudiar y explicar los complejos procesos implicados en la comprensión de textos<sup>3</sup> (ABUSAMRA et al., 2010; GERNSBACHER, 1991; GOLDMAN; GRAESSER; VAN DEN BROEK, 1999; MOLINARI MAROTTO, 2000). Una de las líneas más desarrolladas en este ámbito propone que, durante este proceso, el lector construye una *representación mental* del estado de cosas descrito: el recuerdo y manejo exitosos de la información procesada consistirá en la correcta recuperación de la información organizada en aquella representación mental. Desde Van Dijk y Kintsch (1983) y Johnson Laird (1983), la *Teoría de modelos de situación* ha hecho propuestas novedosas y productivas, cuyas premisas y presupuestos se han ido retomando y reformulando.

Entre los estudios sobre comprensión de textos (realizados, sobre todo, en inglés), existe una importante cantidad de evidencia acerca de que los lectores rutinariamente mantienen su atención sobre la información *causal* de un texto, durante el proceso

---

<sup>1</sup> En este sentido, los hablantes/oyentes no requieren conocer conscientemente -haber reflexionado sobre- las reglas gramaticales y estructuras sintácticas propias de su lengua para manipular -tanto producir como comprender- oraciones/enunciados bien formados.

<sup>2</sup> Donde una continuación esperada sería “porque quería averiguar la verdad.”, por ejemplo.

<sup>3</sup> En general, el estudio de la producción de discurso se ha visto relegado por dificultades metodológicas (DE VEGA; CUETOS, 1999).

de lectura/comprensión. Muchos autores (CARON; MICKO; THURNING, 1988; HABERLANDT, 1982; GOLDMAN, et al., 1999; MILLIS; JUST, 1994; MURRAY, 1997; TRABASSO; SECCO; VAN DEN BROEK, 1985; ZWAAN; RADWANSKY, 1998; entre otros) sostienen que las relaciones causales forman la “columna vertebral” de los modelos de situación, y resultan primordiales para el establecimiento de coherencia, tanto a nivel local como global. Gran parte de las investigaciones postulan que uno de los condicionantes fundamentales para que este proceso se lleve a cabo de modo exitoso, es la capacidad de manipular adecuadamente cierto tipo particular de lexemas, conocidos como partículas conectivas o conectores. Estas partículas serían las encargadas de estructurar gran parte del esqueleto textual témporo-causal, las que trabajan para dar instrucciones de procesamiento conceptual y semántico específico, y las que posibilitan, en gran medida, la generación de inferencias y el establecimiento de vínculos entre información textual y conocimiento de mundo.

La mayoría de los estudios acerca de este tipo particular de relaciones conceptuales/semánticas (CEVASCO; VAN DEN BROEK, 2008; HABERLANDT, 1982; KUPERBERG et al., 2006; KUPERBERG; PACZYNSKI; DITMAN, 2011; MILLIS; JUST, 1994; MURRAY, 1997; SINGER; GRAESSER; TRABASSO, 1994; entre otros) se dividen en dos grandes líneas: las que analizan las relaciones discursivas/textuales explícitas y el rol de los conectores para el adecuado establecimiento y/o comprensión de estas relaciones; y las que intentan analizar la generación de relaciones a través de mecanismos inferenciales. En todos los casos, hay un especial interés en estudiar de qué modo se interrelaciona la información discursiva/textual (de superficie), el conocimiento de mundo y los modelos mentales de situación construidos en pos de interpretar y comprender una pieza de discurso.

## **Iconicidad, continuidad y causalidad**

### **Iconicidad y causalidad**

La noción de *iconicidad* (que suele relacionarse con la de isomorfismo<sup>4</sup>, pero que no se pueden identificar plenamente) es una parte fundamental de debates clásicos como la relación del lenguaje con el mundo y con el pensamiento (ESCAVY ZAMORA, 2001; HAIMAN, 1983; SIMONE, 1995). Opuesta a las tesis sobre la arbitrariedad del signo lingüístico y el relativismo lingüístico (CARRUTHERS, 1996; MALT; WOLFF, 2010; SAPIR, 1921), la *iconicidad* supone que existe una relación de influencia entre el mundo (físico o su representación conceptual) y el modo de verbalizarlo y que esa relación va en el sentido mundo-lenguaje (suele hablarse “motivación”). A nivel discursivo, esto

---

<sup>4</sup> Se refiere sólo a la correspondencia concreta entre “orden natural” (hechos del mundo) y “orden figurado” (expresión lingüística); mientras la *iconicidad* en un sentido amplio involucra ideas más abstractas como lenguaje motivado, perspectivismo pragmático y organización conceptual, entre otras cuestiones (ESCAVY ZAMORA, 2001; HAIMAN, 1983).

supone que los enunciados se estructuran en correspondencia con los hechos a los que remiten o refieren y que la relación que existe entre ellos es la misma que existe entre los hechos referidos: los enunciados sustituyen los hechos, porque son reflejo de ellos (SIMONE, 1995). De los tres principios clásicos que se consideran para analizar la *iconicidad*<sup>5</sup> (cantidad, proximidad y orden secuencial) el que más se ha estudiado en relación con la comprensión de discurso es el principio de orden secuencial<sup>6</sup>: el orden de los eventos en el mundo (real o representado) está reflejado en el orden sintagmático de las cláusulas que lo describen verbalmente (MARCUS; CALUDE, 2010).

La *causalidad*, por su parte, puede funcionar como modelo para analizar la idea de *iconicidad* (el orden causa-efecto vs. efecto-origen resulta paradigmático), pero también es una dimensión conceptual en la que puede evidenciarse otro debate teórico y filosófico. Dado que el debate sobre realismo o conceptualismo causal (DAVIDSON, 1985, 1992; KIM, 2007; VIALE, 1999; SEARLE, 1983) ni sobre los vínculos entre percepción de causalidad física y razonamiento, juicio causal y causación mental (LESLIE; KEEBLE, 1987; SLOMAN, 2005) aún no está saldado, no es posible afirmar cuál es la dirección de la influencia para el caso de la dimensión causal y, por ende, no sería posible definir *iconicidad* para todos los casos de juicios o razonamientos causales. Sí, en cambio, sería posible asumir que existe alguna organización conceptual de las relaciones causales (sea cual fuera la relación de esta representación con el mundo físico) y evaluar psicolingüísticamente los procesos puestos en juego en los distintos casos e inferir, desde esos resultados, cuál podría ser aquella organización (NOORDMAN; VONK, 1998; SANDERS, 2005). Esto, por supuesto, mantendría la noción de *iconicidad* en términos del vínculo representación conceptual-lenguaje y nada diría de la relación de ninguno de los dos con el mundo físico; pero sería un paso adelante en sentido de algunos de los cuestionamientos mencionados.

Existen variados estudios que han analizado empíricamente el efecto de la *iconicidad* para el procesamiento de discursos (ABUSAMRA, 2011; FENKER; WALDMANN; HOLYOAK, 2005; WALDMANN, 2001; WALDMANN; HOLYOAK, 1992): el mantenimiento del orden icónico (tanto temporal como causal) facilita consistentemente el procesamiento. Sin embargo, no está clara qué interacción puede tener esta variable con la ausencia/presencia de conocimiento previo sobre el mundo. Dado que la misma noción de *iconicidad* requiere contrastarse con el mundo o su representación mental, conocer la naturaleza de este vínculo parece fundamental. La pregunta sería: ¿qué efecto tiene la inversión del orden icónico en un texto en caso de que el lector no pueda involucrar su conocimiento de mundo previo durante la comprensión?

---

<sup>5</sup> Considerada, además, una noción gradual: la relación entre una lengua y el mundo puede ser más o menos icónica que la que mantenga otra lengua con el mundo o incluso tener distintos grados de *iconicidad* en los distintos componentes de la estructura lingüística (léxico, sintaxis, discurso) (MARCUS; CALUDE, 2010).

<sup>6</sup> O Principio semántico de orden lineal (GIVÓN, 1995).

## Continuidad y causalidad

Hasta principios de la década del noventa existían pocos estudios sobre el rol de las partículas conectivas (o conectores) durante la lectura y para la comprensión de un texto (CARON; MICKO; THURING, 1988; HABERLANDT, 1982). Durante esa misma década fue notable la cantidad de investigaciones (casi únicamente en inglés) que se enfocaron en este tema y demostraron, con cierta uniformidad, que las partículas conectivas funcionaban como facilitadoras del proceso de lectura y comprensión (MILLIS; JUST, 1994, entre otros). Sin embargo, también surgió la necesidad de afinar ese dato y determinar si todos los conectores (incluso los pertenecientes a una misma dimensión semántica) influían del mismo modo el procesamiento.

Murray (1994) presenta una investigación que intenta indagar sobre esta cuestión y muestra que tanto en términos de recuerdo (medida *off line*) como en términos de tiempos de lectura (medida *on line*), sólo los conectores adversativos poseían un rol verdaderamente facilitador. Murray (1997) vuelve sobre este tema y plantea explícitamente su *Hipótesis de continuidad*. Esta propuesta tiene, al menos, dos supuestos de base: 1) el lector tiene una tendencia a representar la información textual respetando el orden sintagmático de las oraciones (esto es, se asume que los eventos se siguen linealmente y en el orden sintagmático en el que son presentados: principio de iconicidad); 2) la continuidad es la estrategia de organización textual por defecto, por ende, un texto que respete esto se procesará con mayor velocidad y facilidad. Sobre estos supuestos, Murray (1997) plantea el rol de las partículas conectivas y, a través de tres experimentos, verifica sus hipótesis: a) los conectores funcionan como instrucciones semánticas de procesamiento y son críticos durante el proceso *on line* de lectura (los lectores son sensibles a las diferencias semánticas de los distintos conectores y no todos funcionan del mismo modo); la *continuidad* textual parece establecerse, efectivamente, por defecto; c) los conectores que marcan ruptura de la continuidad tienen mayor impacto (facilitador) que aquellos que solo refuerzan una relación de continuidad.

Sin embargo, Murray (1997) también deja abiertas algunas líneas para futuros estudios y, casi todas, se relacionan con la dimensión de *causalidad*. Por un lado, él mismo marca la necesidad de analizar el rol de conectores específicos e, incluso, comparar distintos conectores dentro de la misma dimensión: por ejemplo, el caso de “porque” vs. “entonces”, ya que el primero caería dentro de los discontinuos (en su uso más frecuente), mientras el otro sería una marca de continuidad. Pero, por otro lado, vale destacar un efecto que surge de su tercer experimento y que no se traduce en un análisis posterior: los lectores no encontraron más disruptivo un conector causal (vale aclarar que se utilizó sólo la forma consecutiva de la causalidad con conector “entonces”) inadecuado que la ausencia de conector; y este efecto se encontró sólo para los conectores causales.

Por su parte, Sanders (2005), en una línea similar a la que se plantea en este trabajo, propone una “hipótesis de causalidad por defecto” para resolver lo que él define como la “paradoja de la complejidad causal”: a pesar de que las estructuras causales son

consideradas estructuras complejas (más que las aditivas, por ejemplo), la evidencia empírica muestra que su procesamiento es privilegiado y más sencillo (más veloz y más eficaz en la representación mental de la información discursiva). La hipótesis de causalidad por defecto explica esta situación planteando que:

*Because readers aim at building the most informative representation, they start out assuming the relation between two consecutive sentences is a causal relation [...]. Subsequently, causally related information will be processed faster, because the reader will only arrive at an additive relation if no causal relation can be established. (SANDERS, 2005, p.113)<sup>7</sup>.*

Precisamente, en esta línea de futuros estudios requeridos, pretendemos encuadrar este trabajo.

## Experimento

Los objetivos principales de este experimento fueron: 1) testear hasta qué punto la *Hipótesis de continuidad* (MURRAY, 1997) se verifica a la hora de comprender relaciones causales, presentes en dos tipos de textos (cotidianos y técnicos<sup>8</sup>) y manipulando dos variables en cada caso: a) orden habitual (causa-efecto) vs. orden invertido (efecto-causa)<sup>9</sup>; b) ausencia vs. presencia de partícula conectiva causal; 2) relacionar nuestros resultados con la Hipótesis de causalidad por defecto de Sanders (2005).

Se propone evaluar las siguientes hipótesis:

- 1) En ausencia de partícula conectiva, habrá una tendencia a procesar la *causalidad* por iconicidad: causa-efecto (orden causal por defecto o no marcado).
- 2) En estímulos técnicos, ante la imposibilidad de hacer uso del conocimiento de mundo previo, la situación planteada en 1) se hará más evidente.
- 3) En presencia de partícula conectiva: a) la tendencia planteada en 1) tenderá a desaparecer; b) el procesamiento de los estímulos técnicos se equiparará al de estímulos cotidianos.
- 4) La inserción de partícula conectiva responderá a las predicciones realizadas por la hipótesis de continuidad: *porque*, al ser marca de discontinuidad, tendrá un efecto más beneficioso que *entonces*, como marca de continuidad.

---

<sup>7</sup> “Dado que los lectores tienen como objetivo construir la representación más informativa, comienzan por asumir que la relación entre dos oraciones contiguas es una relación causal [...]. Subsecuentemente, la información relacionada causalmente será procesada más rápidamente, porque el lector sólo llegará a una relación aditiva si ninguna relación causal puede ser establecida.” (SANDERS, 2005, p.113, traducción de los autores.)

<sup>8</sup> Para la caracterización de los tipos de estímulos, ver apartado 3.1.2.

<sup>9</sup> Entendemos el orden habitual como el caso no marcado y el orden invertido como el caso marcado.

## Método

### Participantes

Participaron 44 sujetos de ambos sexos (32 mujeres y 12 varones), con un promedio de 39,29 años, desvío estándar (D.E.) de 13,78 (entre 21 y 69 años), hablantes nativos de español rioplatense, con una escolaridad formal de entre 12 y 18 años. Dado que el experimento completo involucraba la evaluación de los mismos estímulos en cuatro condiciones distintas (ver apartado *Materiales*), con el fin de evitar efectos facilitadores u obstaculizadores por la exposición reiterada a estímulos muy similares, los 44 participantes totales se organizaron en 22 parejas (diseño de emparejamiento de sujetos o *matched subjects*: (GRAVETTER; WALLNAU, 2009)) equiparadas en edad, escolaridad y sexo, con el fin de poder tratar estadísticamente los resultados como medidas repetidas del mismo sujeto (Grupo 1: media edad=38,7, D.E.= 12,97; Grupo 2: media edad=39,9; D.E.=14,83). Con esta distribución, se obtuvieron datos de 22 participantes por condición evaluada.

### Materiales

Los estímulos presentados constan siempre de dos proposiciones. En la primera condición forman dos oraciones y en la segunda, conforman una única oración que vincula las dos proposiciones a través de una partícula conectiva causal. A cada texto, le sigue una pregunta con la forma “¿A genera B?”.

En relación con la estructura sintáctica de las oraciones utilizadas y otras restricciones gramaticales, debe aclararse que: a) tienen una estructura básica S-V-O; b) se armaron oraciones breves, evitando, en la medida de lo posible, oraciones compuestas; c) los verbos siempre se presentan en modo indicativo y varían entre presente y pasado (se usan ambos tipos de pretéritos simples, según el estímulo); d) no se presentan estructuras hendidas, proposiciones incluidas adjetivas (ni especificativas ni explicativas), proposiciones incluidas adverbiales o proposiciones incluidas sustantivas; e) se evitaron las negaciones explícitas, tanto en los estímulos como en las preguntas (se utilizaron sólo negaciones léxicas cuando resultaba estrictamente necesario).

Respecto de la distinción entre estímulos “cotidianos” y “técnicos”, es necesario especificar que llamamos estímulos “cotidianos” a aquellos textos que expresan (narran o describen) situaciones/eventos cotidianos para el informante y en los que, por ende, éste puede (y generalmente, lo hace de modo automático) involucrar su conocimiento de mundo durante el procesos de comprensión. En estos casos, se pone en juego información familiar del tipo “el agua apaga el fuego”. Por su parte, los que llamamos estímulos “técnicos” son textos que expresan situaciones/eventos no conocidos por los

informantes<sup>10</sup> por ser parte de dominios de conocimiento muy específicos de ciertas disciplinas científicas, por lo que resulta poco probable que los informantes puedan involucrar su conocimiento de mundo durante el procesamiento textual. La información que se pone en juego en estos casos es del tipo “la enzima calmodulina genera el proceso de fosforilación de la sinapsina I”).

Se controló la extensión de los estímulos por cantidad de palabras. Dado que no se harían comparaciones de tiempos entre los estímulos cotidianos vs. los estímulos técnicos, sólo se controló la extensión intra-grupo (“cotidianos” y “técnicos”). El resultado de este diseño fue el siguiente:

- a) todos los estímulos presentan entre 12 y 18 palabras; entre los estímulos “cotidianos”, el promedio es de 14,3 palabras por estímulo y entre los “técnicos”, de 19,5 palabras por estímulo.
- b) todas las preguntas tienen una extensión de entre 7 y 12 palabras; entre los estímulos “cotidianos”, el promedio es de 9,4 palabras por pregunta; mientras que en los “técnicos”, es de 12,4 palabras.

Se equilibró la variable “tiempo” (verbal o de cualquier otro elemento lingüístico) de modo que la mitad de los estímulos representasen una estructura con dos eventos puntuales temporalmente sucesivos (T1-T2: “*El secuestrador los amenazó con su arma. Los rehenes entraron en pánico*<sup>11</sup>.”) y la otra mitad expresara dos eventos de forma temporalmente genérica, en donde no hubiera elementos que expresaran explícitamente el factor temporal (T1: “*Camila tiene sensibilidad dental. Evita comer cosas muy frías o muy calientes.*”).

En los estímulos “técnicos” se controló la cantidad de lexemas o frases técnicas: en todos hay entre 2 y 4 palabras o frases técnicas y un promedio de 3 por estímulo.

Ejemplos de los estímulos utilizados:

---

<sup>10</sup> Al conocer la profesión y/o el dominio de experticia de los informantes, además, se elimina la posibilidad de que alguno posea información científica específica sobre alguna de las disciplinas que se eligieron para construir los estímulos.

<sup>11</sup> Si bien en algunos estímulos existen casos de anáforas y catáforas que pueden complejizar el procesamiento, su eliminación fue imposible por dos motivos: a) la decisión metodológica para evaluar la variable “orden causal habitual vs. invertido” fue mantener las dos oraciones inalteradas léxica y sintácticamente para que la única diferencia entre las condiciones fuera el orden; b) el trabajo en el nivel discursivo y con relaciones conceptuales abstractas no permite controlar de modo extremadamente exhaustivo todos los elementos morfosintácticos y léxicos intervinientes sin reducir demasiado los textos que pueden funcionar de estímulos válidos.

**Tabla I** – Ejemplos de estímulos en todas las condiciones evaluadas.

Tipo de información	Orden	Partícula conectiva	Estímulo
Cotidiano	Habitual	Ausente	<i>Guadalupe está haciendo natación todos los días. Su estado físico está cada vez mejor.</i>  ¿La natación está haciendo que el estado físico de Guadalupe mejore?
		Presente	<i>Guadalupe está haciendo natación todos los días, entonces su estado físico está cada vez mejor.</i>
	Invertido	Ausente	<i>El estado físico de Guadalupe está cada vez mejor. Está haciendo natación todos los días.</i>
		Presente	<i>El estado físico de Guadalupe está cada vez mejor porque está haciendo natación todos los días.</i>
Técnico	Habitual	Ausente	<i>El calcio activó la enzima calmodulina. Comenzó el proceso de fosforilación de la sinapsina I.</i>  ¿La enzima calmodulina provocó la fosforilación de la sinapsina I?
		Presente	<i>El calcio activó la enzima calmodulina, entonces comenzó el proceso de fosforilación de la sinapsina I.</i>
	Invertido	Ausente	<i>Comenzó el proceso de fosforilación de la sinapsina I. El calcio activó la enzima calmodulina.</i>
		Presente	<i>Comenzó el proceso de fosforilación de la sinapsina I porque el calcio activó la enzima calmodulina.</i>

**Fonte:** Elaboración propia en el marco de investigación de doctorado (ZUNINO, 2014).

## Procedimiento

Todas las pruebas fueron diseñadas y tomadas con SuperLab 4.0. Se evaluó tanto la adecuación o el tipo de respuesta como los tiempos (TR) de lectura del estímulo y de respuesta o resolución de la tarea. En todos los casos, los estímulos se presentaron al azar. La administración de las pruebas fue individual, con el evaluador presente (controlando que no se produjeran inconvenientes durante la toma). En los casos en que se evaluaron los mismos estímulos con la sola diferencia de la partícula conectiva ausente o presente o el cambio de orden causal, las sesiones se distanciaron por un lapso no menor a 7 días para evitar efectos facilitadores u obstaculizadores.

En todos los casos, se presentó la consigna por escrito en la pantalla de la computadora y oralmente: el evaluador se encargó de explicar todo lo que fuera necesario para reforzar la consigna escrita y asegurarse de que se comprendiera la dinámica de cada prueba. Luego de cada consigna, el informante podía hacer un ejemplo de práctica y verificar si tenía alguna duda acerca de cada ejercicio.

El informante presionaba la barra espaciadora y aparecía el texto escrito en letras negras sobre pantalla blanca; el informante debía leerlo a su propio ritmo y luego presionar la barra espaciadora nuevamente. En ese momento, aparecía una pregunta cerrada (sí/no), debajo del texto que permanecía presente en la pantalla, también escrita en letras negras, pero resaltada con negrita y cursiva.

Se presentó, en el mismo bloque, un total de 40 estímulos, de los cuales 20 eran estímulos “cotidianos” y 20 estímulos “técnicos”. Dentro de cada grupo, la mitad presentaban una relación causal y la otra mitad, una relación contracausal<sup>12</sup>: esto es, 10 estímulos en cada condición. Aquí sólo se analizarán los resultados para la modalidad causal. De este modo, los estímulos en modalidad causal, se respondían con “sí” (mientras los estímulos en modalidad contracausal se respondían con “no”, por lo que el tipo de respuesta esperada también se encontraba equilibrada dentro de cada bloque). Los informantes tenían la posibilidad de no responder, si no sabían o consideraban que no podían hacerlo sólo con “sí” o “no”, presionando la barra espaciadora.

Además, se presentaron dos estímulos distractores (o de relleno) al inicio del bloque, que luego se descartaron, con el objetivo de que la medición de las medias de los TR no se viera afectada por problemas externos a la comprensión (como la habituación a la tarea).

La variable “orden” (habitual vs. invertido) y la variable “tipo de información” (“cotidiano” vs. “técnico”) se evaluó cruzada en cada bloque, del siguiente modo: en un bloque se presentaron los estímulos “cotidianos” en orden habitual y los estímulos “técnicos” en orden invertido, y en el otro bloque, la combinación inversa (*Confounded Factorial Design* (KIRK, 2009)).

El diseño experimental total se organizó de tal modo que cada miembro de las parejas de participantes (ver apartado *Participantes*) quedó en un grupo. El Grupo 1 realizó la tarea en las siguientes condiciones: estímulos cotidianos sin conector en orden habitual y con conector “porque”; estímulos técnicos sin conector en orden invertido y con conector “entonces”. El Grupo 2 realizó la tarea en las siguientes condiciones: estímulos cotidianos sin conector en orden invertido y con conector “entonces”; estímulos técnicos sin conector en orden habitual y con conector “porque”.

## Resultados

Se observaron tanto los tiempos de lectura (TRL) y los tiempos de respuesta (TRR), como el tipo de respuesta dada y la precisión de dicha respuesta.

En primer término, se llevó a cabo un análisis exploratorio que permitiera detectar los casos extremos de TR y depurar la base de datos crudos. Se optó por utilizar un

---

<sup>12</sup> En este diseño, los estímulos de una dimensión semántica funcionaban como distractores o ítems de relleno (*fillers*) de la otra y viceversa. En este trabajo nos concentramos sobre los estímulos causales.

método de detección que tuviera en cuenta el tamaño de la muestra (COUSINEAU; CHARTIER, 2010; THOMPSON, 2006) y que no generara casos perdidos a través de la eliminación de los valores extremos (RATCLIFF, 1979, 1993). Se verificó si existían casos por fuera de 2 desvíos estándar (D.E.) de la media por sujeto por condición. No se encontraron casos susceptibles de ser eliminados según este criterio ni para TRL ni para TRR.

Como primer paso del análisis de resultados, se calcularon las frecuencias de cada tipo de respuesta. Para poder analizar el tipo de respuesta con análisis de varianzas (con porcentajes o proporciones no es posible realizar este tipo de prueba: (WOODS; FLETCHER; HUGHES, 1986)), se realizó una transformación logística sobre la proporción de respuestas adecuadas de cada sujeto en cada condición: con estos datos se realizaron las comparaciones pertinentes con pruebas de comparación de medias para medidas repetidas o pruebas ANOVA para muestras independientes, según correspondiera.

En segunda instancia, con los casos que fueron respondidos adecuadamente, se calcularon las medias de TRs por sujeto y se realizaron distintas pruebas de comparación de medias para medidas repetidas, con el objetivo de hacer sólo los contrastes de medias de TRs relevantes para este trabajo y evitar la multiplicación innecesaria de comparaciones múltiples (y la consecuente restrictividad en los valores de p). Tal como sugieren Clark, 1973 y otros, se realizaron los cálculos correspondientes a F1 (análisis por sujeto), F2 (análisis por ítem) y min F' (quasi F ratio para la generalización de ambos efectos). Los datos de frecuencias, medias de TRs y desvíos se muestran en las tablas I y II.

**Tabla II** – Respuestas: porcentajes y puntajes  
(respuestas adecuadas luego de transformación logística).

		%Adecuada	%Inadecuada	%N/R	Ptje Adec
Cotidiano	s/c orden	96,3	2,3	1,4	4,94
	s/c invertido	90,7	6,9	2,3	4,28
	Entonces	96,8	1,4	1,8	5,59
	Porque	99,1	0,5	0,5	6,61
Técnico	s/c orden	72,8	19,7	7,5	2,05
	s/c invertido	46,5	42,3	11,3	-0,02
	Entonces	94,5	4,1	1,4	4,98
	Porque	77,6	19,2	3,3	2,20

**Fonte:** Elaboración propia en el marco de investigación de doctorado (ZUNINO, 2014).

**Tabla III** – Tiempos de lectura (TRL), tiempos de respuesta (TRR) y desvíos (DE) por condición.

		TRL (ms)	DE (ms)	TRR (ms)	DE (ms)
Cotidiano	s/c orden	4674,14	1456,25	5421,38	1795,75
	s/c invertido	5012,13	1351,13	6446,00	2498,25
	Entonces	4591,44	1445,45	5205,24	1795,75
	Porque	4096,48	1013,28	3528,59	938,82
Técnico	s/c orden	9851,44	3022,57	18626,96	7476,92
	s/c invertido	9279,66	7701,04	15880,57	7235,27
	Entonces	6946,48	2063,67	8909,81	3898,19
	Porque	7798,56	2845,29	14065,17	7197,67

**Fonte:** Elaboración propia en el marco de investigación de doctorado (ZUNINO, 2014).

Tanto para el tratamiento de las respuestas como de los TRs, se realizó un análisis factorial completo 2x2x2 con dos factores entre sujetos (TIPO DE INFORMACIÓN y ORDEN) y un factor intra sujetos/medidas repetidas (presencia/ausencia de CONECTOR)<sup>13</sup>.

En el análisis intra-sujeto, sólo se encontró un efecto del factor presencia/ausencia de CONECTOR ( $F=27,48$ ;  $p=,000$ ), mientras ninguna de las interacciones resultaron significativas. Para el análisis entre sujetos, ambos factores (TIPO DE INFORMACIÓN y ORDEN de la relación causal) mostraron efectos significativos y su interacción también lo fue:  $F(\text{TIPO DE INFORMACIÓN})=50,66$ ;  $p=,000$ ;  $F(\text{ORDEN})=6,85$ ;  $p=,010$ ;  $F(\text{TIPO*ORDEN})=9,22$ ;  $p=,003$ ).

Luego, se realizaron los contrastes específicamente relevantes para este trabajo.

Para analizar las respuestas, se realizaron varios contrastes. Un primer grupo de comparaciones intragrupo para cada tipo de estímulos (cotidianos y técnicos): 1) sin conectiva en orden habitual vs. sin conectiva en orden invertido; 2) sin conectiva en orden habitual vs. con conectiva “entonces”; 3) sin conectiva en orden invertido vs. con conectiva “porque”. Un segundo conjunto de comparaciones entre grupos para comparar estímulos cotidianos vs. técnicos en las distintas condiciones de orden y presencia/ausencia de conectiva: 4) sin conectiva en orden habitual; 5) sin conectiva en orden invertido; 6) con conectiva “entonces”; 7) con conectiva “porque”. Del primer grupo, los dos primeros contrastes resultaron estadísticamente significativos para los estímulos técnicos (contraste 1:  $F_{(1,21)}=7,07$ ,  $p=,015$ ; contraste 2:  $F_{(1,21)}=11,69$ ,  $p=,003$ ), pero no para los cotidianos; mientras el tercer contraste fue significativo para los dos tipos de estímulos (cotidianos:  $F_{(1,21)}=9,93$ ,  $p=,005$ ; técnicos:  $F_{(1,21)}=54,66$ ,  $p=,010$ ). Del

<sup>13</sup> Las comparaciones múltiples se analizaron con corrección de Bonferroni.

segundo grupo de comparaciones entre grupos, resultaron significativas todas excepto la 6. Contraste 4:  $F_{(1,42)}=10,79$ ,  $p=,002$ ; contraste 5:  $F_{(1,42)}=29,64$ ;  $p=,000$ ; contraste 7:  $F_{(1,42)}=35,36$ ,  $p=,000$ .

Para analizar los tiempos de procesamiento, se realizó un primer análisis factorial completo. Para TRL, en el tratamiento intra-sujeto, se vio un efecto del factor presencia/ausencia de CONECTOR ( $F=7,97$ ;  $p=,005$ ), mientras las interacciones no fueron significativas. Para las variables entre sujetos, sólo TIPO DE INFORMACIÓN mostró un efecto significativo ( $F=53,48$ ;  $p=,000$ ). Ni la variable ORDEN de la relación ni su interacción (TIPO DE INFORMACIÓN\*ORDEN) fueron significativas. Para TRR, en cambio, en el análisis intra-sujeto, tanto el factor presencia/ausencia de CONECTOR como sus interacciones resultaron significativas:  $F_{\text{CONECTOR}}=35,59$ ;  $p=,000$ ;  $F_{\text{CONECTOR*TIPO DE INFORMACIÓN}}=11,67$ ;  $p=,001$ ;  $F_{\text{CONECTOR*ORDEN}}=4,48$ ;  $p=,037$ ;  $F_{\text{CONECTOR*TIPO DE INFORMACIÓN*ORDEN}}=18,60$ ;  $p=,000$ . Para el análisis entre sujetos, sólo se mostró un efecto significativo para la variable TIPO DE INFORMACIÓN:  $F=120,45$ ;  $p=,000$ .

En este marco, para analizar los tiempos de procesamiento, interesaban, básicamente, tres contrastes para cada tipo de estímulo (cotidiano y técnico):

- 1) Sin conectiva en orden habitual vs. Sin conectiva en orden invertido<sup>14</sup>. Para estímulos cotidianos, en el análisis de TRs por sujeto (F1), no se registraron diferencias estadísticamente significativas para TRL ( $F_{(1,21)}=,600$ ;  $p=,447$ ) ni para TRR ( $F_{(1,21)}=2,68$ ;  $p=,116$ ). En el análisis por ítem (F2), tampoco se registraron diferencias estadísticamente significativas ni para TRL ( $F_{(1,21)}=,649$ ;  $p=,441$ ) ni para TRR ( $F_{(1,21)}=,252$ ;  $p=,119$ ). Para estímulos técnicos, la comparación por sujeto (F1) no resulta estadísticamente significativa para ninguno de las dos medidas de tiempos (para TRL,  $F_{(1,21)}=,107$ ;  $p=,747$ ; para TRR,  $F_{(1,21)}=1,606$ ;  $p=,219$ ). En cambio, en la comparación por ítem (F2), la comparación de TRL resulta significativa estadísticamente ( $F_{(1,21)}=7,619$ ;  $p=,022$ ), aunque  $\min F'$  no lo es ( $F_{(1,34)}=,11$ ). La comparación de TRR no resulta estadísticamente significativa.
- 2) Sin conectiva en orden habitual vs. Con conectiva “entonces”<sup>15</sup>. Para estímulos cotidianos, en el análisis de TRs por sujeto (F1) no se registraron diferencias estadísticamente significativas para ninguno de los dos tiempos (para TRL,  $F_{(1,21)}=,031$ ,  $p=,863$ ; TRR:  $F_{(1,21)}=,151$ ,  $p=,701$ ). El análisis por ítem (F2) tampoco registra diferencias estadísticamente significativas entre las medias

---

<sup>14</sup> Cotidianos: “Guadalupe está haciendo natación todos los días. Su estado físico está cada vez mejor.” Vs. “El estado físico de Guadalupe está cada vez mejor. Está haciendo natación todos los días.”

Técnicos: “El calcio activó la enzima calmodulina. Comenzó el proceso de fosforilación de la sinapsina I.” vs. “Comenzó el proceso de fosforilación de la sinapsina I. El calcio activó la enzima calmodulina.”

<sup>15</sup> Cotidianos: “Guadalupe está haciendo natación todos los días. Su estado físico está cada vez mejor.” vs. “Guadalupe está haciendo natación todos los días, entonces su estado físico está cada vez mejor.”

Técnicos: “El calcio activó la enzima calmodulina. Comenzó el proceso de fosforilación de la sinapsina I.” vs. “El calcio activó la enzima calmodulina, entonces comenzó el proceso de fosforilación de la sinapsina I.”

de TRL ( $F_{(1,21)} = 196$ ;  $p = ,668$ ) y TRR ( $F_{(1,21)} = ,088$ ;  $p = ,774$ ). El valor de  $\min F'$  tampoco resulta significativo. Para estímulos técnicos, en cambio, todos los contrastes resultaron estadísticamente significativos. Comparaciones por sujeto (F1): para TRL,  $F_{(1,21)} = 14,59$ ;  $p = ,001$  y para TRR,  $F_{(1,21)} = 27,56$ ;  $p = ,000$ . Comparaciones por ítem (F2): para TRL,  $F_{(1,21)} = 38,12$ ;  $p = ,000$  y para TRR,  $F_{(1,21)} = 52,63$ ;  $p = ,000$ . El cálculo de  $\min F'$  también resulta significativo: para TRL,  $\min F'_{(1,32)} = 10,55$ ;  $p < ,05$  y para TRR,  $\min F'_{(1,32)} = 18,09$ ;  $p < ,05$ .

- 3) Sin conectiva en orden invertido vs. con conectiva “porque”<sup>16</sup>. En este caso, todos los contrastes para estímulos cotidianos resultaron significativos. Contrastes por sujetos (F1): para TRL,  $F_{(1,21)} = 5,19$ ;  $p = ,033$  y para TRR,  $F_{(1,21)} = 26,09$ ;  $p = ,000$ . Contrastes por ítem (F2): para TRL,  $F_{(1,21)} = 35,71$ ;  $p = ,000$  y para TRR,  $F_{(1,21)} = 82,82$ ;  $p = ,000$ . Dados estos resultados, se calculó  $\min F'$  para ambas medidas y ambos fueron significativos: para TRL  $\min F'_{(1,30)} = 4,53$ ;  $p < ,05$ ; para TRR,  $\min F'_{(1,30)} = 19,84$ ;  $p < ,05$ . En cambio, para estímulos técnicos, ninguno de los contrastes resultó estadísticamente significativo. Contrastes por sujeto (F1): para TRL,  $F_{(1,21)} = 866$ ;  $p = ,363$  y para TRR,  $F_{(1,21)} = 1,66$ ;  $p = ,211$ . Contrastes por ítem (F2): para TRL,  $F_{(1,21)} = 298$ ;  $p = ,598$  y para TRR,  $F_{(1,21)} = 4,25$ ;  $p = ,069$ .

## Discusión

### Tipos de respuesta

En primera instancia, resulta fundamental analizar el tipo de respuestas. Si se observa la Tabla II, el dato más sobresaliente es el nivel de azar de las respuestas en la condición sin partícula conectiva en orden invertido para los estímulos técnicos, pero no así para los estímulos cotidianos<sup>17</sup>, en los que el orden invertido de la relación causal sólo parece obstaculizar levemente la comprensión sin llegar a resultar estadísticamente significativo. Asimismo, vale notar que en la condición sin conectiva, pero en orden habitual, existe una diferencia significativa entre los estímulos cotidianos y los estímulos técnicos<sup>18</sup> pero no resulta tan marcada y, por supuesto, no está en el nivel de azar. Es decir, si bien en ambos casos es una diferencia estadísticamente significativa, sólo en el caso de la condición en orden invertido, el tipo de respuesta no muestra una tendencia

<sup>16</sup> Cotidianos: “El estado físico de Guadalupe está cada vez mejor. Está haciendo natación todos los días.” vs. “El estado físico de Guadalupe está cada vez mejor porque está haciendo natación todos los días.”  
Técnicos: “Comenzó el proceso de fosforilación de la sinapsina I. El calcio activó la enzima calmodulina.” vs. “Comenzó el proceso de fosforilación de la sinapsina I porque el calcio activó la enzima calmodulina.”

<sup>17</sup> “El estado físico de Guadalupe está cada vez mejor. Está haciendo natación todos los días.” vs. “Comenzó el proceso de fosforilación de la sinapsina I. El calcio activó la enzima calmodulina.”

<sup>18</sup> “Guadalupe está haciendo natación todos los días. Su estado físico está cada vez mejor.” vs. “El calcio activó la enzima calmodulina. Comenzó el proceso de fosforilación de la sinapsina I.”

clara. Este dato parece mostrar, al menos, dos cuestiones: a) la ausencia de conocimiento de mundo previo como elemento participante en el proceso de comprensión resulta significativa por sí misma para el éxito del proceso; b) el orden de presentación de la relación causal parece tener algún efecto en el procesamiento en todos los casos, aunque su interacción con la ausencia de conocimiento de mundo previo resultaría un impedimento concreto para la comprensión. Sin embargo, el nivel de azar en la condición sin partícula conectiva de estímulos técnicos es un dato interesante por otro motivo y central en términos del principio de iconicidad. Si este principio (según el cual existe la tendencia a comprender que el orden sintagmático de las proposiciones respeta el orden de los eventos) se cumpliera de manera irrestricta, deberíamos esperar que en esta última condición, sin el elemento de conocimiento previo del “orden de los eventos”, las respuestas tendieran a resolver la comprensión adjudicando a la primera cláusula el rol de *causa* de la relación, mientras la segunda sería el *efecto* (lo que se reflejaría en un nivel de error mucho más alto que el nivel de azar, es decir, un patrón invertido respecto de la misma condición pero en orden habitual). En cambio, estos resultados indican que los sujetos, en ausencia de información previa sobre los eventos involucrados, no utilizan el orden sintagmático como criterio irrestricto, sino, más bien, vuelcan una ambivalencia en sus respuestas: el azar bien puede leerse como “ambas podrían ser” o “realmente, no se sabe”.

Por otro lado, debemos analizar el efecto de la inserción de la partícula conectiva en cada caso. Para los estímulos técnicos<sup>19</sup>, la presencia de partícula conectiva (esto es, inserción de instrucción semántica, en términos lingüísticos) resultó en una mejora estadísticamente significativa del proceso de comprensión en todas las condiciones. Pero es necesario destacar que, mientras en el caso de la condición en orden habitual, la introducción de “entonces” mejora la comprensión pero mantiene la tendencia ya existente, en el caso de la condición en orden invertido la introducción de “porque” elimina el nivel de azar y marca, por primera vez, la tendencia de respuestas. Nuevamente, es posible puntualizar, al menos, dos cuestiones a partir de estos datos: a) en casos de ausencia de conocimiento de mundo previo, la presencia de elementos lingüísticos que funcionen como instrucciones semánticas de procesamiento es relevante en todos los casos, sin importar el orden de presentación ni la condición de continuidad/discontinuidad entre las cláusulas; b) para los casos de relaciones causales desconocidas (que no puedan ser resueltas por conocimiento de mundo previo) presentadas en orden invertido, la inserción de partícula conectiva parece ser no sólo facilitadora sino indispensable para llevar a cabo con éxito el proceso de comprensión<sup>20</sup>.

Por último, es interesante notar el efecto de cada partícula conectiva particular (*entonces* vs. *porque*) en los dos tipos de estímulos. Mientras *entonces* no produjo

---

<sup>19</sup> “El calcio activó la enzima calmodulina, entonces comenzó el proceso de fosforilación de la sinapsina I.” y “Comenzó el proceso de fosforilación de la sinapsina I porque el calcio activó la enzima calmodulina.”

<sup>20</sup> Esto podría ser entendido como un caso extremo de la hipótesis de continuidad: en este caso no sólo es “más beneficioso” el efecto de la partícula sino que es el que posibilita la comprensión, sin embargo, en el análisis de los tiempos de procesamiento se mostrará que el mayor beneficio estaría en la condición con “entonces”.

efecto facilitador significativo en los estímulos cotidianos, pero sí en los técnicos, *porque* resultó significativamente facilitador en ambos casos, llevando los niveles de respuesta adecuada de los estímulos cotidianos casi al 100%. Esta situación, a su vez, lleva a que si se comparan los niveles de respuestas adecuadas en los estímulos de cada tipo con la misma conectiva, aquellos textos con *entonces* no muestren diferencias significativas entre estímulos cotidianos y técnicos, mientras que los estímulos con *porque* mantienen una diferencia significativa a favor de los estímulos cotidianos (cuya dificultad de comprensión sigue siendo menor). Es probable que comprender este patrón requiera articular simultáneamente todas las variables estudiadas: a) aceptando la hipótesis de continuidad, no es esperable que la inclusión de *entonces* en estímulos cotidianos repercuta de manera decisiva, en cambio, sí se espera un mayor efecto de la inclusión de *porque*: esto, efectivamente, se refleja en los resultados presentados aquí, lo que lleva a asimilar los niveles de respuesta de los estímulos cotidianos en ambas condiciones de orden (o dicho de otro modo, a neutralizar las dificultades surgidas de la presentación en orden invertido); b) en los casos de estímulos técnicos, la ausencia de conocimiento de mundo previo parece pesar más que la inversión de orden de presentación de la relación causal (aunque, por supuesto, combinada con ella, resulta la condición de mayor complejidad) por lo que en cualquier caso, la inclusión de información lingüística que supla la ausencia de conocimiento previo repercutirá significativamente; c) la combinación de ambas variables (conocimiento de mundo previo y orden) da como resultado una “escala” de dificultad en la que los estímulos técnicos en orden invertido son aquellos que mayor complejidad muestran y los que no llegan nunca a asimilarse completamente con los estímulos cotidianos. La inserción de la partícula parece suplir la dificultad generada por una de las dos variables pero no la de ambas combinadas: así, los estímulos técnicos en orden habitual llegan a asimilarse con los cotidianos, ya que tendrían una “barrera” resuelta (orden) y la conectiva supliría la ausencia de conocimiento de mundo previo, mientras que en los estímulos técnicos en orden invertido la partícula (*porque*) puede neutralizar sólo una de ambas variables obstaculizadoras, por lo que no se llegaría a los niveles de comprensión de estímulos cotidianos en esa misma condición (que, además, presenta el nivel más alto de todas las condiciones analizada). Este patrón, por ende, complejizaría y demandaría cierta revisión de la hipótesis de continuidad: la presencia/ausencia de conocimiento de mundo previo conforma una variable que puede modificar algunas de las predicciones realizadas por dicha hipótesis.

## **Tiempos de procesamiento**

En primer lugar, es necesario destacar que en las medidas *on line* de tiempos de procesamiento (TRL y TRR) no hubo una facilitación estadísticamente significativa de la condición en orden habitual, en ninguno de los dos tipos de estímulos. Sin embargo, sí vale revisar un dato: en el caso de los estímulos cotidianos, en consonancia con las

predicciones de la hipótesis de continuidad y el principio de iconicidad, la condición en orden habitual muestra una velocidad de lectura y respuesta menor (aunque no significativamente menor); sin embargo, en el caso de estímulos técnicos, este patrón se invierte (aunque tampoco llega a ser estadísticamente significativo). Una vez más, el principio de iconicidad parece no funcionar de manera irrestricta, sino sólo en los casos en los que puede operar el conocimiento de mundo previo: podría pensarse que, en realidad, lo que se produce es un emparejamiento de la representación textual de la relación causal con la representación mental de la estructura causal de los eventos ya almacenados y que, en ese caso, la condición en la que ambas coinciden resulta facilitadora; pero no sucedería esto en el caso de que la relación causal no estuviera ya almacenada. Dicho de otro modo, el orden sintagmático no impone el orden en el que serán representados los eventos y no facilita la comprensión en caso de relaciones desconocidas.

En segundo lugar, es preciso analizar el efecto de la inserción de la partícula conectiva en cada caso. Es interesante notar que se reitera un patrón similar al analizado en el apartado anterior. En el caso de *entonces* la partícula conectiva acelera significativamente el proceso sólo en el caso de los estímulos técnicos, tanto en TRL como en TRR. En cambio, para el caso de *porque*, su inserción acelera el proceso significativamente sólo en el caso de estímulos cotidianos; en el caso de estímulos técnicos, sí existe una facilitación pero no se traduce en tiempos significativamente menores ni en TRL ni en TRR. Nuevamente, este patrón alerta sobre ciertas limitaciones de la hipótesis de continuidad: sus predicciones se ven respaldadas nuevamente para el caso de estímulos cotidianos, en los que existe involucramiento de conocimiento de mundo previo y en los que el proceso de comprensión implicaría reconocer/identificar una relación causal ya almacenada. Sin embargo, esas mismas predicciones no se darían para los casos en que la ausencia de conocimiento previo sobre la relación causal impide ese “reconocimiento”. Dicho de otro modo, en los casos de estímulos técnicos, un marcador de discontinuidad (como sería *porque*) no resultó más beneficioso que un marcador de continuidad (como sería *entonces*): este patrón parece darse sólo para los casos en los que lo único que deba suplirse es la continuidad/discontinuidad de relaciones conocidas, pero no para aquellas que requieren construcción “de cero” en el mismo proceso de lectura/compreensión. En este sentido, la continuidad/discontinuidad podría referirse más al modo en el que se encontrarían almacenadas las relaciones conocidas y su emparejamiento con las relaciones presentadas textualmente, que a las relaciones discursivas propiamente dichas. En los casos en los que la relación causal no es previamente conocida, la condición de menor dificultad es en orden habitual con partícula conectiva (*entonces*) y aquí el refuerzo de la conectiva sí parece conllevar un beneficio significativo, aunque se trate de relaciones de continuidad. Al contrario, la partícula *porque* (que representa un beneficio significativo cuando se trata de relaciones conocidas presentadas en su orden no habitual), no llega a provocar un efecto facilitador tan potente como para suplir dos obstáculos conjuntos: no involucramiento de conocimiento previo e inversión del orden.

## Conclusiones

A modo de conclusión y a la vista de los resultados obtenidos, es importante revisar las hipótesis planteadas en un inicio.

La primera hipótesis postulaba que, en ausencia de partícula conectiva, habría una tendencia a procesar la *causalidad* por iconicidad: causa-efecto (orden causal por defecto o no marcado). Esto resultó respaldado para los estímulos cotidianos, aunque no es tan claro para los estímulos técnicos, en los que se impide el involucramiento de conocimiento previo. Este dato lleva a la segunda hipótesis que proponía que, en estímulos técnicos, ante la imposibilidad de hacer uso del conocimiento de mundo previo, la situación planteada en primer término se haría más evidente. El estudio de los efectos de la variable “tipo de información” constituye uno de los ejes centrales de este trabajo y los resultados obtenidos en este experimento no respaldan nuestra predicción inicial y muestran una limitación para los supuestos del principio de iconicidad. Fue posible ver que para el caso de los estímulos técnicos hay dos cuestiones especialmente destacables: a) la condición sin conectiva presente y en orden invertido lleva a niveles de respuesta al azar y no a un patrón de respuestas inverso al obtenido en orden habitual, lo que mostraría que el principio de iconicidad no se impone de manera irrestricta; b) los tiempos de procesamiento no muestran diferencias significativas, pero resultan menores en la condición de orden invertido. Inversamente, en los estímulos cotidianos sí estaría funcionando un principio de iconicidad, compatible con la hipótesis de continuidad, que indica que el caso por defecto es el de orden habitual causa-efecto y este se procesa más rápidamente y con mayores niveles de éxito.

La tercera hipótesis postulaba que en presencia de partícula conectiva: a) la tendencia a procesar la relación por iconicidad tendería a desaparecer, gracias a la acción de la instrucción semántica precisa otorgada por la partícula conectiva (y en consonancia con la hipótesis de continuidad, por la cual el mayor beneficio se observaría con conectivas que resulten marcas de discontinuidad); b) el procesamiento de los estímulos técnicos se equipararía al de estímulos cotidianos. La primera parte de esta hipótesis se ve respaldada para los estímulos cotidianos, ya que, efectivamente, la inserción de *porque* produce un efecto facilitador notable: no sólo lleva los niveles de respuestas adecuadas casi al 100%, sino también disminuye los tiempos de procesamiento de modo significativo. No sucede lo mismo con estímulos técnicos y vuelve a verse cómo el tipo de información involucrada condiciona ostensiblemente el proceso: el mayor beneficio se da con la inserción de *entonces*. En este sentido, la segunda parte de la tercera hipótesis se ve respaldada sólo en la condición *entonces*, en la que estímulos cotidianos y técnicos logran equiparar los niveles de respuestas adecuadas, pero no así en la condición *porque*, en la que las respuestas adecuadas a estímulos técnicos siguen significativamente por debajo de las respuestas adecuadas a estímulos cotidianos. En relación con esta última hipótesis (según la cual los efectos de la inserción de la partícula responderían a la hipótesis de continuidad), es posible

decir que a partir de los resultados obtenidos aquí sería preciso limitar los alcances de la hipótesis de continuidad propuesta por Murray (1997) a casos de relaciones causales previamente conocidas por el hablante a la hora de procesarlas lingüísticamente: el proceso implicaría más bien recuperar información ya almacenada y contrastarla con información textual. Sin embargo, no parece ser tan sencillo ampliar las predicciones implicadas por estas propuestas a los casos de relaciones causales nuevas, que deben ser construidas “de cero”, en el mismo momento de la comprensión.

Por último, es importante mencionar que, más allá de los resultados específicos y las relaciones particulares que se puedan establecer con los postulados y predicciones de Murray (1994, 1997) y Sanders (2005), este trabajo pretende ubicarse en una serie de investigaciones con intereses e interrogantes más amplios (FRANK et al., 2007; HAGOORT et al., 2004; KUPERBERG et al., 2006, MCNAMARA et al., 1996; NOORDMAN; VONK, 1998; SANDERS, 2005; entre otros): ¿Cómo intervienen nuestras representaciones mentales sobre el mundo y su particular organización conceptual durante el procesamiento de discurso? ¿Cómo se articula dicha información almacenada en la memoria semántica con la información provista por el texto y el conocimiento lingüístico de los hablantes/lectores? ¿Son procesos que se desarrollan estratégicamente condicionados por el tipo textual, el tipo de oyente/lector o los objetivos específicos de una determinada tarea?

Específicamente, en este artículo, se exhibe de modo claro que la posibilidad o imposibilidad de involucrar nuestro conocimiento previo sobre el mundo es un elemento fundamental y decisivo para el procesamiento discursivo y, aun cuando no sea posible determinar las exactas características de la organización conceptual de dicho conocimiento, se puede sostener que los conceptos de *iconicidad* y *continuidad* parecen ofrecer un posible criterio de organización.

Otros experimentos desarrollados (ZUNINO; ABUSAMRA; RAITER, 2012b, 2012c) con relaciones que suspenden la *causalidad* esperada (por ejemplo, a través de partículas conectivas adversativas o concesivas) permitirán definir con mayor claridad si la *causalidad* también podría ser un criterio de organización conceptual de nuestro conocimiento sobre el mundo y qué relaciones se podrían establecer con los criterios mencionados anteriormente. En la línea de Sanders (2005), creemos que la *causalidad* constituye una dimensión privilegiada para estudiar y discutir la compleja relación entre pensamiento y lenguaje, e incluso entre pensamiento, lenguaje y mundo/realidad. En este marco, nuestra intención es continuar investigando la articulación entre esta potencial organización conceptual causal, la organización causal de los discursos y los procesos psicolingüísticos implicados durante su comprensión.

ZUNINO, G.; ABUSAMRA, V.; RAITER, A. Causality, iconicity and continuity: the effects of prior world knowledge on the understanding of causal relations. *Alfa*, São Paulo, v.60, n.2, p.261-285, 2016.

- *ABSTRACT: This paper studies the involvement of world knowledge and its interaction with linguistic (semantic) knowledge in the understanding of causal relations. We will attempt to determine to what extent the iconicity principle and the continuity hypothesis – see especially Murray (1997) – apply in Spanish and whether they are subject to restrictions attributable to the type of information processed. We also discuss Sanders’ (2005) causality-by-default hypothesis and provide relevant evidence for assessing its correctness. To test our hypotheses, we investigate the comprehension of two-sentence texts of two types (in “everyday” and in “technical” language) under four conditions: normal and inverted order (cause–effect vs. effect–cause); with and without connective. We predict that our “type of information” variable, one of the core elements of this study, will condition causal relations processing and modify to some extent the classical claims of iconicity and continuity hypothesis. The results show that lack of prior knowledge, indeed, can affect the predictions and assumptions of the iconicity principle and the continuity hypothesis and that, if there is no prior knowledge, the introduction of linguistic clues (connectives) facilitates and even becomes indispensable for understanding.*
- *KEYWORDS: Causality. Iconicity. Continuity. World knowledge. Connectives.*

## REFERENCIAS

ABUSAMRA, V. **Comprensión de textos: el papel de la información sintáctico-semántica en la construcción y disponibilidad de representaciones mentales: un estudio experimental.** 2011. Tesis (Doctorado en Letras) - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

ABUSAMRA, V. et al. **Leer para comprender: test para la evaluación de la comprensión de textos.** Buenos Aires: Paidós, 2010.

ANSCOMBRE, J. C.; DUCROT, O. **La argumentación en la lengua.** Madrid: Gredos, 1994.

CARON, J.; MICKO, H. C.; THURING, M. Conjunctions and the recall of composite sentences. **Journal of Memory and Language**, New York, n. 27, p. 309-323, 1988.

CARRUTHERS, P. **Language, thought and consciousness: an essay in philosophical psychology.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CEVASCO, J.; VAN DEN BROEK, P. The importance of causal connections in the comprehension of spontaneous spoken discourse. **Psicothema**, Oviedo, v. 4, n. 20, p.801-806, 2008.

CLARK, H. The language-as-fixed-effect fallacy: a critique of language statistics in psychological research. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, New York, n. 12, p.335-359, 1973.

- COUSINEAU, D.; CHARTIER, S. Outliers detection and treatment: a review. **International Journal of Psychological Research**, Medellín, v.1, n.3, p. 58-67, 2010.
- DE VEGA, M.; CUETOS, F. **Psicolingüística del Español**. Madrid: Trotta, 1999.
- DAVIDSON, D. **Essays on actions and events**. Oxford: Clarendon Press, 1985.
- DAVIDSON, D. Thinking causes. In: HEIL, J; MELE; A. (Ed.). **Mental causation**. Oxford: Oxford University, 1992. p. 3-17.
- ESCAVY ZAMORA, R. Iconicidad y orden de los constituyentes sintácticos. **Revista de Investigación Lingüística**, Murcia, v.IV, n.I, p. 5-28, 2001.
- FENKER, D.; WALDMANN, M.; HOLYOAK, K. Accessing causal relations in semantic memory. **Memory & Cognition**, Austin, v. 6, n. 33, p. 1036-1046, 2005.
- FRANK, S. et al. Modeling multiple levels of text representation. In: SCHMALHOFER, F.; PERFETTI, C. A. (Ed.). **Higher level language processes in the brain: inference and comprehension processes**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2007. p. 133-157.
- GALÁN RODRÍGUEZ, C. La subordinación causal y final. In: BOSQUE I.; DEMONTE, V. (Ed.). **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p.3579-3642.
- GERNSBACHER, M. A. Cognitive processes and mechanisms in language comprehension: the structure building framework. In: BOWER, G. H. (Ed.). **The psychology of learning and motivation**. New York: Academic Press, 1991. p.217-264.
- GIVÓN, T. Isomorphism in grammatical code: cognitive and biological consideration. In: SIMONE, R. (Ed.). **Iconicity in language**. Amsterdam: John Benjamins, 1995. p. 47-76.
- GOLDMAN, S.; GRAESSER, A.; VAN DEN BROEK, P. **Narrative comprehension, causality, and coherence: essays in honor of tom trabasso**. London: Lawrence Erlbaum, 1999.
- GRAVETTER, F.; WALLNAU, L. **Statistics for the behavioral sciences**. Belmont: Wadsworth, 2009.
- HABERLANDT, K. Reader expectations in text comprehension. In: LE NY, J. F.; KINTSCH, W. (Ed.). **Language and comprehension**. Amsterdam: North Holland, 1982. p. 239-250.
- HAGOORT, P. et al. Integration of word meaning and world knowledge in language comprehension. **Science**, [S.l.], v. 5669, n.304, p. 438-441, 2004.
- HAIMAN, J. Iconic and economic motivation. **Language**, Washington, n. 59, p.781-819, 1983.

- JACKENDOFF, R. **Semantic structures**. Cambridge: MIT Press, 1990.
- JOHNSON-LAIRD, P. **Mental models: toward a cognitive science of language, influence and consciousness**. Massachusetts: Harvard University Press, 1983.
- KIM, J. Causation and mental causation. In: MCLAUGHLIN, B.; COHEN, J. (Ed.). **Contemporary debates in philosophy of mind**. Singapur: Blackwell, 2007. p. 227-243.
- KIRK, R. E. Experimental design. In: MILLSAP, R.; A. MAYDEU-OLIVARES, A. (Ed.). **Sage handbook of quantitative methods**. Thousand Oakes, CA: Sage, 2009. p. 23-45.
- KUPERBERG, G.; PACZYNSKI, M.; DITMAN, T. Establishing causal coherence across sentences: an ERP study. **Journal of Cognitive Neuroscience**, Cambridge, v.5, n.23, p.1230-1246, 2011.
- KUPERBERG, G. et al. Making sense of discourse: an fMRI study of causal inferencing across sentences. **NeuroImage**, Orlando, n. 33, p. 343-361, 2006.
- LESLIE, A.; KEEBLE, S. Do six-month-old infants perceive causality? **Cognition**, [S.l.], n.25, p. 265-268, 1987.
- MALT, B.; WOLFF, P. (Ed.). **Words and the mind: How words capture human experience**. Nueva York: Oxford University Press, 2010.
- MARCUS, S.; CALUDE, A. Syntactic iconicity, within and beyond accepted principles. **Revue Roumaine de Linguistique**, Bucarest, n. 4, p. 19-44, 2010.
- MCNAMARA, D. et al. Are good texts always better? interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. **Cognition and Instruction**, Mahwah, v.1, n.14, p.1-43, 1996.
- MILLIS, K.; JUST, M. The influence of connectives on sentence comprehension. **Journal of Memory and Language**, New York, n. 33, p. 128-147, 1994.
- MOLINARI MAROTTO, C. **Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje**. Buenos Aires: Eudeba, 2000.
- MURRAY, J. D. Logical connectives and local coherence. In: LORCH, R. F.; O'BRIEN, E. (Ed.). **Sources of cohesion in text comprehension**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994. p.107-125.
- MURRAY, J. D. Connectives and narrative text: the role of continuity. **Memory & Cognition**, Madison, v.2, n.25, p. 227-236, 1997.
- NOORDMAN, L.; VONK, W. Memory-based processing in understanding causal information, **Discourse Processes**, Minnesota, v.2-3, n.26, p. 191-212, 1998.
- PICKERING, M.; MAJID, A. What are implicit causality and consequentiality? **Language and Cognitive Processes**, London, v.5, n.22, p. 780-788, 2007.

- PORTOLÉS, J. **Marcadores del discurso**. Barcelona: Ariel, 1998.
- RATCLIFF, R. Group reaction time distributions and an analysis of distribution statistics. **Psychological Bulletin**, Washington, n. 86, p. 446-461, 1979.
- RATCLIFF, R. Methods for dealing with reaction time outliers. **Psychological Bulletin**, Washington, v.3, n.114, p. 510-532, 1993.
- SANDERS, T. J. M. Coherence, causality and cognitive complexity in discourse. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON THE EXPLORATION AND MODELLING OF MEANING, 1., 2005, Toulouse. **Proceedings...** Toulouse: University of Toulouse-le-Mirail, 2005. p.105-114.
- SAPIR, E. **Language**: an introduction to the study of speech. New York: Harcourt, 1921.
- SEARLE, J. **Intentionality**: an essay on the philosophy of mind. Cambridge: University Press, 1983.
- SIMONE, R. **Iconicity in language**. Amsterdam: John Benjamins, 1995.
- SINGER, M.; GRAESSER, A.; TRABASSO, T. Minimal or global inference during reading. **Journal of Memory and Language**, New York, n.33, p. 421-441, 1994.
- SLOMAN, S. **Causal models**: How people think about the world and its alternatives. New York: Oxford University Press, 2005.
- SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevance**: communication and cognition. 2nd ed. Oxford: Blackwell, 1995.
- TALMY, L. Force dynamics in language and cognition. **Cognitive Science**, Austin, v.1, n.12, p. 49-100, 1998.
- TALMY, L. **Toward a cognitive semantics**. Cambridge: MIT Press, 2000.
- THOMPSON, G. An SPSS implementation of the nonrecursive outlier deletion procedure with shifting z score criterion (Van Selst & Jolicoeur, 1994). **Behavior Research Methods**, Madison, v.2, n. 38, p. 344-352, 2006.
- TRABASSO, T.; SECCO, T.; VAN DEN BROEK, P. Causal cohesion and story coherence. In: MANDL, H.; STEIN, N. L.; TRABASSO, T. (Ed.). **Learning and comprehension of text**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985. p.83-111.
- VAN DIJK, T.; KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press, 1983.
- VIALE, R. Causal cognition and causal realism. **International Studies in the Philosophy of Science**, [S.l.], n. 2, p. 151-196, 1999.

WALDMANN, M. R. Predictive versus diagnostic causal learning: evidence from an overshadowing paradigm. **Psychonomic Bulletin and Review**, Madison, v. 3, n. 8, p.600-608, 2001.

WALDMANN, M. R.; HOLYOAK, K. J. Predictive and diagnostic learning within causal models: asymmetries in cue competition. **Journal of Experimental Psychology: General**, Washington, n.121, p. 222-236, 1992.

WOODS, A.; FLETCHER, P.; HUGHES, A. **Statistics in language studies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

ZUNINO, G. **Procesamiento psicolingüístico de relaciones semánticas: causalidad y contracausalidad**. 2014. Tesis (Doctorado en Lingüística) - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2014.

ZUNINO, G. M. Producción y comprensión de relaciones contracausales. In: GARCÍA, O.; JAICHENCO, V.; WAINSELBOIM, A. (Ed.). **Lenguaje, cognición y cerebro**. San Luis: Universidad Nacional de Cuyo, 2012. p.109-126.

ZUNINO, G. M.; RAITER, A. Construcción de coherencia textual: un estudio preliminar sobre la causalidad y sus implicancias neuropsicolingüísticas. **Revista Neuropsicología Latinoamericana**, Quebec, v.1, n. 4, p. 1-15, 2012.

ZUNINO, G. M.; ABUSAMRA, V.; RAITER, A. Concesividad y adversatividad: ¿Relaciones de contracausalidad? **Ex Libris**, Buenos Aires, n. 1, p. 311-331, 2012a.

ZUNINO, G. M.; ABUSAMRA, V.; RAITER, A. Articulación entre conocimiento de mundo y conocimiento lingüístico en la comprensión de relaciones causales y contracausales: el papel de las partículas conectivas, **Forma y Función**, Bogotá, v.1, n.25, p.15-34, 2012b.

ZUNINO, G. M.; ABUSAMRA, V.; RAITER, A. Causalidad: relación entre conocimiento de mundo y conocimiento lingüístico. **Pragmalingüística**, Cádiz, n. 20, p.200-219, 2012c.

ZWAAN, R.; RADWANSKY, G. Situation models in language comprehension and memory. **Psychological Bulletin**, Washington, n. 123, p.162-185, 1998.

Recebido em junho de 2015

Aprovado em outubro de 2015



# PARA UMA ABORDAGEM LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DA JUSTAPOSIÇÃO ORACIONAL: ORAL E ESCRITO EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Lúcia Regiane LOPES-DAMASIO\*

- **RESUMO:** Para refletir sobre a relação entre os componentes de construções paratáticas justapostas, a partir da hipótese de que esses componentes devam ser analisados em seu contexto discursivo, em associação com suas propriedades prosódicas, morfossintáticas e semânticas, assumo um modelo funcionalista de junção (RAIBLE, 2001); um entendimento da escrita como constitutivamente heterogênea e como modo de enunciação (CORRÊA, 2004); e uma concepção de aquisição de escrita que considera as tradições discursivas (KABATEK, 2006), com o intuito de lançar um olhar linguístico-discursivo para essas construções, em dados de aquisição de escrita. A partir de análises qualitativa e quantitativa, o trabalho confirmou a hipótese acima e mostrou que: (i) na composição sintagmática de uma dada tradição, atuam outras tradições, de forma dinâmica; (ii) são os propósitos discursivos do sujeito, segundo suas representações de um momento, do espaço de interlocução e do(s) outro(s)/destinatário(s), que determinam quais tradições atuam como matéria para a produção de uma tradição; (iii) nos dados investigados, a mescla de TDs e as junções que ocorrem numa mesma tradição são recorrentemente empreendidas por justaposição, enquanto gesto que aponta, no espaço gráfico, para a situação concreta de enunciação.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Tradição discursiva. Justaposição. Aquisição de escrita. Oralidade. Letramento.

## Introdução

Neste trabalho, investigo construções paratáticas justapostas em uma amostra de textos produzidos por crianças nas antigas primeira e segunda séries do Ensino Fundamental. Para isso, lanço mão de um modelo funcionalista de junção, fundado na não discretude dos processos e num arranjo bidimensional (RAIBLE, 2001), em que se entrecruzam o eixo tático e o das relações lógico-semânticas e cognitivas (KORTMANN, 1997); de uma base teórica que entende a escrita como constitutivamente heterogênea e como modo de enunciação (CORRÊA, 2004); e de uma concepção de aquisição desse modo de enunciar que considera as tradições de falar/escrever (KABATEK, 2006).<sup>1</sup>

---

\* UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Linguística. Assis – SP – Brasil. 19806-900 – luregiane@assis.unesp.br

<sup>1</sup> Kabatek (2006, p.512) define-as como “[...] a repetição de um texto ou de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever ou de falar que adquire valor de signo próprio (portanto é significável). Pode-se formar em relação com qualquer finalidade de expressão ou qualquer elemento de conteúdo cuja repetição estabelece uma relação de união entre atualização e tradição [...]”.

O olhar para a parataxe por justaposição é direcionado por um tratamento adequado da contextualização dessas construções, enquanto complexos inscritos em ambientes discursivos, associados às tradições discursivas (TDs). Para a produção de enunciados, a criança lida com regras idiomáticas (sistema e norma) e regras discursivas, que pertencem ao domínio das TDs – englobam atos de fala, gêneros e tipos textuais, estilos, formas literárias etc. – e se referem aos modos tradicionais de dizer/escrever, reguladores da produção e recepção dos discursos.

Como em trabalhos anteriores (LOPES-DAMASIO, 2014; TUÃO-BRITO, 2014; LONGHIN-THOMAZI, 2011a, 2011b), a abordagem da composicionalidade das tradições, no âmbito da junção, aqui especificamente da justaposição, pressupõe que a aquisição de TDs seja sempre processual (OESTERREICHER, 1997). Gradualmente, a criança apreende as propriedades fixadas e variáveis das TDs, ou seja, o que apresentam como evocação do *já-dito* e o que apresentam como evocação de um *projeto de dizer*.

Assim, este trabalho concentra-se na seguinte questão: Com base em quê a relação entre os componentes de uma construção paratática justaposta se fundamenta? A hipótese é de que os componentes dessa construção devam ser analisados em seu contexto discursivo, em associação com suas propriedades prosódicas, morfossintáticas e semânticas. A análise desse contexto deve levar em consideração, por sua vez, a TD em que o enunciado se desenvolve.

Este texto está organizado em quatro partes. Na primeira, apresento os pressupostos teóricos e o que é esperado a partir deles; na segunda, apresento o olhar (sobre) e o modo de olhar os dados de aquisição de escrita. Na terceira e quarta partes, voltadas à análise dos dados, apresento (i) uma proposta de análise contextualizada, que projeta sobre a interpretação das construções paratáticas justapostas aspectos discursivos que se associam às características morfossintáticas e semânticas dos esquemas destacados e (ii) a conjugação dessa análise com a abordagem da TD, de modo a correlacionar os resultados de (i) com o que é previsto para os *modos de dizer/escrever* em questão, em relação com as condições de produção desses textos. Encerro com as considerações finais.

## **O pressuposto e o esperado**

O termo parataxe inclui, a partir de uma abordagem funcionalista Halliday (1985), estruturas que a gramática tradicional chama de justaposição assindética, ou seja, construções em que as orações têm o mesmo estatuto, sem qualquer elemento de ligação e que podem codificar quaisquer relações de sentido, desde as mais concretas, como a adição simétrica, até as mais abstratas, como a concessividade. Nessa direção, a identificação *parataxe* aponta para um traço do funcionamento tático, em oposição, por exemplo, à *hipotaxe*, enquanto a identificação *justaposta* aponta para um traço do mecanismo por meio do qual essa taxie se efetiva, em oposição às construções, de

mesma natureza, articuladas por outros mecanismos que não “zero” (Ø), como, por exemplo, *e*, *ou*, *mas*, *por exemplo*, *isto é etc.*<sup>2</sup>

Os trabalhos atuais que giram em torno desse tipo de construção consideram as propriedades prosódicas, semânticas, além das sintáticas da parataxe, e focalizam a descrição da relação semântica que se desenvolve entre os constituintes do constructo (PEKAREK-DOEHLER et al., 2010, THUMM, 2000). Segundo Thumm (2000), a natureza exata da relação que se estabelece entre essas orações é determinada a partir de inferências discursivas, a partir do (co-)contexto em que ocorrem. Isso mostra que os sujeitos<sup>3</sup> projetam seu texto/enunciado para o outro/destinatário<sup>4</sup> por meio de várias pistas de contextualização e que o outro/destinatário orienta-se por esses sinais. Nessas condições, se as paratáticas justapostas são reconhecidas e interpretadas por esses outros/destinatários, como devem ser identificadas pelos analistas? Essa questão ainda não foi suficientemente tratada na literatura (confira, por exemplo, THUMM, 2000, p.7), principalmente, quanto à consideração do contexto em situações reais de interlocução, ou seja, mediante uma concepção de língua viva e concreta (COSERIU, 1979). A análise de construções paratáticas justapostas, muitas vezes tratadas como *primitivas* ou *sintaticamente simples*, deve focalizar o modo pelo qual o sujeito sinaliza para o outro/destinatário que dois estados de coisas *p* e *q* fazem emergir uma relação de sentido *x* e não *y* em determinado (co-)contexto e que não estão simplesmente colocados no discurso como duas proposições totalmente independentes.

Nos textos analisados, a ausência de juntores que explicitem a relação existente entre as orações é recompensada por outras formas de contextualização, sejam lexicais, prosódicas, sintáticas, cinéticas ou de qualquer outra natureza. Nesta perspectiva, a contextualização, segundo Auer (1992, p.5 apud THUMM, 2000, p.8), tenta responder a perguntas como “por que meios é uma atividade *orquestrada* para ser audível como tal?” A busca por respostas a essa questão deve partir do pressuposto de que a interpretação de um enunciado, bem como sua produção, está baseada em seu *locus* de ocorrência, associado, por sua vez, às TDs. Nesse *locus*, os contextos não são dados, não estão apenas *lá* como um conjunto pronto, pré-estabelecido, *ready-made*, imutável, que os sujeitos simplesmente evocam. Eles são, ao contrário, dialogicamente estabelecidos e (re)ajustados durante a interação verbal. É necessário, pois, o reconhecimento de uma noção dinâmica de (con)texto, não dado como produto, mas como processo. É nesta perspectiva que assumo um entendimento próprio da face lacunar das TDs como *projetos de dizer*, que evocam, a partir de um diálogo com o já-dito, outros dizeres, novos, e intrinsecamente associados ao seu *locus* de produção.

---

<sup>2</sup> As construções paratáticas justapostas podem diferir de suas contrapartes lexicalmente marcadas no que diz respeito, por exemplo, às suas funções discursivo-pragmáticas.

<sup>3</sup> Sujeito entendido como *individuação*, referente à circulação dialógica do escrevente, que, portanto, só possui individualidade em relação ao conceito de dialogia.

<sup>4</sup> Com base na concepção de Authier-Revuz (1990, p.26) de que as palavras são sempre “as palavras dos outros [...] nenhuma palavra é neutra, mas inevitavelmente carregada, ocupada, habitada, atravessada pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada”, o sujeito sempre negocia com o outro que lhe é constitutivo e que, por isso, determina o modo como emergem seus enunciados.

Thumm (2000, p.8), citando Auer (1986, p.24), destaca que esses procedimentos de contextualização podem estabelecer um tipo de conexão entre duas partes essenciais. Os mecanismos de junção, nessa direção, são dados empiricamente observáveis, ou pistas deixadas pela contextualização. Quando o fenômeno, no entanto, não traz esses mecanismos, as pistas devem ser reconhecidas no *entorno* linguístico-discursivo da construção. Ainda assim, são empíricas e observáveis, desde que se leve em consideração um componente de conhecimento de mundo, organizado em forma de *esquemas*, *frames* ou *scripts*.<sup>5</sup>

Um critério de definição de pistas de contextualização é sua natureza não referencial (THUMM, 2000, p.9), isto é, não possuem significado descontextualizadas e, ainda que sejam elementos lexicais, podem habilitar leituras específicas em contextos específicos. Isso significa que elas indiciam *frames/esquemas/scripts*, de forma não estável. Nesses termos, as pistas de contextualização são flexíveis, seu valor de sinalização é relacional, de modo que a mesma pista pode, a depender do contexto, assumir valores diferentes de sinalização.

Os *frames* podem ser operados e analisados em nível mais local (micro) e mais global (macro). Neste trabalho, vou olhar, localmente, para as construções predicativas conectadas de modo paratático por justaposição com o objetivo de examinar os fatores que contribuem para essa ligação, bem como para a emergência de um sentido no complexo. Para isso, procurarei mostrar, na linha de Pekarek-Doehler et al. (2010) e Thumm (2000), que a ligação é configurada a partir de propriedades morfossintáticas, semântico-lexicais e prosódicas, mas também que está intimamente associada ao contexto, em nível discursivo, de um modo mais global. A análise procurará mostrar a natureza altamente sensível do encadeamento paratático ao seu ambiente discursivo, aqui considerado como pertencente a TDs.

Esse olhar é, portanto, norteado pela consideração das construções paratáticas como implementações locais, nos textos, que se encaixam ao discurso, refletindo e projetando nele aspectos de seu contexto de produção. A análise das construções paratáticas justapostas de forma não isolada, como parte constitutiva desse contexto, considera-as não simplesmente como uma justaposição de duas ou mais sequências predicativas, mas como uma construção integrada, de forma complexa e dinâmica, em e pelo seu ambiente discursivo.

## Os dados de aquisição de escrita: material e método

Os dados de aquisição de escrita caracterizam um material instigante para o estudo do processo pelo qual se constitui e modifica a complexa relação entre sujeito

---

<sup>5</sup> A noção de *frame* aqui considerada é culturalmente determinada, enquanto atividade conhecida que habilita a produção, interpretação e/ou compreensão de enunciados na forma de diferentes TDs. Considera-se, portanto, o conceito de estruturas de expectativas: “O *frame* refere-se a uma expectativa sobre o mundo, com base na experiência anterior, contra a qual novas experiências serão medidas e interpretadas” (TANNEN, 1993, p.16 apud THUMM, 2000, p.11).

e linguagem, a partir de uma discussão acerca da natureza dinâmica dessa relação no âmbito de uma teoria de linguagem perpassada pelas TDs. Não se trata de observar o processo de aquisição/aprendizagem da escrita unicamente enquanto sistema e norma de uma língua, mas de observar a relação que se constitui entre sistema, norma e as tradições de falar/escrever, tomadas como filtro para a formulação dos enunciados. Trata-se de observar o que se tem chamado de aquisição de escrita como um processo que envolve a circulação imaginária<sup>6</sup> das crianças por representações de formas linguísticas, mas também por representações ligadas aos modos tradicionais de falar/escrever, enquanto tipos relativamente estáveis de enunciados, produzidos em diferentes esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2000).

O processo de produção de textos, na perspectiva assumida por Corrêa (2004), seria mediado por imagens que os escreventes desenvolvem sobre (sua) escrita e que se referem tanto ao produto das próprias imagens construídas sobre as representações sociais da escrita, quanto ao processo de sua construção nas mais diversas práticas sociais. Assim, as TDs são consideradas, aqui, como matéria e produto da linguagem.

Os enunciados escolhidos para esta pesquisa são formulados numa base semiótica – o traço gráfico (escrita) – e tomados como um *modo de enunciação* (CORRÊA, 2004). Nessa direção, segundo Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2002, p.22), “[...] a aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Nesse momento, em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem.” A escrita é, portanto, um espaço em que surgem características que refletem uma imagem de escrita criada na escola, mas fortemente marcada pela oralidade, uma vez que se desenvolve no sistema oral de pensamento (ABAURRE, 1993; STREET, 2006).

Essas características indiciam a heterogeneidade da escrita e fundamentam-se no estatuto teórico atribuído à fala/escrita (CORRÊA, 2008), que se distancia da noção de escrita como representação da língua, por meio da qual se opõem, de forma imprecisa e dicotômica, *língua falada* e *escrita*. Distancia-se, também, da noção de fala e escrita como modalidades, já que as modalidades oral e escrita definem-se a partir de referências às suas bases semióticas: o som (fala) e o traço gráfico (escrita), sendo que essa diferença tem servido como base inapropriada para a validação da oposição radical entre práticas faladas e escritas, como se, nelas, o aspecto semiótico fosse o único relevante.

Koch e Oesterreicher (2007), seguidos, no Brasil, por Marcuschi (1997, 2007), propõem o que ficou conhecido como *dicotomização metodológica da relação fala/escrita* via criação de um *continuum tipológico de gêneros textuais*, no qual se localizam os referidos pontos intermediários entre os extremos do suposto como típico oral, de um lado, e do suposto como típico escrito, de outro. Nessa perspectiva, as bases

---

<sup>6</sup> A noção de *imaginário*, enquanto representação, recupera muito bem, conforme Corrêa (2004, p.XIX), sua etimologia, no sentido de que se refere tanto às imagens dadas como prontas como à sua (re-)construção. “O termo ‘imaginário’ que, em seu uso arcaico, é também o nome do ofício que se ocupa desse tipo de fabricação [...] corresponderia, pois, ao mesmo tempo, ao conjunto das imagens e ao trabalho – sempre inacabado – do artesão de impor sua marca nas imagens que produz.”

semióticas, que assumem papel de relevância para a constituição do *continuum* de textos, são atreladas a outros fatores, como proximidade/distância comunicativa. Para os autores, trata-se de noções solidárias que devem ser avaliadas a partir do meio de realização (fônico ou gráfico) e da concepção de texto (oral ou escrito), que pode se dar num *continuo de intermináveis formas intermediárias*.

Embora esse seja o tratamento dado por muitos dos estudiosos que utilizam o conceito de TD, por estar aí preservada a dicotomização entre as duas modalidades, ainda que de forma metodológica e ainda que seja considerada a variabilidade dos textos nos pontos intermediários do *continuum*, aproximo-me muito mais, como já anunciado, de uma proposta que enxerga fala e escrita como modos de enunciação, em que a escrita, apesar de se mostrar como enunciação solitária, nunca se realiza sem a representação de um outro/leitor/destinatário, o que a aproxima do modo de enunciação da fala, em que, mais do que a presença física dos interlocutores, conta sua representação (CORRÊA, 2008, 2004).

Portanto, o modo escrito de enunciação é visto, neste trabalho, como espaço que privilegia a manifestações da singularidade dos sujeitos, tomadas aqui como hipóteses e operações desses sujeitos, e não como faltas/erros. Essa opção leva a um tratamento analítico que não se detém à adequação dos enunciados infantis ao que foi solicitado pelo pesquisador ou aos modelos de correção segundo a gramática do adulto (CORRÊA, 2007).

As hipóteses e operações dos sujeitos, no processo de aquisição de escrita, associam-se não apenas à alfabetização, como é tradicionalmente entendida, mas à aquisição de diferentes TDs, abrangendo as regras da língua, as regras das TDs e a forma como o sujeito se relaciona com elas, ou seja, abrangendo uma concepção de letramento, subjacente a um processo amplo, de natureza sócio-histórica, relacionado às práticas de leitura e de escrita (STREET, 2006). A inserção do sujeito que *aprende a escrever* em práticas formais de letramento envolve, além do próprio processo de codificação e decodificação, pressuposto na alfabetização, uma relação dialógica entre essas práticas e aquelas típicas da oralidade, uma vez que tal circulação não se inicia apenas com o processo de aquisição formal da escrita. No início da escolarização formal, as crianças já circularam por diversas práticas sociais orais e letradas. É desse contato que apreendem uma série de saberes, aqui entendidos como imagens, do que é tradicional, do que se repete nos modos de falar e escrever.<sup>7</sup>

Não estou, assim, propondo um caminho natural e direto do oral para o escrito, mas frisando o papel das tradições da oralidade, que a criança domina, em seu processo de aquisição do modo escrito de enunciar. Ao papel da oralidade, soma-se ainda o das tradições que estarão ligadas à imagem de escrita passada pela escola e à natureza

---

<sup>7</sup> A mesma abordagem é realizada por Capristano e Oliveira (2014) a partir do viés dos gêneros discursivos, na perspectiva bakhtiniana. O que estou chamando de tradicional, aqui, corresponde a gêneros discursivos, mas pode corresponder, também, a outras instâncias não associadas a eles, como construções linguísticas, formas de tratamento etc. O principal elo entre essas noções, no entanto, é que ambas são prefiguradas socialmente e ampliadas com a inserção da criança no ambiente escolar.

heterogênea da escrita. As tradições orais e formais e essa imagem de escrita ligam-se à presença do outro, interlocutor fisicamente presente ou representado e ponto de referência necessário para o sujeito e sua escrita em constituição (CAPRISTANO; OLIVEIRA, 2014).

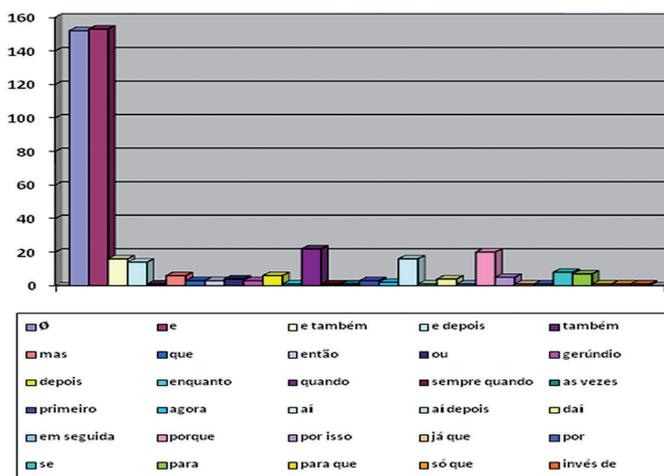
A partir desse olhar, o universo da investigação é composto por 100 textos extraídos do banco de dados sobre aquisição de escrita infantil, constituído para subsidiar os trabalhos do Grupo de Pesquisa *Estudos sobre a Linguagem* (CNPq/UNESP).<sup>8</sup> O material selecionado reúne produções textuais de alunos das antigas primeira e segunda séries de uma escola pública (Romano Calil) localizada na periferia da cidade de São José do Rio Preto-SP.

Quanto ao método, são conjugadas as abordagens quantitativa e qualitativa, em duas etapas principais: (i) análise das paratáticas justapostas a partir da consideração de aspectos contextuais-discursivos determinantes para a caracterização das construções; (ii) conjugação dessa análise com aspectos das TDs em que os textos se inserem.

### Aspectos morfossintáticos e semânticos em tradições discursivas

Estudos anteriores (LOPES-DAMASIO, 2014; TUÃO-BRITO, 2014; LONGHINTHOMAZI, 2011a, 2011b) mostraram que, em dados de aquisição de escrita, os sujeitos optam preferencialmente por esquemas de junção com *e* e justaposição, na codificação de várias relações de sentido, conforme o Gráfico 1:

**Gráfico 1** – Frequência *token* dos mecanismos de junção



Fonte: Tuão-Brito (2014, p.79).

<sup>8</sup> As propostas foram elaboradoras e aplicadas por Capristano e as coletas, realizadas com periodicidade quinzenal. Os alunos foram acompanhados de 2001 a 2004, durante as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, sempre em contexto escolar.

A Tabela 1 mostra a frequência da justaposição, nos textos analisados, conjugada às relações de sentido elencadas numa escala de complexidade cognitiva crescente:

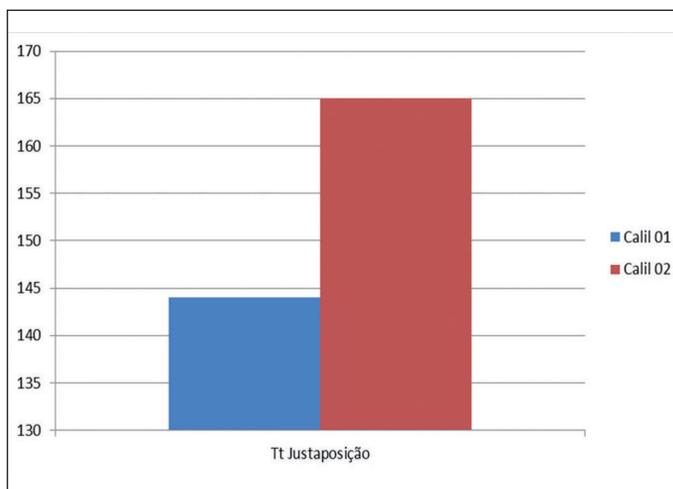
**Tabela 1** – Frequência da justaposição em dados de aquisição de escrita.

Ø	ADIÇÃO	MODO	TEMPO SIMUL	TEMPO POST	CAUSA	CON TRASTE	Tt
<b>CALIL01</b>	81 26,21%	0 0%	0 0%	45 14,56%	17 5,5%	1 0,32%	144 46,6%
<b>CALIL02</b>	81 26,21%	1 0,32%	1 0,32%	53 17,15%	25 8,09%	4 1,29%	165 53,39%
<b>Tt</b>	162 52,42%	1 0,32%	1 0,32%	98 31,71%	42 13,59%	5 1,61%	309 100%

Fonte: Autoria própria.

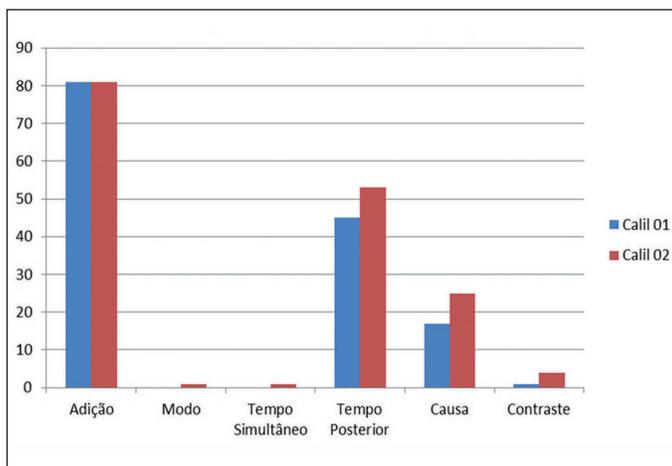
Os Gráficos a seguir completam a informação trazida pela Tabela 1. Chama a atenção a ampliação da frequência dos usos da justaposição nos textos da segunda série (CALIL 02), confira Gráfico 2. Essa ampliação é explicada pelo uso dessa estratégia de junção na codificação de uma gama maior de relações de sentido, confira Gráfico 3:

**Gráfico 2** – Justaposição em dados de 1ª e 2ª séries do EF



Fonte: Autoria própria.

**Gráfico 3** – Relações de sentido da justaposição em dados de 1ª e 2ª séries do EF



**Fonte:** Autoria própria.

A ampliação da frequência das justapostas nos dados de 2ª série do EF contrasta com as teses que atribuem simplicidade à parataxe, especialmente à justaposição, e associam-na à sintaxe da língua falada (numa visão dicotômica) e das línguas em seus *estágios mais primitivos*. Ao invés disso, a análise revela que, em textos menos desenvolvidos, na 1ª série, e mais desenvolvidos, na 2ª, diferentes relações semânticas são codificadas, via mobilização dialógica de contextos, intrinsecamente associadas às TDs e à correlação entre as tradições da oralidade, dominadas pelas crianças, e as do letramento formal, em fase de aquisição.

A fim de ilustrar essas afirmações, nas subseções seguintes, serão apresentados textos produzidos segundo as propostas (P) apresentadas no Quadro 1, conforme os padrões semânticos do Gráfico 3 – adição, tempo, causa e contraste –, a partir dos quais será explicitada a base discursiva que sustenta a relação entre os componentes da construção.

**Quadro 1** – As propostas para produção dos textos analisados

Propostas	Descrição da Proposta	Textos
P(1) Dengue	O pesquisador distribuiu um panfleto educativo sobre a Dengue e recomendou que nenhuma criança comentasse com as demais sobre o que havia recebido. Pediu, então, para que, individualmente, cada uma lesse e olhasse o panfleto com atenção. Logo depois, recolheu o panfleto e solicitou que escrevessem sobre o assunto lido.	(01)

<b>Propostas</b>	<b>Descrição da Proposta</b>	<b>Textos</b>
P(2) <b>Descrição de experiência</b>	O pesquisador fez, junto com as crianças, uma experiência que reconstituía um processo de purificação da água. Durante a realização dos procedimentos, solicitou que prestassem bastante atenção, uma vez que elas deveriam, posteriormente, descrever a experiência em questão, de forma que uma terceira pessoa pudesse ler e repetir todas as suas etapas.	(05)
P(3) <b>História Triste</b>	O pesquisador perguntou às crianças se elas se lembravam de alguma história triste que havia acontecido com elas ou com pessoas próximas a elas e pediu para que contassem, por escrito, a história escolhida.	(02)
P(4) <b>Candidatos à presidência</b>	O pesquisador perguntou às crianças se elas sabiam quem seriam os candidatos à presidência. Tendo obtido respostas afirmativas, listou, junto com elas, na lousa, cinco candidatos e solicitou que escrevessem uma carta a um deles, falando-lhe sobre o que elas achavam que ele deveria fazer para melhorar o Brasil.	(10)
P(5) <b>História do Chapeuzinho Vermelho</b>	O pesquisador perguntou às crianças se elas se lembravam da história <i>Chapeuzinho Vermelho</i> e pediu a elas que o ajudassem a contá-la. Terminada esta atividade oral, pediu que as crianças contassem sua própria história (versão) <i>Chapeuzinho Vermelho</i> . Durante a atividade, o pesquisador contou alguns trechos da história <i>Chapeuzinho Amarelo</i> (Chico Buarque de Holanda), tentando dar exemplos sobre como elas poderiam mudar suas histórias.	(06)
P(6) <b>Lista de compras</b>	O pesquisador solicitou que as crianças escrevessem um texto no qual dessem orientações a uma terceira pessoa para fazer compras. Neste texto, deveriam: (a) escolher um supermercado e indicar a sua localização; (b) explicar quais produtos e a quantidade destes que a pessoa escolhida deveria comprar; (c) estabelecer a quantia que esta pessoa poderia gastar; e, por último, (d) indicar o lugar onde a pessoa deveria entregar as compras.	(03)
P(7) <b>Receita de bolo</b>	O pesquisador levou um bolo e perguntou quais os ingredientes eram utilizados para fazê-lo. As crianças deram algumas sugestões. Em seguida, leu a receita do bolo <i>Nega Maluca</i> e solicitou a elas que escrevessem uma receita de algo que elas gostassem.	(04)
P(8) <b>Relato de palestra</b>	As crianças assistiram a uma palestra sobre o funcionamento do sistema auditivo e, após, o pesquisador solicitou a elas que escrevessem para uma terceira pessoa (pai, mãe, tia, tio, irmão, avós etc.) o que haviam compreendido sobre a palestra.	(08)
P(9) <b>Precisando de óculos?</b>	O pesquisador perguntou se as crianças gostavam de bichos e se tinham algum. Em seguida, disse-lhes que havia encontrado uma revista que continha uma reportagem descrevendo um animal que, com certeza, elas não teriam em casa: a anta. O texto foi lido duas vezes pela pesquisadora, que solicitou que escrevessem aquilo que haviam entendido.	(07)

Propostas	Descrição da Proposta	Textos
P(10) <b>Sobre o quadro</b>	O pesquisador apresentou algumas cópias do trabalho de Lasar Segall – as pinturas: <i>Retrato de Lucy, Paisagem brasileira, Floresta crepuscular, Interior de pobres II, O encontro</i> – e uma foto do autor com cerca de 29 anos. Após, pediu às crianças que imaginassem que seriam artistas (pintores) e deveriam fazer um esboço de um quadro e descrevê-lo (nome, tipo de material e porque elas haviam feito ou fariam tal quadro).	(09)
P(11) <b>Convite para Érica</b>	O pesquisador disse às crianças que elas iriam produzir um convite para a jornalista E que viria visitá-los para falar sobre como era o trabalho no jornal e como podem ser escritas matérias de jornal. Combinou com as crianças que apenas os dois melhores convites seriam entregues à jornalista em nome de toda classe – um representando as meninas e, outro, os meninos.	(11)

**Fonte:** Autoria própria.

Como é possível observar, no Quadro 1, as propostas de produção textual não apontam, de forma exata, uma única TD solicitada pelo pesquisador, isto é, não solicitam um único tipo de enunciado relativamente estável:<sup>9</sup>

P(1) *Dengue* – para realizar a atividade de acordo com as exigências da proposta, a criança poderia desenvolver, ao mesmo tempo, as TDs injuntiva e listagem, centrando seu texto numa *lista* do que *se deve e/ou não se deve fazer* para evitar a Dengue;

P(2) *Descrição de experiência* – o escrevente poderia realizar as TDs descritiva, narrativa e injuntiva, centrando seu texto na descrição da experiência, e/ou em injunções para o estabelecimento adequado da experiência, e/ou em um narrar, que contasse a experiência realizada a outra pessoa (CAPRISTANO; OLIVEIRA, 2014);

P(3) *História triste* – embora seja uma proposta direcionada à narrativa, o escrevente pode depreender também a necessidade de justificar a escolha por uma determinada história, o que configuraria uma TD argumentativa, além de inserir, em pontos diversos do texto, TDs descritivas, para a apresentação dos elementos do narrado;

P(4) *Candidatos à presidência* – a necessidade de produzir a TD carta direciona a outras TDs que tomam lugar, especialmente, no miolo da carta. Como nessa proposta o escrevente precisa falar sobre o que ele *acha* que os candidatos *deveriam fazer*, a TD argumentativa também toma seu lugar, já que surge a necessidade de justificar esse *achar*, bem como a TD injuntiva, diante da possibilidade de inserção de instruções/ordens/conselhos a esses candidatos;

P(5) *História do Chapeuzinho Vermelho* – a TD narrativa, nesta proposta, é clara para os escreventes que também podem desenvolver TDs descritivas, para a apresentação dos elementos do narrado. A solicitação de *mudança do final da história* suscita, pois,

<sup>9</sup> As TDs apontadas associativamente a cada proposta foram constatadas, como realizações reais, nos textos que constituem o *corpus* desta investigação.

a necessidade de argumentar, apontando o porquê da mudança, ainda que seja para atribuí-la a uma exigência da própria proposta;

P(6) *Lista de compras* – a criança teria que desenvolver uma lista de compras, mas também injunções e descrições, que orientassem o destinatário àquilo que deveria fazer;

P(7) *Receita de bolo* – a TD receita culinária leva o escrevente a desenvolver as TDs listagem e injuntiva, já que é preciso listar os ingredientes e ordenar as ações;

P(8) *Relato de experiência* – as TDs relato, descrição e narração podem ser produzidas a partir dessa proposta, dado que, ao centrar-se no relatar uma palestra, o escrevente poderia também descrever o que foi apresentado nela e/ou contar isso tudo ao outro;

P(9) *Precisando de óculos* – ao falar sobre a *anta*, além da descrição, torna-se necessária a TD argumentativa, a fim de explicar/justificar tais e tais características, comportamentos desse animal e dos que com ele estão relacionados;

P(10) *Sobre o quadro* – o escrevente poderia realizar as TDs descrição e argumentação, em texto centrado na descrição de seu desenho, mas também na explicitação da escolha por um determinado desenho; e

P(11) *Convite para Érica* – a confecção de uma TD convite para o escrevente pode significar também a necessidade de argumentar, para que esse convite seja aceito.

As *mesclas de TDs*<sup>10</sup> apontadas nessa lista podem estar ligadas (i) à formulação das propostas ou (ii) à própria natureza complexa da TD solicitada. Exemplificando: quanto à (i), no caso da P(6) *Lista de compras*, a formulação da proposta instrui a produção de um texto em que outros enunciados relativamente estáveis, para além da própria lista de compra, fazem-se necessários. O mesmo ocorre na P(11) *Convite para Érica*, em que, num ambiente de competição, a criança associa à produção de um convite – que fosse o melhor da classe – a necessidade de aceitação desse convite, por parte do destinatário, o que leva à argumentação. Por outro lado, quanto à (ii), TDs complexas, como as solicitadas nas P(4) *Candidatos à presidência* e P(7) *Receita de bolo*, carta e receita culinária, respectivamente, são constitutivamente heterogêneas, no sentido de que outras TDs as compõem sintagmaticamente.

---

<sup>10</sup> O que estou chamando de *mescla de TDs* coincide, em grande parte, com o conceito de *ruínas de gêneros discursivos*, nos termos de Corrêa (2004), e que pode ser entendido como lembranças de enunciados genéricos presentes na escrita (infantil, no caso deste trabalho, mas também em outras) que indiciam representações que as crianças fazem dos modos relativamente estáveis com os quais enuncia(mos) na sua(nossa) vida, nas diversas práticas sociais. As ruínas evidenciam a própria intergenericidade, distanciadas, portanto, de qualquer conotação negativa, e aproximadas de seu sentido *construtivo*, enquanto “[...] partes mais ou menos informes de gêneros discursivos, que, quando presentes em outro gênero, ganham o estatuto de fontes históricas – retrospectivas ou prospectivas – da constituição de uma fala ou de uma escrita” (CORRÊA, 2006, p.209, grifo nosso). A opção por *mescla de TDs* está ligada, necessariamente, ao próprio entendimento de TD como tradições de falar/escrever que coincidem com gêneros discursivos, mas também com tipos textuais, atos de fala, construções linguísticas, formas, estilos etc. A aquisição de uma TD requer, ao mesmo tempo, um diálogo retrospectivo e prospectivo, com o que se repete em relação ao *já-dito* e a um *projeto de dizer*, com estatuto de fonte histórica e discursiva (naquilo que há de novidade em cada acontecimento discursivo). Assim, a composição de uma TD prevê a circulação do escrevente por outras TDs porque está aí subjacente o seu princípio de composicionalidade (sintagmática e paradigmática). No caso da aquisição do modo escrito de enunciar, esse circular está intimamente ligado às tradições já dominadas pela criança, evidentemente, perpassadas pela oralidade, como, por exemplo, o diálogo cotidiano.

Somadas a (i) e (ii) devem estar as considerações de que: (iii) a criança oscila entre o que ela deveria escrever, conforme o modelo imposto pela escola, e o que ela *deseja* escrever (SOARES, 2003); e (iv) a criança oscila quanto ao outro/destinatário que percebe e representa para si, escrevendo ora para o outro/destinatário representado pela instituição escolar, ora para o outro/destinatário representado pela figura do professor/pesquisador, ora para o outro/destinatário representado pelo *participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano*, entre outros direcionamentos possíveis (CAPRISTANO; OLIVEIRA, 2014).

No entanto, é preciso considerar, na direção de Capristano e Oliveira (2014), que os enunciados infantis que emergem dessas solicitações são gêneros escolares, equivalentes a TDs complexas escolares e caracterizadas: (1) pelo *locus* de solicitação e produção dos textos – o ambiente escolar de sala de aula; e (2) pela natureza escolar da atividade – com o acompanhamento das professoras responsáveis pelas turmas e, o que é importante nesse contexto, com a intervenção delas na produção dos textos, por meio de sugestões, respostas a questionamentos sobre *como escrever* etc. Trata-se de uma tradição de escrever que, caracterizada como tal, exige um tratamento mais pormenorizado, capaz de, a partir de sua complexidade, revelar outras TDs.

## **O modo de enunciar e as relações de sentido nas justapostas**

### **A relação de *Adição***

Pezatti e Longhin-Thomazi (2008) distinguem dois tipos de adição entre sentenças, as simétricas e as assimétricas. As simétricas permitem uma mudança na ordem de seus membros, sem alteração significativa de sentido, uma vez que os membros da adição são independentes entre si, ou seja, nenhum membro adiciona significados ao outro. Nas assimétricas, a reversibilidade não é admitida, dado que um membro conduz ao outro e a condição de verdade dos membros seguintes depende dos precedentes. A esse aspecto soma-se a ordem cronológica com valor icônico, que também está associada à assimetria entre as porções componentes do complexo.

Nesse quadro, considero como construções paratáticas justapostas de *adição* as definidas como *simétricas*. Na abordagem aqui desenvolvida, os membros da adição mostram-se independentes entre si, segundo as autoras citadas, mas são amplamente dependentes do contexto discursivo, já que é da adição dos membros paratáticos que depende, em grande parte, o desenvolvimento dos textos analisados. Por meio desse recurso, os sujeitos adicionam informações novas ou reapresentam uma informação dada, discursivamente relevante, e, nesse movimento, fazem o texto progredir, sem que para isso estabeleçam-se relações semânticas entre as suas partes. É imprescindível que seja reconhecida, no entanto, a importância de fatores pragmático-discursivos, como a relevância (GRICE, 1975) e as escalas argumentativas (DUCROT, 1983), por exemplo, para a determinação daquela ordem depreendida no texto e nenhuma outra.

O enunciado a seguir, desenvolvido a partir de P(1), proposta que oferecia à criança um *panfleto preventivo à Dengue*, ilustra a relação de adição simétrica:

(Texto 01)

***Não deixe as bocas das garrafas proalto Ø as  
tampas no lixo Ø põe nos cacos de vidro no***

*lixo* si joga caco de vrido no chanão as

criança bote cortar e machucar intão

pufavor não joga caco de vrido no

chão tem muito crinaça que já machuco [CALIL01-P(1)]

O sujeito inicia seu texto apresentando algumas recomendações ao seu leitor/destinatário, numa TD que mescla a listagem e a injunção, e, para isso, lança mão de orações paratáticas justapostas: (1) não deixar as bocas das garrafas viradas para o alto; (2) deixar as tampas no lixo; e (3) colocar os cacos de vidro no lixo. Essas recomendações, que assumem feições injuntivas no texto, pelo uso dos verbos no modo imperativo, são somadas, umas às outras, de forma simétrica. Assim, apresentando uma lista de recomendações, o escrevente começa a desenvolver seu texto a partir da inserção de informações novas, por justaposição, em cada membro do constructo paratático. Embora possa haver uma alteração na sequência de recomendações apresentadas – o que caracteriza a construção como simétrica –, há, pragmaticamente, entre elas, um crescente de relevância que só pode ser estabelecido e depreendido no próprio texto. Ou seja, a inserção da terceira oração justaposta *põe os cacos de vidro no lixo* assume papel central para o desenvolvimento textual que segue a partir desse tema: *as crianças podem se cortar, se os cacos de vidro forem jogados no chão [...]*. Esse desenvolvimento, cabe destacar, ilustra um contexto em que a criança oscila entre o que deveria escrever, respeitando o pedido feito na proposta, e o que ela efetivamente deseja escrever, ou seja, um alerta àqueles que podem provocar mal às crianças, jogando cacos de vidro no chão. Um caso em que a criança abandona a proposta inicial e centra-se naquilo que por ela é avaliado como mais relevante.

A relação de adição, destacada em (02), ocorre em um texto desenvolvido a partir de P(3), proposta que pedia às crianças que contassem uma história triste.

(Texto 02)

Eu só sei que ese dia foi  
muito muito triste, eu avia ganhado uma mari-  
taca. E femia **ela gostava muito de  
brincar muito Ø viver livre** voando pelo  
ar e depois de quatro dias, fui até  
lá dar comida a ela a cesi e...  
ela tinha sido roubada e eu achei  
a porta da gaiola aberta e pegada.  
No barro foran dias e dias de triste-  
za. [CALIL02-P(3)]

Em (02), o sujeito inicia seu texto qualificando o *tempo do enunciado* como *um dia muito, muito triste e*, assim, destaca sua atitude responsiva em relação ao que foi colocado na proposta. A tradição narrativa desenvolvida por ele centra-se no roubo de sua maritaca e compõe-se, naturalmente, de um trecho em que descreve seu animal: *ela gostava muito de brincar Ø viver livre*. A inserção dessa descrição é feita por meio de orações paratáticas justapostas por adição simétrica, já que, no contexto, importa a apresentação dessas características da maritaca, sendo que a ordem não seria necessariamente fixa. Novamente, no entanto, há um crescente de relevância entre as características apresentadas pelo escrevente no complexo em questão. A característica apresentada posteriormente, *viver livre*, completada, na sequência, pela justaposta *voando*, que especifica como se dava esse *viver livre*, é fundamental para assegurar a argumentação do escrevente em defesa do *roubo do animal*, que, se vivia livre, não tinha motivos para fugir. Ou seja, a sequência de orações paratáticas justapostas que descreve o animal é apresentada de forma que a soma das características é congruente com a apresentação do fato pelo escrevente, no sentido de somar *argumentos* em defesa de sua perspectiva acerca do roubo de seu animal.

Como ilustram as ocorrências de justaposição paratática com aceção aditiva, nos textos (01) e (02), embora não seja possível sustentar uma relação de sequência temporal entre essas orações, há uma relação discursiva que determina o arranjo delas no texto. No complexo paratático, essas orações desempenham, portanto, não só a função de inserir informações novas, fazendo o texto progredir, mas também, e intrinsecamente associada a essa função, a de apresentar a relevância pragmático-discursiva entre essas informações.

## A relação de *Tempo*

Nos casos em que a sequência paratática justaposta é assimétrica, podem ser acrescentadas interpretações circunstanciais (cf. Tabela 1). Na interpretação temporal, um membro do complexo relaciona-se a outro mediante uma sequência cronológica que apresenta valor icônico, como exemplificam os trechos destacados de (03) a (05):

(Texto 03)

***Maria você vai ter que ir lá***

***no tridico fazer algumas***

***compras Ø você pega a avenida***

***e vai reto para cima Ø eu quero***

***que você traga*** 4 cebolas 5 peixe

2 quilo de açúcar 12 dúzia de ovos

6 bananas 9 ameixas 2 detergente

3 batatas eu tenho so 3 reais [CALIL01-P(6)]

A fim de cumprir com a exigência da proposta (6), o escrevente do texto (03) mescla as TDs injuntiva e listagem, apresentando, a partir de uma configuração paratática justaposta: (i) uma ordem – *Maria, você vai ter que ir lá no Tridico fazer algumas compras*; (ii) uma explicação acerca do caminho que o outro/a destinatária deverá seguir para chegar ao destino – *você pega a avenida e vai reto para cima e*, por fim, (iii) o que deseja que seja comprado – *eu quero que você traga [...]*. Há, entre essas orações justapostas, uma ordenação relacionada à sequência icônica das ações no mundo e sua apresentação no texto. Ou seja, como não é esperado que se diga o que deve ser comprado antes do pedido de realização das compras, a alguém, a relação de anterioridade e posterioridade entre os componentes da construção paratática é imprescindível para o desenvolvimento discursivo do texto.

Note-se que há uma representação do outro/destinatário como *Maria*, a pessoa escolhida para fazer o que o escrevente pede, enquanto interlocutor direto desse diálogo, mas há também a representação do outro/destinatário professor/pesquisador, que pode ser reconhecida na forma metódica como o escrevente cumpre o que lhe foi proposto, segundo as instruções passadas pelo professor/pesquisador, na proposta 6.

Nos textos em (04), abaixo, o escrevente desenvolve duas receitas, uma de bolo de chocolate e outra de arroz, e nelas apresenta sequências de ações, em que aparecem mescladas, de forma não prototípica, as TDs listagem e injuntiva (modo de fazer), características das receitas. Em relação a esses textos, destaco: (i) a representação do outro/destinatário como aquele que recebe as instruções para a realização da receita, passo a passo e *on line*, ilustrada pelo uso do pronome *você*<sup>11</sup> que sinaliza

---

<sup>11</sup> O uso de *você* em enunciados infantis verificados em receitas, relatos, entre outras, parece estar ligado a programas televisivos nos quais são ensinados fazeres diversos, dentre eles, as receitas culinárias, a um público anônimo

o endereçamento desse enunciado a um outro/destinatário anônimo; (ii) o uso dos verbos no imperativo associado ao propósito de assegurar uma leitura e interpretação adequadas dos enunciados no modo escrito de enunciar;<sup>12</sup> (iii) a simultaneidade desses enunciados com o tempo/momento de sua enunciação, na mesma sequência icônica de ações explicitada na semântica emergente nas justaposições destacadas em negrito:

(Texto 04)

Bolo de chocolate

Uma colher de sopa de manteiga

uma chicara de açúcar

***depois coloque duas chicharas de farinha de trigo Ø  
uma ou duas chicharas de leite***

modo de fazer

mecher todos os ingredientes que você colocou

em uma hora ***e coloque em uma açadeira  
untada Ø espere assar e bom apetite***

arroz

coloque uma cebola picada em uma  
panela com óleo em seguida coloque o

alho e deixe fritar ***depois coloque o  
arroz escolhido Ø poe sal Ø mecer um  
pouco e poe a agua Ø tire os grãos  
de arroz do canto da panela***

e pegue a tampa e tampe mais

não pode fechar tudo tem que deixar

um boraco depois do ponto tampe

isso é só. [CALIL01-P(7)]

A assimetria das construções paratáticas justapostas marcadamente temporais está diretamente associada a não reversabilidade de sua ordenação. É semelhante o que ocorre no exemplo a seguir:

---

(CAPRISTANO; OLIVEIRA, 2014; KOMESU, 2003), bem como à própria convivência com familiares – mães, avós – que, ao realizar determinados afazeres, verbalizam enunciados de mesma natureza.

<sup>12</sup> No PB, eventos de fala menos formais (mais dialogais) favorecem o uso do imperativo associado ao indicativo, enquanto eventos mais formais (menos dialogais) favorecem o uso do imperativo associado ao subjuntivo (SCHERRE, 2007). Apesar disso, a natureza dialogal dos enunciados infantis, marcada na própria sintaxe e em construções como *e bom apetite, isso é só*, parece indicar que o uso de verbos associados ao subjuntivo, em enunciados como (04), pode estar ligado à tentativa de garantir sua interpretação mais adequada, bem como à representação do outro/destinatário instituição escolar, que reforça outras formas no universo linguístico da criança.

(Texto 05)

Purificador de água

Vamos precisar de :

. uma garrafa descartável de uma tesoura

pedra, areia fina e areia grossa .

***depois ah pegar a tesoura Ø corte a garrafa e***

vamos usar a parte de cima e a de baixo

a de cima e como um funil e bota primeiro

a areia fina e de pois areia grossa e pedras

pegue agua suja e bote dentro do funil e o

algodão depois usar a parte de baixo e vai co-

meçar purificar a água. [CALIL02-P(2)]

No enunciado em (05), o escrevente faz um relato, que dialoga com a receita culinária quanto: (i) a seus aspectos formais, embora apresentados não convencionalmente, a saber: uma lista de itens necessários para a realização da experiência – *vamos precisar de: uma garrafa descartável de uma tesoura pedra, areia fina e areia grossa* – e o modo de fazer; e (ii) ao propósito instrucional, presente também em outras TDs.

O escrevente inicia seu enunciado, usando a primeira pessoa do plural e, dessa forma, marcando uma junção entre o *eu*, que enuncia, e o outro/destinatário, a quem o *eu* se dirige, sinalizando proximidade/envolvimento entre o escrevente e o outro/destinatário representado por ele. A natureza da tradição, no entanto, acaba levando o escrevente a variar, nesse projeto de dizer, entre essa interlocução mais participativa e uma mais injuntiva, em que, a partir do uso de formas diferentes de marcar o imperativo (*pegar a tesoura, corte a garrafa, bota primeiro a areia fina*), codifica o teor fortemente instrucional do enunciado. A variação na forma de marcar o imperativo, ilustrada nesse texto, reafirma o que sinalizei em relação ao texto anterior: a interpretação desse aspecto como um índice de enunciados tipicamente menos formais e de natureza dialogal, que, assim, sinalizam uma circulação do escrevente por diferentes modos de conceber sua relação com a escrita frente aos seus objetivos no enunciado que desenvolve. A heterogeneidade da escrita fica aí indiciada também pela interjeição *ah* que pode ser associada à preocupação do escrevente de lembrar os passos da experiência e, dessa forma, garantir o cumprimento do propósito da tradição em que seu enunciado se desenvolve, conforme lhe foi proposto.

A simultaneidade desses enunciados com o momento de sua enunciação, fator preponderante na constituição semântica dos complexos justapostos destacados, revela, também nesse enunciado, a relação icônica entre texto e mundo, o que fica evidenciado, da mesma maneira, em *e vai começar a purificar a água*, no final do texto.

Além de à ordem icônica de seus membros, construções paratáticas do tipo ilustrado pelos textos de (03) a (05) podem estar atreladas também à semântica dos verbos que indicam sequenciamento no tempo, bem como a outros aspectos, como a interferência

de tempos verbais gêmeos e modos verbais diretamente ligados aos objetivos do escrevente no texto. A análise dos parâmetros de explicitação, identidade e animacidade do sujeito sintático, nessas construções, pode indicar o seu grau de integração sintática.<sup>13</sup> Nos dados investigados, os sujeitos são sempre animados – o que está diretamente associado à tradição narrativa,<sup>14</sup> recorrentemente identificada nos textos –, na maior parte das ocorrências são também idênticos, aparecem de forma explícita e, quando elípticos, são claramente recuperados no contexto. Sendo assim, o entrelaçamento semântico-discursivo das paratáticas justapostas temporais não equivale a um alto grau de integração entre as orações que compõem o complexo, que, portanto, encontra-se em um estágio menos adiantado de gramaticalização.

Embora a integração sintática entre as orações deva ser caracterizada em um nível baixo, a integração discursiva deve ser caracterizada como imprescindível para a natureza das relações temporais identificadas. São os objetivos discursivos dos textos que impõem a sequenciação dos fatos apresentados em ordenação icônica. A relação entre o antes e o depois garante ao texto o traço de prática que tem objetivos a alcançar.

Para encerrar esta seção, segue o texto (06), em que a relação de *tempo simultâneo* pode ser depreendida:

(Texto 06)

a capelzinha vernelha

. Era uma vez una mulher chanado Maria. Ela tin una filha chamada Roberta nas chanavam ela de Chapelzinho vernelho porque ela tinha uma linda capa vemelha. Um belo dia dona Maria mandou Chapelsinha levár algus doses para vovó e a dona Maria falou - filha va para o caninho mais longo para o lobo não te pegar e não conversar con estranho viu.

.E lá foi apelsinho vernelho, mas no meio do caninho “rac!” ai falo a chapelsinho - quem me arranhou descupe minha menina, era o lobo desfarsado de lenhador.

---

<sup>13</sup> Os estudos mostram que quanto maior for a integração sintática (o que indica estágio avançado de gramaticalização, segundo Heine, Claudi e Hünemeyer (1991)), maior será o uso de anáfora zero para marcar sujeitos idênticos e mais recorrente será o traço [-animado] (LIMA-HERNANDES, 2008, p.6).

<sup>14</sup> A narrativa, enquanto tradição de dizer/escrever, mostra-se recorrente, nesses dados, como forma de atuação na composicionalidade de outras tradições (LONGHIN-THOMAZI, 2011a, 2011b).

“uuuuu”! vejo que você está indo para a casa da vovó e pelo caninho mais longo va por ali esta ben . E ela foi mas o lobo chegou primeiro e prendeu a vovó e lá está a capensinho. que boca grande é para comer vosê *socorro, socorro, socorro Ø um guarda.*  
. *Que estava pasando escutou e foi lá.* Alén de ter salvado  
[verso da folha]  
a vovó matou o lobo. [CALIL 02-P(5)]

O escrevente inicia seu texto com uma TD *Era uma vez*, recorrente na abertura de tradições narrativas identificadas como *contos/histórias infantis e/ou populares*, cuja função é indefinir a temporalidade do que é contado. Trata-se de uma narração, com inserção típica de trechos descritivos e discursos diretos, dentre eles o que configura o pedido de socorro da personagem, após a ameaça do lobo. Em um mesmo momento, esse discurso é proferido pela personagem Chapeuzinho e ouvido pela personagem guarda, de forma icônica ao que ocorreria no mundo. No texto, no entanto, é apresentado dramaticamente o pedido de socorro e, em seguida, de maneira justaposta, o fato de que o guarda, que estava passando, foi até lá, porque escutou. Entretanto, na justaposição das orações não se perde o sentido de simultaneidade no tempo, porque os membros paratáticos encontram-se inseridos num determinado contexto discursivo.

## A relação de *Causa*

Na ausência de jutores explícitos, o sentido de *causa* manifesta-se discursivamente, nesse tipo de construção, assim como mostrei em relação às noções de *adição* e *tempo*. Dessa forma, a concepção de causalidade assumida neste trabalho excede o domínio lógico-semântico e se efetiva à luz de relações discursivas, intrínsecas ao conhecimento de mundo dos participantes da interação (ZIV, 1993, 1997).<sup>15</sup>

Seguindo essa perspectiva, as paratáticas justapostas, mesmo sem marcas linguísticas explícitas, licenciam uma leitura causal, desvinculando, dessa forma, a representação conceitual e linguística da causalidade, mas, ao mesmo tempo, atrelando a representação conceitual a aspectos pragmático-discursivos, apreendidos no contexto.<sup>16</sup> Nessas condições, as construções paratáticas justapostas, nos textos

---

<sup>15</sup> Esse entendimento aproxima-se de uma categoria básica para a representação do conhecimento humano que abrange uma polissemia semântica – *causa, consequência, razão, explicação e justificativa*.

<sup>16</sup> Esse fenômeno foi também investigado por Ziv (1997) para construções do inglês. O autor mostra que interpretações causais podem derivar de princípios associados à relevância (GRICE, 1975) e ao conhecimento de mundo, em estudos

analisados, permitem, contextualmente, a apreensão de leituras causais, dentro da polissemia semântica desse domínio, realizando, na grande maioria dos casos, causais de conteúdo sócio-físico (SWEETSER, 1991), do tipo *causa-efeito* ou *asserção-explicação*, conforme, respectivamente, os exemplos extraídos dos textos (07) e (08).

(Texto 07)

Usando oculos

Anta.

A femia é maior do que o macho o filhotes e quem a mãe **a anta** não enxerga direito  $\emptyset$  ela fica trombando nas **arvores  $\emptyset$  ela gostade coisa salgada  $\emptyset$  os cassadores põem sacolas de sal** e quando chove molhaosal e as coisas que ela come ficão salgadas e também ela é muito grande ela é grande do tamanho de um elefante éla é mamífera. [CALIL01-P(9)]

(Texto 08)

Mai hoje eu aprendi **como**

cuida do ovidio tudo mais

é **muíntacoisa  $\emptyset$  não daprais**

**prica** porque é coisa demais ite

uma cordinha que sobe ate

u selepru e tanbei que tetrês

ossino [CALIL01-P(8)]

No texto (07), produzido a partir da P(9) *Precisando de óculos*, o escrevente se dirige ao outro/destinatário pesquisador/professor a partir do título, *Usando óculos*, que liga seu enunciado ao que foi enunciado na proposta. No entanto, sente a necessidade de especificar ainda mais o tema de seu dizer, de modo que sinaliza, com o título *Anta*, outra representação de destinatário, enquanto interlocutor direto que não conhece o animal sobre o qual falará e que, portanto, justifica a descrição que será apresentada. Nessa cena, a criança representa a si mesma como alguém que detém conhecimentos necessários para apresentar um determinado animal ao outro/destinatário, representado como aquele que não conhece esse animal, quando, na realidade, também acabou de ser apresentada a ele, como mostra a última comparação *ela é grande do tamanho de um elefante*.

Os enunciados são filtrados, portanto, basicamente, em tradições descritivas, associadas a argumentativas, já que algumas características do animal que é apresentado e daqueles que com ele se relacionam (como os caçadores, por exemplo) precisam ser

---

de paratáticas justapostas, paratáticas com *and*, bem como construções não-finitas de gerúndio e participio, além de construções relativas. Sobre construções relativas com valores circunstanciais, ver também Longhin e Lopes-Damasio (2014).

explicadas. Na primeira sequência binária em destaque, *a anta não enxerga direito*  $\emptyset$  *ela fica trombandando nas árvores*, o fato de não enxergar direito é entendido como a razão de as antas ficarem trombandando nas árvores. Na segunda, *ela gosta de coisa salgada*  $\emptyset$  *os cassadores* põem sacolas de sal, o fato de elas gostarem de coisas salgadas é entendido como a razão da atitude dos caçadores. Nessas sequências, a ordem temporal icônica e a semântica verbal tipicamente de ação ou evento, disponibilizam para os enunciados a interpretação causal. No plano informacional, cada par do complexo causal é responsável pela apresentação de uma informação nova que, no plano prosódico, codifica-se em unidades entoacionais distintas. A relação de causa-efeito entre essas informações novas, em orações entoacionalmente independentes, é, entretanto, codificada no contexto, a partir do conhecimento de mundo (recém-adquirido) do falante/escritor.

No texto (08), produzido a partir da P(8) *Relato de experiência*, conforme o que lhe foi proposto, o escritor dirige-se ao outro/destinatário *Mãe*, representado como participante-interlocutor direto do diálogo, mas fica evidente também um outro/destinatário constituído pelo pesquisador/professor, que é quem torna necessária a argumentação do escritor em relação aos motivos de não se sentir em condições de *relatar/explicar* a experiência realizada. O diálogo com esse outro/destinatário parece também encontrar eco no trecho *e tem uma cordinha que sobe até o cérebro e também que tem três ossinhos*, informações talvez *relembradas* pelo professor/pesquisador ao aluno no momento da produção do texto.

De forma mais pontual, na sequência binária – *é muita coisa*  $\emptyset$  *não dá para explicar* –, a asserção *é muita coisa*, que surge a partir do início do texto, em que o escritor diz ao seu interlocutor que aprendeu como cuidar do ouvido e tudo mais, é a base do adendo explicativo *não dá para explicar*, ou seja, *não posso explicar tudo o que aprendi, porque é muita coisa/é coisa demais*. Há, nesse contexto, no plano discursivo, um adendo que resulta de uma avaliação que o escritor faz de seu próprio discurso e que, portanto, justifica sua asserção inicial, seu posicionamento. Como no exemplo anterior, no plano informacional, cada par do complexo causal é responsável pela apresentação de uma informação nova que, prosodicamente, é codificada em unidade entoacional distinta. Novamente, é o conhecimento de mundo do escritor que sustenta a relação de causalidade apreendida no contexto. Em outras palavras, é a partir de uma avaliação pessoal acerca das condições de seu discurso, que o escritor faz uma afirmação e um adendo e estabelece entre eles uma relação de causa do tipo *asserção-explicação*.

De acordo com Ziv (1993), portanto, o sentido causal, nas paratáticas justapostas, é legitimado, contextualmente, por princípios de ordem discursiva. A noção de tempo, em certas instâncias, alimenta a leitura de causa, dado que a sucessão temporal entre os eventos no mundo traduz-se, linguisticamente, na ordenação de orações assimétricas, ligadas a uma ordem icônica, que faz convergir mundo e linguagem. Nessa ordem icônica, a interpretação do que vem antes como causa, como ocorre nas ocorrências destacadas do texto (08), e asserção, como na do texto (09), e o que vem depois como

efeito/explicação, respectivamente, é bastante natural: é natural a anta trombar nas árvores, porque não enxerga; os caçadores colocarem sacolas de sal, porque a antas gostam e eles querem atraí-las; alguém não conseguir explicar algo, porque esse algo lhe parece muito complexo (*coisa demais*).

No entanto, além da relação temporal, que é básica nas construções em questão, a relação de causa depende do contexto, que pode legitimar, ou não, a implicação de causa-efeito, a partir do conhecimento do falante/escrevente e de suas crenças acerca do mundo. A noção de causa, nas paratáticas justapostas, é, pois, fortemente discursiva, sustentando-se não só em traços do contexto linguístico, tais como a ordem icônica das orações e a significação verbal, como também, e principalmente, em esquemas enunciativo-discursivos dos modelos e expectativas de mundo. Esses esquemas são particularmente relevantes e, por isso, recorrentes, em contextos marcados pela tradição de apresentar um determinado ponto de vista, o do escrevente, chamado, correntemente, de argumentativos.

### A relação de *Contraste*

Neste trabalho, entendo a configuração de contraste, nos moldes de Pekarek-Doehler et al. (2010), não como uma operação lógica, ou simplesmente uma relação semântica entre duas construções predicativas conectadas de forma paratática, mas como uma *atividade* realizada pelo sujeito, em que as estruturas, ainda que não marcadas morfossintaticamente, são usadas com a função de atuar como recurso para um fim pretendido. Essa relação pode ser apoiada por uma série de outros meios sintáticos, léxico-semânticos e prosódicos, que auxiliam na criação de paralelos para estabelecer diferenças, refutações que conferem aos enunciados funções argumentativas a partir do conhecimento de mundo e das expectativas do falante/escrevente.

Algumas dessas funções são alimentadas, de forma mais pontual, por correlatos linguísticos, como os destacados em (09) e (10), outras se constituem de forma mais global, em dependência discursivo-contextual, como destaque em (11).

(Texto 09)

***Eu fiz no meu quadro o sítio do  
pica-pau amarelo, Ø eu só desen-  
nhei a quilo porque eu não  
tinha nada para fazer.***

Meu desenho tem: a emília,  
a narinho e o Pedrinho,  
árvores e o sol e as nu-  
vem.[CALIL02-P(10)]

Em (09), a sequência binária de ordem rígida – *Eu fiz no meu quadro o sítio do pica-pau amarelo, Ø eu só desenhei aquilo porque eu não tinha nada para fazer* –

mostra uma manobra argumentativa para a marcação de contraste decorrente do uso de *só*, associado à negação explícita *não tinha nada para fazer* que integra a causal que compõe, por sua vez, o segundo membro paratático. Diante da P(10) de esboçar um quadro e depois descrevê-lo, o escrevente, não se sentindo inspirado, cumpre a atividade, mas torna recuperável o contraste presente no momento em que argumenta em relação à sua escolha. Nesse enunciado, o escrevente simula uma interlocução entre duas figuras, a própria criança, que representa a si mesma, e outra em que representa um outro/destinatário que, ao mesmo tempo, coincide com um participante-interlocutor direto do diálogo e o professor/pesquisador. Diante dessa representação e do que lhe foi proposto, no contexto formal da escola, a criança escrevente cumpre sua tarefa, pontuando-a com a marcação de contraste.

A negativa explícita aliada ao paralelismo sintático para marcação de contraste pode ser observada também no enunciado em (10), produzido a partir da P(4) *Carta à presidência*, em que o escrevente, nas tradições injuntiva e argumentativa, estabelece um diálogo direto com o seu outro/destinatário, *José Serra*.

(Texto 10)

José serra

. Ce você ganhar terá de mostrar agilidade você terá que fazer para tirar as pessoas da rua ***dar comida para que eles não passe fome Ø você não faz isso seu fosse você ia fazer isso Ø você não mostra vergonha*** ajude nos pense naqueles que estão sofrendo agora você não pensa sua bola de futebol ajudem eles fazer isso você estará colaborando.[CALIL02-P(4)]

Nesse enunciado fortemente dialógico,<sup>17</sup> há duas seqüências paratáticas justapostas nos pares, que se seguem: (i) *dar comida para que eles não passem fome Ø você não faz isso* e (ii) *se eu fosse você ia fazer isso Ø você não mostra vergonha*. Em (i), o contraste é estabelecido pelo escrevente entre o que o candidato *deveria fazer*, mas *não faz*, na avaliação deste escrevente, representado como *eu* que se dirige ao outro, identificado. Em (ii), inserida imediatamente, de forma recursiva, o primeiro par, composto por uma condicional, coloca em contraste esse *eu*, que se hipotetiza no lugar do outro, e o outro (*você*) apresentado na segunda oração do complexo. Nesse par, estão subjacentes, numa integração discursiva, duas posturas distintas: *você não faz isso, porque você não tem vergonha e isso o faz diferente de mim, que faria isso [e que, portanto, tenho*

---

<sup>17</sup> Diferentemente do que se constata em enunciados relativamente estáveis como as receitas, conforme apontamentos anteriores neste trabalho, a representação do outro como aquele a quem o enunciado se destina não é mais anônima. Trata-se, nessa direção, de um participante-interlocutor direto, identificado, no enunciado, e que preenche, portanto, a referência do pronome *você*.

*vergonha*]. As negativas (*fazer x não fazer*), acrescidas a posições pessoais avaliadas e qualificadas de formas distintas pelo escrevente (a do *eu* x e a de *você*) marcam diferenças de perspectivas, a partir da perspectiva do escrevente, que, legitimadas por princípios do mundo real – nesse caso, ligados a um conjunto de posturas esperadas por parte de políticos –, dão margem à leitura de contraste.

Também no texto que segue, o contraste é marcado por uma oposição entre *eu* e *você*. Apesar disso, o direcionamento discursivo, em (11), é distinto daquele em (10):

(Texto 11)

Para Érica

Como você vai, *mesmo não*  
*conhecendo você já posso saber*  
*como você é jornalista e*  
*eu conheço jornal lista como*  
*a palma da minha mão.*

. Você gosta de desenhar  
porque **eu adoro desenhar, Ø você**  
**deve gostar de escrever** olhe um  
dos meus desenhos  
[desenho]

. Queria convidar você para  
vim aqui na chace abraços de  
João [CALIL02-P(11)]

No enunciado em (11), produzido a partir da P(11) *Convite para Érica*, estão presentes traços tradicionais de convites escritos, como o endereçamento *Para Érica* e o propósito explícito do ato *Queria convidar você para vim aqui na classe*. Há, entretanto, aspectos que ligam esse enunciado à tradição de convidar pessoas oralmente, que remetem a um diálogo, muitas vezes informal, e que se inicia com uma tentativa de aproximação do interlocutor, verificada em *Como você vai?* e que se estende por todo o desenvolvimento do texto, em que o escrevente investe nessa aproximação, mesmo em um contexto que a desfavoreça.

Assim, a relação contrastiva está presente em todo o desenvolvimento de (11), sendo codificada de formas diferentes. No início, o escrevente afirma que *mesmo não conhecendo você, já posso saber como você é: jornalista*. Ou seja, representando seu outro/destinatário participante-interlocutor, a partir de seu conhecimento de mundo sobre o que é e como é um jornalista – o que afirma conhecer *como a palma de sua mão* –, o escrevente, embora não conheça a “pessoa” jornalista, consegue estabelecer expectativas em relação a ela e projetar seu propósito discursivo de tentar aproximar-se desse outro/destinatário, diferentemente do que se observou no texto anterior.

Outro indício dessa tentativa de aproximação materializa-se na pergunta *Você gosta de desenhar?*. A inserção desse ato de perguntar é justificada pela paratática causal

*porque eu adoro desenhar* (o que, por sua vez, é evidenciado pela apresentação de um desenho no texto). No entanto, recursivamente, essa oração passa a funcionar no par justaposto *porque eu adoro desenhar* *Ø*  *você deve gostar de escrever*, que, em seu binarismo ordenado, estabelece novamente um contraste, marcado no léxico (*desenhar x escrever*), mas, principalmente, no discurso. Ora, se o escrevente conhece os jornalistas como a palma de sua mão, é de se esperar que seja de seu conhecimento que jornalistas gostam de escrever. Esse contraste não obscurece, contudo, o desejo de aproximação do outro, marcado e reforçado, por esse sujeito. Toda essa estratégia discursiva que explicita a tentativa de aproximação do *eu* do outro/destinatário, mesmo em um contexto marcado por contrastes, justifica-se no intuito de enunciar um convite a esse outro/destinatário e tê-lo aceito. O melhor convite da classe seria, para o escrevente, aquele que tivesse mais chances de ser aceito.

### **Considerações finais**

O olhar lançado, neste trabalho, sobre as construções predicativas conectadas de modo paratático por justaposição, em dados de aquisição do modo escrito de enunciação, permitiu confirmar a hipótese de que a ligação entre os membros desse tipo de construção, bem como a relação de sentido que emerge dela são decorrentes de seu contexto discursivo. Nessa direção, para a compreensão adequada desse tipo de construção, a consideração de questões inerentes às TDs é tão relevante quanto a de suas propriedades morfossintáticas, semântico-lexicais e prosódicas.

No ambiente discursivo de uma dada tradição de falar/escrever, *frames/esquemas/scripts* são evidenciados e para que as expectativas deles decorrentes sejam atendidas, algumas relações de sentido, ainda que não estejam explicitamente marcadas, são mais esperadas que outras. Nos textos resultantes das propostas *Receita de bolo* e *Descrição de experiência*, por exemplo, prevalecem, nas TDs receita culinária e descrição, relações temporais, uma vez que nelas é prioritária a ordenação dos fatos no tempo, numa relação icônica entre o texto e o mundo. Nos textos produzidos a partir de propostas em que a TD listagem tornou-se evidente – como, *Lista de compras*, *Dengue* –, a noção de adição simétrica também pode ser observada. Nesses textos, embora a ordem dos membros paratáticos com acepção aditiva possa ser alterada, a apresentação tal qual é codificada assume relevância argumentativa. Também as relações de causa e contraste excedem o domínio lógico-semântico e se efetivam à luz de relações discursivas, intrínsecas ao conhecimento de mundo e ao conjunto de crenças dos participantes da interação, especialmente do escrevente, em determinados enunciados relativamente estáveis. Essas relações puderam ser constatadas em vários textos, sempre que o traço recorrente é a argumentação, seja para o estabelecimento do vínculo causa-efeito ou asserção-explicação a partir de conteúdo sócio-físico, seja para a sinalização de incompatibilidade entre duas entidades.

O trabalho mostrou também que o direcionamento da proposta de produção de textos para uma determinada TD, como o caso, por exemplo, da proposta *História triste*, que preconiza uma TD narrativa, não impede que, neste texto, ocorra a *mescla de TDs*. Nesses termos, o estudo pode expor exemplos variados de que uma TD compõe-se por outras TDs, conforme seu critério de composicionalidade sintagmática, e que essa mescla está ligada a fatores diversos, como a natureza da TD, a natureza da proposta a partir da qual o texto é produzido e a natureza da relação entre o sujeito e a tradição e/ou o modo como enuncia essa tradição.

Nessa direção, embora determinadas relações de sentido sejam mais recorrentes em determinadas tradições, como os exemplos mostraram – tal como o caso da proposta *Candidatos à presidência*, voltada para a produção de enunciados fundamentalmente argumentativos, nos quais as relações de causa e contraste são esperadas –, essas relações mostram-se também, constitutivamente, em outras tradições, como as predominantemente narrativas, *História triste*, descritivas, *Precisando de óculos*, *Descrição de experiência*, *Receita de bolo*, injuntivas, *Candidatos à presidência* etc.

Uma questão discursiva relevante neste trabalho e que segue os resultados apresentados por Capristano e Oliveira (2014) é a representação que o escrevente faz do outro/destinatário de seu enunciado, que emerge, nos textos, concomitantemente voltada para: (i) o outro instituição escolar que não pode deixar de ser reconhecido, visto que todos os textos pertencem a uma macro TD escolar, enquanto tradição de escrever que se configura exclusivamente no *contexto formal da escola*;<sup>18</sup> (ii) o outro professor/pesquisador; e (iii) o outro participante-interlocutor direto do diálogo.

À (ii) e (iii) associo a dependência dos enunciados ao contexto de enunciação, em que escrevente e leitor compartilham a mesma situação de enunciação, o que permite ao primeiro apontar para ela na configuração dos sentidos do texto. Nesse universo, o uso das justaposições é um gesto da criança/escrevente que indicia o fato de que ela conta com esse conhecimento partilhado com seu outro/destinatário/leitor, no momento da enunciação. Na mesma linha de Capristano e Oliveira (2014) e Corrêa (2004), sugiro que, por acreditar que o contexto em que o seu enunciado foi produzido está *plasmado em sua escrita*, a criança junta as orações de forma justaposta, sem explicitar, por mecanismos táticos de junção, a codificação das mais diferentes relações de sentido, da mesma forma como realiza outras manobras, como a utilização de expressões nominais definidas e pronomes sem referentes, investigadas em outros trabalhos (CAPRISTANO; OLIVEIRA, 2014).

No entanto, esse gesto do escrevente em fase de aquisição de um modo (escrito) novo de enunciar apresenta uma especificidade, enquanto gesto que se realiza em enunciados relativamente estáveis: ao mesmo tempo em que aponta para o contexto, deixa pistas também no co-texto, ou seja, marcas linguísticas que aproximam o outro/destinatário da relação de sentido que, apenas no âmbito discursivo, pode ser de fato

---

<sup>18</sup> Capristano e Oliveira (2014), em análise de textos do mesmo *corpus* aqui investigado, apontam indícios que também justificam esse mesmo posicionamento, tal como a presença de cabeçalhos escolares.

compreendida. Isso indica que o sujeito se insere na escrita, circulando pelo fixo, mas também pelo lacunar das tradições, e elege, para esse trânsito, a parataxe por justaposição, uma vez que é fortemente indicativa das tradições já dominadas por este sujeito; as tradições presentes na oralidade.

O gesto representado no mecanismo tático da justaposição oracional não pode ser totalmente definido, portanto, como uma *fissura*, ou seja, como lacunas que só poderiam ser preenchidas pelo outro/destinatário presente, de fato, no momento da enunciação, mas poderia ser definido como uma *fissura*, desde que entendida como uma lacuna que pode ser preenchida pelo outro/destinatário que considerar uma soma de pistas linguísticas – no sentido do que é tradicional e, por isso, fixo nos textos – e discursivas.

Sintetizando, aponto pelo menos três considerações importantes que resultam desse estudo: (i) na composição sintagmática de uma dada tradição, atuam outras tradições, de forma dinâmica – o que estou chamando de *mescla de TDs*; (ii) o fator que rege esse princípio de composicionalidade das TDs é fortemente discursivo, no sentido de que são os propósitos discursivos do sujeito, segundo suas representações de um determinado momento, espaço de interlocução e outro/destinatário de seu enunciado, que determinam quais tradições atuam como matéria para a produção de uma tradição; e, por fim (iii) nos dados de aquisição do modo escrito de enunciar, a mescla de TDs, bem como as junções que ocorrem no interior de uma mesma tradição, são recorrentemente empreendidas por meio da justaposição, enquanto gesto que aponta, no espaço gráfico, para a situação concreta de enunciação, uma vez que o sujeito imprime, na construção de tradições da escrita, suas experiências com as tradições da oralidade, especialmente o diálogo.

LOPES-DAMASIO, L. Towards a linguistic-discursive approach for clause juxtaposition in Brazilian Portuguese: orality and writing in literacy practices. *Alfa*, São Paulo, v.60, n.2, p.287-317, 2016.

- *ABSTRACT: To reflect on the relation among the components of juxtaposed paratactic constructions, from the hypothesis that these components must be analyzed in their discursive context, in association with their prosodic, morphosyntactic and semantic qualities, we take on a functional model of junction (RAIBLE, 2001); an understanding related to the writing as constitutively heterogeneous and as a form of enunciation (CORRÊA, 2004); and a conception of acquisition of the writing that considers discursive traditions (KABATEK, 2006), aiming at a linguistic discursive thought on these constructions, regarding writing acquisition. As from qualitative and quantitative analyzes, this paperwork has confirmed the above mentioned hypothesis and has also showed that: (i) in the syntagmatic composition of a given tradition, in a dynamic way, other traditions also work along; ii) they are the discursive purposes of the subject, according to their representations of a moment, of space of interlocution and of other receiver or receivers, who determine which traditions act as material for producing a new tradition; (iii) according to the investigated data, the mixture of DTs and the junctions*

*that occur in the same tradition are recurrently engaged by juxtaposition, while gesture that points at the concrete enunciation situation in the graphical space.*

- **KEYWORDS:** *Discursive tradition. Juxtaposition. Writing acquisition. Orality. Literacy.*

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. Língua oral, língua escrita: interessam, à linguística, os dados da aquisição da representação escrita da linguagem? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DAALFAL, 9., 1990, Campinas. **Anais...** Campinas: IEL/Unicamp, 1990. p. 361-381.

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição de escrita:** o sujeito e o trabalho com o texto. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

AUTHIER-REVUZ. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n.19, p.25-42, 1990.

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CAPRISTANO, C. C.; OLIVEIRA, E. C. Escrita infantil: a circulação da criança por representação sobre gêneros discursivos. **Alfa**, São Paulo, v.58, n.2, p. 347-370, 2014.

CORRÊA, M. L. G. Arranjos referenciais de tempo em textos de pré-universitários: letramento e oralidade. **Gragoatá**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 75-93, 2008.

CORRÊA, M. L. G. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n.9, p.201-211, 2007.

CORRÊA, M. L. G. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.2, n.45, p.205-224, 2006.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COSERIU, E. **Sincronia, diacronia e história:** o problema da mudança linguística. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

DUCROT, O. Opérateurs argumentatifs et visée argumentative. **Cahiers de linguistique française**, 05:79-108, 1983.

GRICE, P. H. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. L. (Ed.). **Syntax and semantic 3:** speech acts. New York: Academic Press, 1975. p.41-58.

HALLIDAY, M. A. K. Above the clause: the clause complex. In: HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to funcional grammar.** New York: Arnold, 1985. p. 215-291.

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

KABATEK, J. Tradições discursivas e mudança linguística. In: LOBO, T. et al. (Org.). **Para a história do português brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2006. Tomo II.

KOCH, P.; OESTERREICHER, W. **Lingua hablada en la Romania**: Espanol, Francés, Italiano. Madrid: Editorial Gredos, 2007.

KORTMANN, B. **Adverbial subordination**: a typology and history of adverbial subordinators based on European Languages. Berlin: Mouton de Gruyter, 1997.

KOMESU, F. As relações intergenéricas constitutivas da escrita das home pages. In: ABAURRE, M. B. M.; MAYRINK-SABISON, M. L. T.; FIAD, R. S. (Org.). **Estilo e gênero na aquisição da escrita**. Campinas: Komedi, 2003. p.223-263.

LIMA-HERNANDES, M. C. Expressão de tempo na conexão de orações justapostas. **Domínios de Linguagem**, São Paulo, v.2, n. 1, p.01-10, 2008.

LONGHIN, S. R.; LOPES-DAMASIO, L. R. Construções relativas com traços circunstanciais: causa, condição e contraste. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 136-155, 2014.

LONGHIN-THOMAZI, S. R. Aquisição de tradições discursivas: marcas de uma escrita heterogeneamente constituída. **Alfa**, São Paulo, v.55, n.1, p.225 – 248, 2011a.

LONGHIN-THOMAZI, S. R. Junção e(m) aquisição: aspectos morfossintáticos e cognitivos. **Gragoatá**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 221-238, 2011b.

LOPES-DAMASIO. Junção em contexto de aquisição de escrita: uma abordagem das tradições discursivas. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v.43, n.3, p.1371-1386, 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. **Signótica**, Goiás, v.8, n.1, p.119-145, 1997.

OESTERREICHER, W. Zur fundierung von diskurstraditionen. In: HAYE, T.; TOPHINKE, D. (Ed). **Gattungen mittelalterlicher schriftlichkeit**. Tübingen: Narr, 1997. p.19-41.

PEKAREK-DOEHLER, S. et. al. Configurations paratactiques et grammaire dans l'interaction. In: BÉGUELIN, M. J.; AVANZI, M.; CORMINBOEUF, G. (Ed.). **La Parataxe**. Berne: Peter Lang, 2010. p. 387-340. (Collection Sciences pour la communication; tome II: Structures, marquages et autres classes de parataxes).

PEZATTI, E. G.; LONGHIN-TOMAZI, S. R. As construções coordenadas. In: ILARI, R.; NEVES, M. H. M. **Gramática do Português culto falado no Brasil**: classes de palavras e processos de construção. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2008. p.865-936.

RAIBLE, W. Linking clauses. In: HASPELMATH, M. et al. (Ed.). **Language typology and language universals: an international handbook**. Berlin: Walter de Gruyter, 2001. p. 590-617.

SCHERRE, M. M. P. Aspectos sincrônicos e diacrônicos do imperativo gramatical no português brasileiro. **Alfa**, São Paulo, v.51, n.1, p.189-222, 2007.

SOARES, M. B. Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita. In: SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003. p.63-84.

SWEETSER, E. **From etymology to pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v.8, p.465-488, 2006.

THUMM, M. **The contextualization of paratatic conditionals**. Konstanz: University of Konstanz, 2000. (Interaction and Linguistic Structures, n.20).

TUÃO-BRITO, A. R. M. **Junção e tradições discursivas: uma abordagem no domínio da aquisição de escrita**. 2014. 159f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

ZIV, Y. Conditionals and restrictives on generics. In: ATHANASIADOU, A.; DIRVEN, R. (Ed.). **On conditionals again**. Cambridge: Cambridge University, 1997, p.223-239. (Current Issues in Linguistic Theory, 143).

ZIV, Y. Causality and context dependence. **Belgian Journal of Linguistics**, [S.l.], v. 8, p.187-200, 1993.

Recebido em julho de 2013

Aprovado em outubro de 2014



# ADJETIVOS INTENSIFICADORES NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: PROPRIEDADES, DISTRIBUIÇÃO E REFLEXOS MORFOLÓGICOS

Maria José FOLTRAN\*  
Vítor Augusto NÓBREGA\*\*

- RESUMO: Neste artigo, analisamos as propriedades e a distribuição dos adjetivos intensificadores no português brasileiro, tendo em vista suas propriedades morfossintáticas, sintáticas e semânticas. Submetemos os dados a testes com o propósito de verificar seu comportamento em relação à ordem, definitude, e tipo de sentenças e sintagmas em que ocorrem. A partir disso, propomos algumas generalizações com relação à sua distribuição: (i) são exclusivamente prepostos, (ii) ocorrem em sintagmas definidos e indefinidos, (iii) ocorrem em sentenças exclamativas, e (iv) podem ser empregados em contextos de duplicação de determinante em sintagmas nominais indefinidos. No que concerne à categoria lexical que modificam, observamos a formação de dois subgrupos: aqueles que modificam apenas nomes (viz., *baíta*, *bruta*, *senhor(a)*, *puta*) e aqueles que modificam nomes e palavras de outra natureza categorial (viz., *mega*, *hiper*, *super*). Essas considerações nos fornecem um conjunto de informações sobre a controversa natureza morfológica de *mega*, *hiper* e *super*. Embora sejam tratados como prefixos, argumentamos que essa análise não é plausível. Em contrapartida, sugerimos que tais formas sejam consideradas adjetivos autônomos. Essa assunção, por sua vez, permite-nos explicar facilmente formações como *supermercado*, *mega-feirão* e *hipercorreção*, analisando-as como compostos de combinação categorial A-N, contrariamente ao que a literatura vem assumindo.
- PALAVRAS-CHAVE: Sintagma nominal. Modificação. Adjetivos intensificadores.

## Introdução

A intensificação está relacionada a qualquer dispositivo que escalona uma qualidade, tanto para graus máximos, mínimos ou médios, e as línguas naturais expressam isso de diferentes maneiras. Pode-se manifestar intensificação por meio de

---

\* Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (processo 306559/2013-7). UFPR – Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Humanas Letras e Artes – Departamento de Linguística Letras Clássicas e Vernáculas. Curitiba – Paraná – Brasil. 80060-150 – mariajose.foltran@gmail.com

\*\* Bolsista CNPq (processo 160605/2014-8). USP – Universidade de São Paulo. São Paulo – São Paulo – Brasil. 05508-900 – vitor.augusto.nobrega@usp.com

estruturas sintáticas estereotipadas (1a, 1b), expressões exclamativas (1c), recursos lexicais (1d), palavras de grau (1e, 1f), morfemas de grau (1g), dentre outras estratégias lexicais e sintáticas.

- (1) a. Estou **morto de fome**.
- b. Ele é um idiota com **“i” maiúsculo**.
- c. Que filme!
- d. Ele é um **perfeito** idiota.
- e. Esse aluno é **muito** dedicado.
- f. Ela é **mais** competente do que seu irmão.
- g. Ela é inteligentí**ssima**.

Neste artigo, analisamos as propriedades e a distribuição de alguns itens lexicais identificados como adjetivos intensificadores no português brasileiro (PB). Para tanto, foi preciso organizar os dados constantes numa ampla bibliografia e estabelecer uma tipologia que, a princípio, ajudou-nos a fazer o recorte que propomos na sequência:

- I. **Adjetivos intensificadores inovadores**<sup>1</sup>: adjetivos pospostos que passaram a ser empregados em posição anterior ao elemento modificado, denotando uma intensificação, ou seja, projetando uma escala de avaliação – *tremendo(a)*, *bruto(a)*.
- II. **Intensificadores denominais**: intensificadores que apresentam um correspondente nominal – *puta*, *senhor(a)*, e *baita*<sup>2</sup>.
- III. **Intensificadores adquiridos via empréstimo**: intensificadores de origem clássica ou germânica, comumente analisados como formas prefixais – *mega*, *hiper*, *super* e *big*.
- IV. **Intensificadores prototípicos**: advérbios que deixaram de conter a característica primária dessa classe (i.e., modificar verbos), e passaram a modificar adjetivos e advérbios – *muito*, *extremamente*, *extraordinariamente*, *completamente*, etc.
- V. **Modificadores adnominais escalares**: elementos que apenas modificam nomes escalares (e.g., *idiota*, *fumante*) – *verdadeiro*, *total*, *grande*, *completo* e *perfeito* (Cf. MORZYCKI, 2012).

---

<sup>1</sup> Entendemos que formas inovadoras revelam processos que estão latentes em uma dada língua, abrindo uma janela para o estudo das formas tradicionalmente usadas. Formas inovadoras estão relacionadas ao fato de um adjetivo, ou outra categoria qualquer, passar a ser empregado em outra posição linear com efeitos semânticos distintos daqueles de sua posição canônica. Estamos cientes, no entanto, de que a assunção de uma posição canônica não é trivial.

<sup>2</sup> *Baita* não se enquadra, a princípio, em nenhuma das classificações acima. Não pode ser considerado inovador, visto que não há um adjetivo *baita* que ocorra posposto ao elemento modificado e que não denote intensificação, e, por outro lado, não é clássico. Talvez, etimologicamente, *baita* seja um adjetivo intensificador com características nominais, cujo correspondente nominal não está mais disponível sincronicamente.

VI. **Prefixos intensificadores:** modificadores prefixais, comumente de origem clássica – *ultra-*, *extra-* e *tri-*<sup>3</sup>.

As propriedades de intensificação ou escalares são comumente vinculadas a alguns advérbios que têm como função semântica a intensificação de adjetivos ou de advérbios – i.e., os intensificadores prototípicos em IV –, modificando-os sem estabelecer concordância, tal como exemplificado em (2):

- (2) a.  **muito** inteligente,  **pouco** animado
- b.  **mais** calmo,  **menos** intenso

Em nossa discussão, no entanto, iremos nos ater mais detidamente aos intensificadores em I, II e III, embora estejamos cientes de que a natureza categorial dos intensificadores em II e III ainda mereça atenção particular e uma análise mais detalhada. Para efeitos gerais, admitimos que os intensificadores em II e III são adjetivos devido à sua grande semelhança distribucional com as formas em I. O que consideramos como adjetivos intensificadores, neste trabalho, modifica, principalmente, nomes, tal como se observa em (3).

- (3) a. uma  **tremenda** briga
- b. uma  **baita** chuva
- c. um  **puta** emprego
- d. uma  **mega** oferta

De imediato, achamos providencial distinguir os adjetivos intensificadores, em (3), dos chamados modificadores adnominais escalares, em (4).

- (4) a. um  **verdadeiro** desastre
- b. um  **total** domínio
- c. um  **grande** idiota
- d. um  **completo** imbecil

Para Morzycki (2012), os modificadores adnominais escalares não podem ser considerados adjetivos, embora contenham uma contraparte adjetival homófona, a qual ocorre posposta ao elemento modificado no PB. Diferentemente de sua contraparte adjetival, os modificadores escalares não apresentam um uso predicativo. Por exemplo, em (4a), temos o modificador escalar *verdadeiro*, cuja função semântica

---

<sup>3</sup> Gonçalves (2002) e Alves (2009) elencam um conjunto de sufixos intensificadores no PB, tais como *-aço*, *-érrimo*, *-íssimo*, etc. Optamos por deixá-los de lado neste artigo, pois nosso interesse principal é analisar, especificamente, a intensificação causada por adjetivos, e evidenciar a natureza morfológica dos adjetivos intensificadores de origem clássica que são considerados formas prefixais por alguns autores, tais como *mega*, *hiper* e *super*. (Cf. ALVES, 1980, 2000, 2006, 2009, 2011, para todas as formas; e SCHWINDT, 2001, para *hiper*).

é intensificar. Se ele for usado posposto ou em contexto predicativo, a expressão será interpretada como ‘um desastre que corresponde à verdade’. Essa interpretação não se aplica quando *verdadeiro* ocorre anteposto. Embora sejam relevantes para o estudo da intensificação, os modificadores adnominais escalares entrarão apenas perifericamente neste trabalho.

Entendemos também ser importante estabelecer uma tipologia das expressões escalares, o que inclui abandonar a tradicional divisão dessas expressões em adjetivos e advérbios. Isso nos faria incluir entre os intensificadores as expressões destacadas em (5):

- (5) a. Ele é **verdadeiramente** um idiota.
- b. Ele está **completamente** enganado.
- c. Isso é **incrivelmente** gigantesco.
- d. Ele é **meramente** um serviçal.

Resumindo, o objetivo central deste artigo é analisar a distribuição das palavras intensificadoras do PB, especialmente dos adjetivos em I, II e III, a partir de um conjunto de testes morfossintáticos, sintáticos e semânticos. Como desdobramento da análise, avaliamos, também, a hipótese de que os intensificadores de origem clássica sejam formas prefixais. Para tanto, o artigo está dividido nas seguintes seções: (i) propriedades morfossintáticas dos adjetivos intensificadores, tendo em vista sua posição linear, o estatuto categorial dos elementos modificados, a concordância estabelecida no domínio mínimo, os tipos de sintagmas e sentenças em que ocorrem e as construções com duplicação de determinante; (ii) propriedades morfológicas dos adjetivos em tela, em especial, no que concerne à caracterização dos intensificadores do grupo III como prefixos.

Nossas considerações finais se encaminham na direção de que os intensificadores constituem uma classe especial, internamente complexa, que exige uma catalogação tipológica, distinguindo adjetivos verdadeiros de modificadores adnominais escalares, e, possivelmente, de nomes escalares (BOLINGER, 1972). Além disso, argumentamos que a análise dos adjetivos intensificadores de origem clássica como formas prefixais não se sustenta, e os contextos aparentemente prefixais em que eles aparecem são, na verdade, palavras compostas de combinação A-N.

### **Propriedades morfossintáticas e sintáticas dos adjetivos intensificadores**

Avaliamos o comportamento dos adjetivos intensificadores tendo em vista os seguintes aspectos morfossintáticos e sintáticos: (a) ordem linear; (b) tipos de categorias lexicais que modificam; (c) relações de concordância que estabelecem e (d) tipos de sintagmas e sentenças em que ocorrem. Nosso objetivo com esses testes é mapear a distribuição dos adjetivos intensificadores, bem como descrever suas propriedades

principais, a fim de avaliar se todos os dados em questão podem integrar uma classe uniforme.

### Ordem Linear

No que concerne à ordem linear, percebemos que os adjetivos intensificadores ocorrem exclusivamente antepostos. Devemos frisar que alguns adjetivos, principalmente, os inovadores, podem conter um correspondente homônimo que ocorre posposto ao elemento modificado, e que esse uso posposto não denota uma leitura de intensificação (e.g., uma bruta leoa vs. uma leoa bruta).

(6) <i>Posição pré-nominal</i>	<i>posição pós-nominal</i>
a. um <b>baita</b> homem	a'. *um homem <b>baita</b> .
b. uma <b>bruta</b> chuva	b'. *uma chuva <b>bruta</b> .
c. um <b>tremendo</b> vendaval.	c'. um vendaval <b>tremendo</b> .
d. um <b>puta</b> livro.	d'. *um livro <b>puta</b> .
e. uma <b>senhora</b> festa.	e'. *uma festa <b>senhora</b> .
f. uma <b>mega</b> promoção.	f'. ?uma promoção <b>mega</b> .
g. uma <b>hiper</b> declaração.	g'. *uma declaração <b>hiper</b> .
h. uma <b>super</b> festa.	h'. *uma festa <b>super</b> .

O exemplo (6c), em especial, destoa dos demais, o que nos faz suspeitar de sua inclusão entre os adjetivos intensificadores. No entanto, seu comportamento em outros testes favorece a opção de incluí-lo nessa classe de adjetivos, como veremos adiante.

### Categoria lexical dos elementos modificados

A capacidade de modificação dos adjetivos intensificadores não é uniforme se comparada à sua distribuição linear. Os adjetivos intensificadores *bruto(a)*, *senhor(a)* e *big* modificam, exclusivamente, nomes (7). Os demais adjetivos intensificadores podem modificar elementos de outras categorias lexicais, como adjetivos, em (8). Por outro lado, quando esses elementos são capazes de modificar verbos, eles perdem a leitura de intensificação e passam a denotar uma certeza com relação à ação verbal, tal como é possível verificar nas sentenças em (9).

- (7) a. Eles tomaram um **bruto** susto.  
a'. \*Ele é um menino **bruto** bonito.  
b. Ela comprou um **senhor** aspirador de pó.  
b'. \*Ela é sempre **senhora** simpática.  
c. Eles tiveram uma **big** surpresa.  
c'. \*Eles foram numa apresentação **big** interessante.

- (8) a. Eu achei esses caras uns **baita** sacanas com a pobre menina.  
 b. Ele é fofo e **tremendo** simpático.  
 c. Ela está **mega** empolgada com a festa.  
 d. Eles estão **hiper** animados para viajar na sexta.  
 e. Ela está **super** feliz com o prêmio que ganhou.  
 f. Dá pra perceber que ele é um cara **puta** nojento.
- (9) a. Eu **super** falo isso.  
 b. Sinceramente, eu **hiper** gostaria de saber a opinião de vocês.  
 c. Eu **mega** iria no show da Madonna.  
 d. Eu **super hiper** quero esse celular.

Vale mencionar que os adjetivos intensificadores que modificam nomes são também capazes de intensificar nomes modificados, tais como aqueles em (10), característica apontada para *puta*, em Guimarães (2011) e Oliveira (2013). Além disso, os adjetivos intensificadores que modificam adjetivos são capazes de modificar adjetivos atributivos em posição pós-nominal, tal como em (11):

- (10) a. Um **baita** homem musculoso.  
 b. Uma **bruta** chuva forte.  
 c. Um **tremendo** cara feio.  
 d. Um **puta** cara lindo.  
 e. Uma **senhora** cara feia.  
 f. Um **mega** carro esportivo.  
 g. Uma **super** ideia louca.  
 h. Um **hiper** desconto repentino.  
 i. Uma **big** festa animada.
- (11) a. Um marido **baita** sacana.  
 b. Um cara **tremendo** idiota.  
 c. Uma moça **mega** inteligente.  
 d. Um menino **hiper** animado.  
 e. Um filme **super** interessante.  
 f. Uma cerveja **puta** gelada.

Em (10), a interpretação preferencial parece ser aquela que considera a intensificação do constituinte [homem musculoso], e não a de [homem] ou de [musculoso] separadamente. Uma vez que a leitura de intensificação apenas recai sobre o elemento linearmente à direita, serão apenas os adjetivos em (11) os elementos modificados. Além disso, os adjetivos intensificadores parecem não permitir dupla modificação, ou seja, contextos em que um adjetivo intensificador intensifica um nome modificado por outro adjetivo intensificador sem a realização de uma pausa entre os adjetivos. Essa

dupla modificação, se e quando possível (considerando pausas), leva-nos a interpretar a expressão numa escala ascendente (e.g., *super*, *hiper festa*).

- (12) a. \*Eu sempre tenho uma **puta mega** cólica.  
b. ?Ele tem um **senhor tremendo** emprego.  
c. \*Eles compraram um **mega baita** avião.  
d. \*Ela deu uma **super bruta** festa.

#### Concordância em domínios locais ao elemento modificado

O comportamento dos adjetivos intensificadores nas relações de concordância é consideravelmente variado, e sua característica principal parece ser, a priori, a ausência de marcas, seja de número ou de gênero. No que diz respeito à concordância em número, esses adjetivos são, preferencialmente, empregados sem qualquer marcação, como mostram os exemplos em (13).

- (13) a. Ele trabalha com uns **baita/?baitas** homens.  
b. Ela sempre tem umas **bruta/?brutas** dor(es) de cabeça.  
c. Sempre acontece uns **tremendo/tremendos** vendaval(is) nessa cidade.  
d. Eles importaram uns **puta/\*putas** aviões.  
e. Ela comprou uns **senhor/\*senhores** tapetes.  
f. Ele adora umas **mega/?megas** promoções.  
g. Nós compramos uns **hiper/\*hiper(e)s** apartamentos.  
h. Elas sempre vão a umas **super/\*super(e)s** festas.

Nos dados em (13), enquanto alguns adjetivos ocorrem exclusivamente sem qualquer marca de número (e.g., *puta*, *hiper* e *super*), outros parecem permitir a concordância em número com o nome (e.g., *baita*, *bruta*, *tremendo*, *senhora* e *mega*). A partir de uma varredura na ferramenta de buscas do Google, encontramos uma variedade de casos em que a concordância em número é estabelecida, tal como pode ser verificado nas sentenças em (14). Nossa hipótese é que, uma vez que esses dados foram coletados em textos escritos, a concordância em número ocorre como uma espécie de hipercorreção, já que, na língua falada, sua realização é facultativa.

- (14) a. Boas ideias. **Baitas** negócios.<sup>4</sup>  
b. Apenas uma jogada de risco e depois **tremendos** sustos que minaram a tranquilidade brasileira.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Extraído do site: <<http://www.diarinho.com.br/materias.cfm?caderno=25&materia=73671>>. Acesso em: 31 ago. 2014.

<sup>5</sup> Extraído do site: <<http://migre.me/qmlSM>>. Acesso em: 02 set. 2014.

- c. Eu conheci o Petrucci, o Mustaine e o Kerry King e, na boa, troquei umas **putas** ideias sobre aparelhagem com os três.<sup>6</sup>
- d. Eu não fiquei traumatizada, mas levei **senhores** sustos!<sup>7</sup>
- e. (...) e quero dar uns **megas** tabefes no meu irmão.<sup>8</sup>
- f. Tive alguns contratemplos com teste de matemática e uns **megas** trabalhos, mas resolvi tudo.<sup>9</sup>

Com relação à concordância em gênero, temos um conjunto de adjetivos intensificadores que admitem serem alvos dessas marcas, tais como *senhor(a)*, *bruto(a)* e *tremendo(a)*.

- (15) a. Fez duas **senhoras** apresentações no Carnegie Hall.  
 b. Consegui dois **senhores** cargos no senado.  
 c. Deu um **tremendo** vexame.  
 d. Consegui algumas **tremendas** vantagens.  
 e. Eles fizeram um **bruto** investimento.  
 f. Ele levou uma **bruta** pancada.

*Bruto(a)* apresenta um comportamento particular. Como podemos perceber nos dados em (15e) e (15f), tanto o adjetivo na forma masculina quanto na forma feminina são aceitáveis quando o nome modificado é do gênero masculino (e.g., *um bruta investimento*). Porém, se o nome modificado for do gênero feminino, a alternância é bloqueada, sendo permitida apenas a concordância com o gênero do nome (e.g., *uma bruta chuva* vs. *\*uma bruto chuva/ \*um bruto chuva*).

Essa assimetria na concordância em gênero sugere uma relação direta entre a vogal *-a* – correspondente ao gênero feminino nos adjetivos – e a leitura de intensificação presente nesses adjetivos. Isso pode ser evidenciado pela presença de outros adjetivos intensificadores que, potencialmente, poderiam flexionar em gênero, mas que se apresentam apenas com a vogal *-a*, a saber: *puta*, *baita* e *mega*. Além disso, a facultatividade na marcação de gênero em nomes masculinos não é categórica, visto que a depender do nome modificado, a marca de gênero do adjetivo desencadeia uma dupla leitura, sendo que a leitura de intensificação mantém-se apenas no contexto em que o adjetivo contém a marca de gênero feminino:

<sup>6</sup> Extraído do site: <<http://www.hardmob.com.br/boteco-hardmob/55386-genios-da-guitarra-ql-vcprefere-2.html>>. Acesso em: 2 set. 2014.

<sup>7</sup> Extraído do site: <<https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20130917173328AA0enBZ>>. Acesso em: 31 ago. 2014.

<sup>8</sup> Extraído do site: <<http://www.amordoce.com/forum/t21312,2-castiel-acalme-se-o-bullying-ja-vai-acabar.htm>>. Acesso em: 31 ago. 2014.

<sup>9</sup> Extraído do site: <<http://socialspirit.com.br/fanfics/naruto>>. Acesso em: 31 ago. 2014.

- (16) a. Um **bruta** marido (com o sentido de: bom marido)  
 b. Um **bruto** marido (com o sentido de: marido agressivo)  
 c. Um **bruta** soco (com o sentido de: um soco muito forte)  
 d. Um **bruto** soco (com o sentido de: um soco violento)

Em contrapartida, *hiper*, *super* e *big* não desencadeiam concordância, nem de número, nem de gênero:

- (17) a. **hiper** oferta  
 b. **hiper** ofertas  
 c. **super** promoção  
 d. **super** promoções  
 e. **big** festa  
 f. **big** presentes

Voltaremos à questão da concordância quando analisarmos os sintagmas nominais com duplicação de determinante.

#### Tipos de sintagmas e sentenças

Avaliamos a distribuição dos adjetivos intensificadores dentro dos seguintes contextos: (a) sintagmas definidos vs. sintagmas indefinidos; (b) posição predicativa, (c) sentenças exclamativas e em (d) sintagmas nominais indefinidos com duplicação de determinante (e.g., “um *x* de um *y*”, em que *x* é um adjetivo intensificador).

Com relação à distribuição dos adjetivos e definitude, percebemos que embora pareça mais comum a ocorrência desses intensificadores em sintagmas indefinidos, é possível encontrar muitos casos em que eles são empregados em sintagmas definidos, como aqueles em (18):

- (18) a. Falta um dia para a **baita** festa do CTG.  
 b. A **bruta** força dos sentidos.  
 c. O **puta** salário pago aos diretores é de dar inveja.  
 d. A **senhora** apresentação que ele fez em Brasília mudou minha ideia.  
 e. O **tremendo** vexame a que fomos expostos.  
 f. O **mega** xodozão do Pará.  
 g. O **hiper** atentado terrorista repercutiu no mundo todo.  
 h. A **super** oferta divulgada nas redes sociais.

Em relação à posição predicativa, observamos que não são todos os adjetivos intensificadores que podem exercer essa função. Resta avaliar mais atentamente se os adjetivos de origem clássica são aceitos por alguns falantes, tal como apontado em

(19), e se, nesses casos, sua aceitabilidade está relacionada a fatores etários, sendo mais bem aceitos por falantes mais jovens.

- (19) a. \*A confusão foi **baita**.  
b. \*O cargo é **puta**.  
c. \*A força é **bruta**. (no sentido relevante)  
d. \*A apresentação foi **senhora**.  
e. O vexame foi **tremendo**.  
f. ?A festa foi **mega**.  
g. ?O mercado é **super**.  
h. ??A oferta é **hiper**.

Novamente, o comportamento de *tremendo* destoa do comportamento dos demais, mais ainda insistimos em incluí-lo no grupo, por razões que serão explicadas quando tratarmos das construções com duplicação de determinante.

As sentenças exclamativas constituem uma das formas de se expressar intensificação nas línguas e constatamos que todos os adjetivos sob análise participam de estruturas desse tipo, como é possível verificar em (20).

- (20) a. Que **baita** falta de caráter!  
b. Que **bruta** vontade de vencer!  
c. Que **tremenda** cara de pau!  
d. Que **puta** dor de cabeça!  
e. Que **senhora** apresentação!  
f. Que **mega** surpresa!  
g. Que **hiper** apartamento!  
h. Que **super** abraço!  
i. Que **big** festa!

### Construções com duplicação de determinante

Uma das construções particulares a esses adjetivos intensificadores é a duplicação do determinante em sintagmas nominais indefinidos (viz., um *x* de um *y*), em que *x* é um adjetivo intensificador. A duplicação do determinante em sintagmas indefinidos é reconhecidamente um fenômeno comum em contextos de intensificação e, de modo geral, acontece em contextos de modificação. Esse tipo de construção é atestado em uma série de línguas (ALEXIADOU, 2014)<sup>10</sup>, diferindo apenas na natureza do elemento que figura na posição de *x*, a saber, se é uma palavra de grau (e.g., advérbios ou quantificadores) (21), ou um adjetivo (22), tal como é o caso do PB:

---

<sup>10</sup> Agradecemos à Janayna Carvalho por ter nos indicado a referência.

- (21) a. *a no a grißa Bua* (Austro-Bávaro)  
 um muito um grande garoto  
 ‘um garoto muito grande’  
 (KALLULLI; ROTHMAYR, 2008)
- b. *en ganz en guete Wi* (Suíço-alemão)  
 um totalmente um bom vinho  
 ‘um vinho muito bom’  
 (LINDAUER, 1991 apud ALEXIADOU, 2014)
- (22) a. *en stor en kar* (Sueco setentrional)  
 um grande um homem  
 ‘um homem bem grande’  
 (DELSING, 1993 apud ALEXIADOU, 2014)
- b. *en stygg en stor en fyr* (Norueguês)  
 um feio um grande um cara  
 ‘um cara muito grande e feio’  
 (ALEXIADOU, 2014)

Um segundo diferencial dessas construções no PB é a existência da preposição *de*. Constatamos que todos os adjetivos sob análise participam dessas construções, como se atesta em (23).

- (23) a. Um **baita** de um animal.  
 b. Uma **bruta** de uma sacanagem.  
 c. Um **puta** de um carro.  
 d. Um **senhor** de um cargo..  
 e. Um **tremendo** de um vexame.  
 f. Um **mega** de um show.  
 g. Um **hiper** de um apartamento.  
 h. Uma **super** de uma oferta.  
 i. Uma **big** de uma festa.

Com o intuito de avaliar a aceitabilidade desses adjetivos em contextos de duplicação do determinante, realizamos um teste online através da plataforma *Online Pesquisa* (<https://www.onlinepesquisa.com/>). Nele testamos a aceitabilidade tanto de adjetivos intensificadores quanto de modificadores escalares, bem como os reflexos da variação de gênero e de número do nome modificado na aceitabilidade do adjetivo. Essa construção nos permitiu, a princípio, separar os intensificadores dos adjetivos escalares. Os falantes avaliaram os dados como ‘aceitável’, ‘inaceitável’ e ‘não tenho certeza’ (NTC). Os resultados preliminares que obtivemos foram os seguintes:

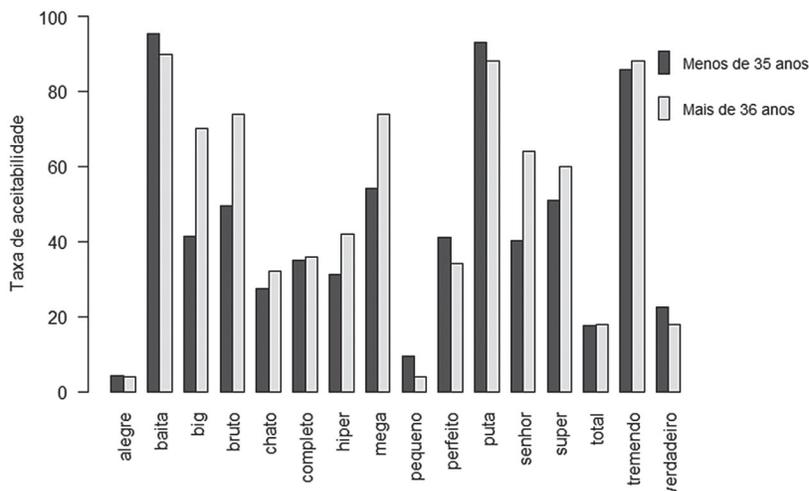
**Tabela 1** – Resultado do teste de gramaticalidade dos adjetivos intensificadores em contextos de duplicação de determinante em sintagmas nominais indefinidos

Teste de gramaticalidade online realizado no período de 10/02/2015 ~ 12/02/2015				
Número de participantes: 144				
		Aceitável	Inaceitável	NTC
Baita	(m) Ele me deu um <u>baita</u> de um susto	97,2%	2,1%	0,7%
	(f) Estou com uma <u>baita</u> de uma dor de cabeça	91,5%	7,4%	1,4%
Bruto	(m) Eles fizeram um <u>bruto</u> de um investimento	56,9%	28,4%	14,5%
	(f) Foi uma <u>bruta</u> de uma confusão	51,7%	32,8%	15,3%
	(m) Ele está com um <u>bruta</u> de um problema	43,3%	44,0%	12,5%
Tremendo	(m) Foi um <u>tremendo</u> de um vexame	89,5%	9,0%	1,3%
	(f) Eles caíram em uma <u>tremenda</u> de uma cilada	83,2%	13,9%	2,8%
Puta	(m) Ele comprou um <u>puta</u> de um carro	93,0%	5,5%	1,4%
	(f) Ele deu uma <u>puta</u> de uma festa	91,5%	6,3%	2,1%
Senhor(a)	(f) É uma <u>senhora</u> de uma promoção	57,3%	27,2%	15,3%
	(m) Ela me deu um <u>senhor</u> de um abraço	30,7%	57,3%	11,8%
Big	(f) Foi uma <u>big</u> de uma festa	56,2%	32,6%	11,1%
	(m) Ele me deu um <u>big</u> de um presente	37,3%	46,4%	16,2%
Mega	(f) Ele deu uma <u>mega</u> de uma festa	59,4%	27,2%	13,2%
	(m) Ele me deu um <u>mega</u> de um beijo	56,2%	28,4%	15,2%
Super	(m) Eu ganhei um <u>super</u> de um desconto	65,6%	22,9%	11,1%
	(f) Eles alugaram uma <u>super</u> de uma casa	39,8%	44,0%	16,0%
Hiper	(m) Eles compraram um <u>hiper</u> de um apto	37,0%	51,0%	11,8%
	(f) Ela tem uma <u>hiper</u> de uma piscina	28,6%	54,5%	16,7%
Total	(f) Foi uma <u>total</u> de uma falta de respeito	20,9%	67,8%	11,1%
	(m) Foi um <u>total</u> de um disparate	14,6%	68,5%	16,7%
Perfeito	(m) Fui um <u>perfeito</u> de um idiota	43,3%	46,1%	10,4%
	(f) Foi uma <u>perfeita</u> de uma emboscada	36,3%	45,4%	18,1%
Verdadeiro	(f) Foi uma <u>verdadeira</u> de uma falta de respeito	23,7%	68,5%	7,6%
	(m) Ele é um <u>verdadeiro</u> de um cafajeste	20,8%	66,5%	12,5%
Completo	(m) Fui um <u>completo</u> de um imbecil	39,8%	48,9%	11,1%
	(f) Ela foi uma <u>completa</u> de uma ingênuo	30,9%	51,4%	17,6%
Alegre	Ele era um <u>alegre</u> de um menino	4,2%	91,6%	4,2%
Chato	Ela namora um <u>chato</u> de um rapaz	27,9%	59,4%	12,5%
Pequeno	Ele fez um <u>pequeno</u> de um furo na parede	8,3%	84,6%	6,9%

**Fonte:** Elaboração própria.

Observamos que os modificadores adnominais escalares como *total*, *perfeito*, *verdadeiro*, *completo* são pouco aceitos nesse tipo de construção. Adjetivos típicos como *alegre*, *chato* e *pequeno* também são praticamente excluídos. Além disso, o gênero do nome parece influenciar na aceitabilidade de alguns dados, tal como se verifica em *big*, *bruto*, *senhor* e *super*. Uma atestação adicional relevante é o fato de que esses últimos adjetivos apresentam maior aceitabilidade entre os mais velhos (i.e., acima de 36 anos), tal como se verifica no Gráfico 1<sup>11</sup>.

**Gráfico 1** – Distribuição da aceitabilidade por adjetivo e faixa etária

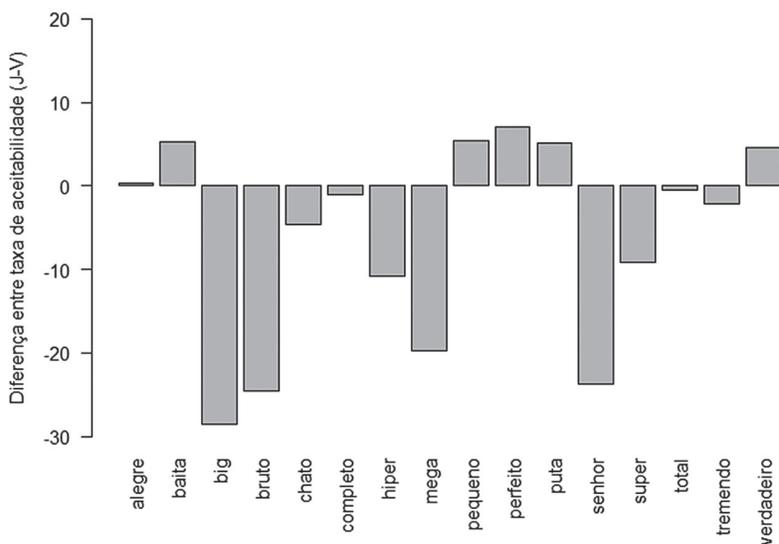


**Fonte:** Elaboração própria.

No gráfico 2, essa distribuição referente à aceitabilidade vs. faixa etária fica mais evidente ao se fazer a subtração do grau de aceitabilidade de cada adjetivo para os mais velhos em relação aos mais jovens ( $\%J - \%V$ ). As barras com valores negativos indicam maior aceitabilidade pelos mais velhos ( $\%J < \%V$ ), e as barras positivas indicam maior aceitabilidade pelos mais jovens ( $\%J > \%V$ ). Barras próximas ao valor zero indicam pouca diferença de aceitabilidade entre as faixas etárias ( $\%J \approx \%V$ ). Além de *super*, *mega*, *hiper* e *big* (de origem clássica ou germânica), outros adjetivos também são mais aceitáveis para os mais velhos, a saber: *bruto*, *senhor* (com *tremendo* e *chato*, num grau bem menor).

<sup>11</sup> Agradecemos à Livia Oushiro pela avaliação estatística desta parte do trabalho.

**Gráfico 2** – Diferença do grau de aceitabilidade dos adjetivos entre mais jovens (35 anos ou menos) e mais velhos (36 anos ou mais)



**Fonte:** Elaboração própria.

Em relação à presença ou ausência da marca de número, nossa pesquisa mostrou também alguma hesitação do falante. Observamos que nos DPs complexos em que há duplicação do determinante, os padrões de concordância em número mais bem aceitos são  $[D_{PL} \text{ Adj } D_{PL} N]$  e  $[D_{PL} \text{ Adj}_{PL} D_{PL} N]$ . O que podemos depreender é que, embora o nome modificado e o adjetivo possam permanecer sem qualquer marca de número, os artigos exigem essa marcação, como mostra a Tabela 2.

**Tabela 2** – Resultado do teste de gramaticalidade da distribuição da concordância nominal com adjetivos intensificadores em contexto de duplicação do determinante em sintagmas nominais indefinidos

Teste de gramaticalidade online realizado no período de 20/01/2015 ~ 30/01/2015				
Número de participantes: 96				
		Aceitável	Inaceitável	NTC
$D_{PL} \text{ Adj}_{PL} D_{PL} N$	Ele comprou <u>un</u> s <u>puta</u> s de <u>un</u> s carro	44,7%	41,6%	13,5%
	Eles eram <u>un</u> s <u>bruto</u> s de <u>un</u> s homem	34,3%	51,0%	14,8%
$D_{PL} \text{ Adj}_{PL} D N$	Ela tem <u>un</u> s <u>puta</u> s de um livro	11,4%	83,3%	5,2%
	Ela trabalha com <u>un</u> s <u>bruto</u> s de um homem	2,0%	88,5%	9,3%
$D_{PL} \text{ Adj } D N$	Eles recebem <u>un</u> s <u>puta</u> de um salário	40,6%	46,8%	12,5%
	Ele comeu <u>uma</u> s <u>bruta</u> de uma banana	8,3%	82,2%	9,3%

		Aceitável	Inaceitável	NTC
D <sub>PL</sub> Adj <sub>PL</sub> D N <sub>PL</sub>	Ele comprou <u>uns</u> putas de um iates	20,8%	71,8%	7,2%
	Eles compraram <u>uns</u> brutos de um aviões	13,5%	79,1%	7,2%
D <sub>PL</sub> Adj D N <sub>PL</sub>	Ela tem <u>uns</u> puta de um livros	15,6%	81,2%	3,1%
	Eles leiloaram <u>uns</u> bruto de um touros	4,1%	89,5%	6,2%
D <sub>PL</sub> Adj D <sub>PL</sub> N	Eles recebem <u>uns</u> puta de <u>uns</u> salário	59,3%	33,3%	7,2%
	Eles importaram <u>uns</u> bruta de <u>uns</u> avião	64,5%	28,1%	7,2%
D Adj D <sub>PL</sub> N	Ela comprou um puta de <u>uns</u> livro	19,7%	65,6%	14,5%
	Eles criam um bruto de <u>uns</u> touro	14,5%	69,7%	15,6%

**Fonte:** Elaboração própria.

Em relação à interpretação inferencial desses adjetivos, podemos dizer que os adjetivos intensificadores caracterizam-se como não-intersectivos, ou seja, os intensificadores não formam um conjunto que possa intersectar com o nome modificado.

- (24) a. **baita** homem:  $x$  é homem [✓];  $x$  é baita [X]  
 b. **bruta** chuva:  $x$  é chuva [✓];  $x$  é bruta [X]  
 c. **tremendo** vendaval:  $x$  é vendaval [✓]; (?)  $x$  é tremendo [X]  
 d. **puta** livro:  $x$  é livro [✓];  $x$  é puta [X]  
 e. **senhora** festa:  $x$  é festa [✓];  $x$  é senhora [X]  
 f. **mega** promoção:  $x$  é promoção [✓]; (?)  $x$  é mega [X]  
 g. **hiper** declaração:  $x$  é declaração [✓]; (?)  $x$  é hiper [X]  
 h. **super** festa:  $x$  é festa [✓]; (?)  $x$  é super [X]  
 i. **big** surpresa:  $x$  é surpresa [✓];  $x$  é big [X]

É importante observar que se deve diferenciar esse tipo de construção das chamadas inversões de predicado no sintagma nominal, em que nomes comuns funcionam como modificadores internamente a um DP. Nesses casos, podemos tanto ter sintagmas indefinidos como também definidos (25). De acordo com Dikken (1998, 2006), a proposição funcionaria como uma cópula nominal.

- (25) a. um **merda** de um par de meias.  
 b. um **safado** de um deputado.  
 c. um **bosta** de um soldado.  
 d. um **idiota** de um publicitário.  
 e. a **vaca** da minha prima.  
 f. o **burro** do meu cunhado.  
 g. o **safado** do meu tio.

A diferença de interpretação é clara: nos casos em (25), estamos fazendo uma avaliação (e.g., *este par de meias é uma merda*), o que não ocorre nos exemplos em (23) (e.g., *\*este animal é um baita*). Traçar uma diferença entre essas estruturas é objetivo de uma pesquisa futura que pretende avaliar, dentre outras coisas: (i) as semelhanças entre essas construções com as de duplicação de determinante em sintagmas indefinidos, e (ii) a natureza da preposição que emerge em ambas as estruturas. As construções em (25) ficam, portanto, fora do escopo deste artigo.

Em suma, os adjetivos intensificadores ocorrem exclusivamente antepostos, em sintagmas que podem ser definidos ou indefinidos. Todos ocorrem também, sem exceção, em sentenças exclamativas e em construções com duplicação de determinante. Apresentam comportamento variável em relação à concordância e ao fato de modificarem apenas nomes ou adicionalmente outras categorias lexicais.

Uma questão que ainda precisa ser respondida é a natureza morfológica dos adjetivos intensificadores de origem clássica. Trataremos disso na próxima seção.

### **Natureza morfológica dos intensificadores de origem clássica**

A questão que vamos abordar agora é se os adjetivos intensificadores de origem clássica, como *hiper*, *mega* e *super*, devem ser analisados como formas prefixais, tal como sugerido por Alves (1980, 2000, 2006, 2009, 2011) para todas as formas, e Schwindt (2001), para *hiper*, ou como palavras adjetivais independentes. Para responder a essa pergunta vamos contrastar seu comportamento com outras unidades intensificadoras analisadas como formas prefixais, a saber, *ultra-*, *extra-* e *tri-*.

Encontramos em Rocha (1999) e Silva e Mioto (2009) critérios que servem para a identificação de um prefixo, nomeadamente:

#### *(26) Critérios para identificação de um prefixo*

- a. Estar sempre à esquerda (diferenciando-se, assim, prefixação de sufixação);
- b. Não ser uma base N, V ou A (diferenciando-se, assim, prefixação de composição);
- c. Ser recorrente;
- d. Ter identidade fonética, semântica e funcional;
- e. Ser preso.

O critério (26a) é satisfeito tanto por *mega*, *hiper* e *super*, quanto por *ultra-*, *extra-* e *tri*. Para os primeiros, temos como evidência o resultado dos testes sobre a ordem linear, apresentados anteriormente em (6). Já os últimos são agramaticais quando ocorrem à direita: *\*moderno ultra*, *\*conservador ultra*, *\*grande extra*, *\*macia extra*, *\*legal tri*, *\*curioso tri*.

*Extra*, no entanto, contém mais de uma interpretação. Alves (1980) nota que a intensificação ocorre apenas quando *extra* modifica adjetivos, pois quando ele é combinado à esquerda de um nome, passa a conter o significado de “fora de”, “além de” (e.g., *extratexto*, *extraclasse*). Notamos, adicionalmente, que *extra* pode ocorrer à direita do elemento modificado sem uma interpretação de intensificação, por exemplo: “*pedindo com jeito as atendentes liberam um queijinho extra*” e em “*ele vem com um sabor extra de frutas, como framboesa e pêssego*”. Sendo assim, parece que estamos diante de três diferentes “*extras*”, sendo passíveis de uma análise prefixal apenas os dois primeiros.

O critério (26b) exige uma investigação categoria a categoria. Nenhum dos dados pode ser considerado um nome, visto que eles não permitem a combinação com núcleos determinantes (\**o/a/um hiper*, \**o/a/um super*, \**o/a/um ultra*, \**o/a/extra*, \**o/a/um tri*). Percebe-se que “*a mega*” e “*um mega*” não dizem respeito à *mega* isoladamente, mas devem ser analisados como resultado de um truncamento<sup>12</sup>, *a mega-sena*, *um mega-byte*. Da mesma forma, nenhum deles é utilizado como verbo. Todos apresentam uma função de modificação, mas essa característica por si só não é capaz de definir seu estatuto morfológico.

O critério (26c), referente à produtividade, não é um critério relevante caso não seja considerado juntamente com o critério (26e), pois a recorrência deve ser uniforme com uma mesma forma morfológica, seja ela livre ou presa.

O critério (26d) não é inteiramente aceitável. Identidade fonética não é um bom critério, visto que diversas formas afixais podem conter alomorfes. Por outro lado, identidade semântica e funcional são informações relevantes e são satisfeitas por todos os dados em questão. A primeira sugere que o prefixo adiciona um mesmo significado à base (a princípio, composicional), e, do ponto de vista funcional, o prefixo deve desencadear as mesmas propriedades funcionais, mantendo ou alterando a categoria lexical da base.

O critério (26e) diz que o caráter fixo de um afixo impede que qualquer elemento interveniente seja inserido entre o afixo e o radical, tal como podemos verificar em (27). No entanto, *mega*, *hiper* e *super* permitem a intervenção de uma preposição e de um artigo indefinido, como vimos na aplicação do teste com duplicação de determinante em sintagmas indefinidos, em (23), o que impede sua caracterização como uma forma prefixal. *Ultra-*, *extra-* e *tri-*, por outro lado, comportam-se como os dados em (27), evidenciando seu caráter prefixal.

- (27) a. \*re de um fazer.  
b. \*in de um feliz.  
c. \*des de um humano.

---

<sup>12</sup> *Truncamento* é um corte em uma palavra dando origem a uma palavra menor, do ponto de vista fônico. O elemento cortado pode ser um afixo, uma sequência de segmentos da palavra, ou um dos membros de uma palavra composta (cf. ROCHA, 1999; SCHER 2013).

- (28) a. \*ultra de um conservador.  
 b. \*extra de um macio.  
 c. \*tri de um legal.

Portanto, enquanto *ultra-*, *extra-* e *tri-* podem ser considerados prefixos intensificadores, *mega*, *hiper*<sup>13</sup> e *super* são palavras adjetivais intensificadoras. Uma consequência dessa conclusão é a de que formações com *mega*, *hiper* e *super* que fazem referência a uma única entidade, ou que se comportam morfossintaticamente como uma única unidade, devem ser consideradas palavras compostas, em que *mega*, *hiper* e *super* figuram como um constituinte adjetival, tal como nos dados em (29):

- (29) a. Compostos A-N: *supermercado*, *superstar*, *hiperinflação*, *super-saldão*, *mega-feirão*, *super-herói*, *hipermercado*, *megainvestidor*.  
 b. Compostos A-V: *superestimar*, *superproteger*, *megafavorecer*, *hiperinflacionar*.

Schwindt (2001) admite que *hiper*, e todos os demais *prefixos composicionais* (viz., *contra-*, *extra-*, *intra-*, *infra-*, *macro-*, *micro-*, etc.) são potencialmente isoláveis, ou seja, em dado contexto podem ser instanciados isoladamente, manifestando-se como nomes, adjetivos ou advérbios. Contudo, contrariamente ao autor, assumimos que *hiper* deve ser visto apenas como um adjetivo, o qual pode vir a formar palavras compostas.

Um teste capaz de diferenciar um sintagma de um composto com esses dados é a impossibilidade de “dupla modificação” com adjetivos intensificadores, apresentada em (30). A gramaticalidade dos dados em (31) evidencia que *super*, *mega* e *hiper* formam uma única unidade com a palavra à direita.

- (30) a. \*uma **puta super** festa.  
 b. \*um **baita hiper** apartamento.  
 c. \*uma **tremenda mega** burrice.

- (31) a. um **puta** supermercado.  
 b. uma **tremenda** hipercorreção.  
 c. um **baita** mega-feirão.

Uma observação adicional deve ser feita. Os dados de origem clássica que denotam intensificação correspondem a unidades dissilábicas acentuadas. Sendo assim, poderíamos hipotetizar que é a presença de um acento nessas formas que possibilita

<sup>13</sup> *Hiper* merece atenção especial. Na Tabela 1, *hiper* foi pouco aceito em construções com duplicação de determinante, o que, de certa forma, neutraliza esse contra-argumento com relação a seu caráter prefixal. No entanto, em um teste de gramaticalidade elaborado anteriormente àquele da Tabela 1, *hiper* apresentou considerável aceitabilidade nessas construções. Isso nos mostra que *hiper* não pode, com toda certeza, ser considerado uma forma estritamente presa. Essa é uma questão ainda a ser verificada em novos testes que estão sendo preparados.

seu uso em sintagmas com duplicação do determinante. Entretanto, outros prefixos dissilábicos acentuados, listados por Schwindt (2001), não podem participar dessas construções (32), o que mostra que estamos diante de uma questão morfossintática e não fonológica.

- (32) a. \*Ele é um **recém** de um nascido.  
b. \*Ele é um **neo** de um nazista.  
c. \*Ele é um **vice** de um reitor.

Diante dos dados apresentados, concluímos, portanto, que os modificadores de origem grega *mega*, *super* e *hiper* não são formas afixais, mas adjetivos intensificadores que podem participar da formação de compostos.

## Considerações Finais

Neste artigo, buscamos elucidar construções de intensificação, principalmente em relação ao uso que se faz de alguns adjetivos para esse fim. Identificamos uma classe composta por *baita*, *bruta*, *tremendo*, *puta*, *senhora*, *mega*, *hiper*, *super* e *big*. Apesar de denominá-los de *adjetivos intensificadores*, reconhecemos que sua natureza categorial é ainda difusa<sup>14</sup>, pois, apesar de todos modificarem nomes, alguns também podem modificar adjetivos. Compartilham, no entanto, de muitas outras propriedades, como a de ocorrer antes do nome e a de ocorrer preferencialmente sem marcas de número e gênero.

Consideramos os sintagmas com duplicação do determinante como um divisor de águas para separar esses adjetivos dos demais, especialmente dos modificadores adnominais escalares (MORZYCKI, 2012), os quais não aparecem nesse tipo de construção. A estrutura com duplicação de determinante serviu-nos também para

---

<sup>14</sup> Um indício de que a categoria lexical dos adjetivos com características nominais é difusa pode ser visto no teste da sufixação em *-mente*. O sufixo *-mente* é um dos mais produtivos do PB, e se afixa a qualquer adjetivo a fim de transformá-lo em um advérbio. Entretanto, esse sufixo não se concatena a bases nominais, tal como pode ser verificado em (i), bem como não se afixa aos adjetivos intensificadores com características nominais e clássicos (ii). Essa é uma questão a ser explicitada em pesquisas futuras.

- (i) a. *caderno* → *cadernamente*  
b. *feliz* → *felizmente*  
(ii) a. *tremendo* → *tremendamente*  
b. *bruto* → *brutamente*  
c. *puta* → *\*putamente*  
d. *senhor(a)* → *\*senhoramente*  
e. *baita* → *\*baitamente*  
f. *super* → *\*supermente*  
g. *mega* → *\*megamente*  
h. *hiper* → *\*hiper(a)mente*  
i. *big* → *\*bigmente*

argumentar contra a análise prefixal dos elementos de origem grega (*super*, *mega* e *hiper*).

Embora consideremos que os fatos que levantamos aqui contribuem sobremaneira para o estudo da intensificação de modo particular e dos adjetivos de modo geral, temos ciência de que há muito ainda a ser explicado. O objetivo é continuar essa pesquisa buscando (i) levantar os dados de aceitabilidade em experimentos mais controlados, para obtermos resultados mais confiáveis; (ii) comparar as construções de duplicação de determinante (e.g., *uma puta de uma festa*) com construções de inversão de predicado no domínio nominal (e.g., *o burro do meu cunhado*) e ver como essas estruturas, embora muito semelhantes, se diferenciam e (iii) explicitar uma tipologia de palavras que têm propriedade de intensificação, revisitando, em especial, a natureza dos adjetivos intensificadores com características nominais, tais como *puta* e *senhor(a)*, a fim de explicitar seu estatuto categorial, ou seja, assumir uma postura mais efetiva se são adjetivos ou nomes em função adjetival, semelhantes aos nomes não-núcleo em compostos N-N atributivos (e.g., *ano-luz*, *banana-maçã*, *peixe-espada*).

## Agradecimentos

Gostaríamos de agradecer Livia Oushiro pelas valiosas contribuições, sugestões e comentários feitos a este trabalho e também às audiências do IX Congresso Internacional da Abralin (Belém-PA, 2015) e da II Jornadas Patagônicas de Linguística Formal (General Roca – Argentina, 2015) por sugestões às versões prévias apresentadas. Os problemas remanescentes são de nossa responsabilidade.

FOLTRAN, M.; NÓBREGA, V. Intensifier Adjectives in Brazilian Portuguese: Properties, Distribution, and Morphological Reflexes. *Alfa*, São Paulo, v.60, n.2, p.319-340, 2016.

- *ABSTRACT: In this article we analyze the morphosyntactic, syntactic, and semantic properties of intensifier adjectives in Brazilian Portuguese. To map their distribution, we have applied tests of word order, definiteness, and types of phrases and sentences in which they occur. As a result, we found the following main patterns: (i) they are used exclusively preposed to the modified element, (ii) they appear in definite and indefinite noun phrases, (iii) they can be used in exclamative sentences, and (iv) they can occur in noun phrases with multiple instantiation of indefinite determiners. Regarding the lexical categories they modify, we observed two major groups: those which modify only nouns (viz., *baita* '≈ great', *bruta* 'brute', *senhor(a)* 'sir; lady', *puta* 'whore'), and those which modify nouns and items of other lexical categories (viz., *mega* 'mega', *hiper* 'hyper', *super* 'super'). The aforementioned properties shed light on the controversial morphological status of *mega*, *hiper*, and *super*. Although these modifiers are assumed to be prefixes, we claim they are independent adjectives. This assumption allows us to readily explain data such as *supermercado* 'supermarket', *mega-feirão* 'big sale', and*

*hipercorreção 'hypercorrection', analyzing them as A-N compounds, oppositely to what the literature has been claiming.*

- **KEYWORDS:** *Nominal phrase. Modification. Intensifier adjectives.*

## REFERÊNCIAS

ALEXIADOU, A. **Multiple determiners and the structure of DPs.** Amsterdam: John Benjamins, 2014.

ALVES, I. O prefixo *hiper-* em um corpus jornalístico do português brasileiro. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.18, n.28, p.129-142, 2011.

ALVES, I. Afixos marcadores de intensidade: sufixação versus prefixação. In: ALVES, I. et al. **Estudos lexicais em diferentes perspectivas.** São Paulo: FFLCH-USP, 2009. p.62-72.

ALVES, I. A observação sistemática da neologia lexical: subsídios para o estudo do léxico. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v.50, n.2, p.131-144, 2006.

ALVES, I. **Um estudo sobre a neologia lexical:** os microssistemas prefixais do português contemporâneo. 2000. 365f. Tese (Livre-Docência em Lexicologia e Terminologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

ALVES, I. Observação sobre a prefixação intensiva no vocabulário da publicidade. **Alfa:** revista de linguística, São Paulo, v.24, p.9-14, 1980.

BOLINGER, D. **Degree words.** The Hague: Mouton, 1972.

DELSING, L-O. **The internal structure of noun phrases in the Scandinavian languages.** 1993. 244f. Thesis (Doctorate in Linguistics) – University of Lund, Lund, 1993.

DIKKEN, M. den. Predicate inversion in DP. In: ALEXIADOU, A.; WILDER, C. (Ed.). **Possessors, predicates and movement in the determiner phrase.** Amsterdam: John Benjamins, 1998. p.177-214.

DIKKEN, M. den. **Relators and linkers:** the syntax of predication, predicate inversion and copulas. Cambridge, MA: MIT Press, 2006.

GONÇALVES, C. A. V. Morfopragmática da intensificação sufixal em português. **Revista de Letras**, Fortaleza, v.1/2, n.24, p.43-50, jan/dez. 2002.

GUIMARÃES, M. Restrições morfo-sintáticas sobre os APs internos ao DP em PB. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA, 7., 2011. **Anais...** Curitiba: Abralín, 2011. 1 CD-ROM.

KALLULLI, D.; ROTHMAYR, A. The syntax and semantics of indefinite determiner doubling constructions in varieties of German. **The Journal of Comparative Germanic Linguistics**, Dordrecht, v.11, n.2, p.95–136, 2008.

LINDAUER, T. **Der doppelte Artikelim Schweizerdeutschen**. Northwestern Switzerland: Fachhochschule Nordwestschweiz, 1991. Manuscrito.

MORZYCKI, M. The several faces of adnominal degree modification. In: CHOI, J. et al. **Proceedings of the 29<sup>th</sup> West Coast Conference on Formal Linguistics**. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2012. p.187-195. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, R. P. de. A gramática do sentido na escola. In: MARTINS, M. A. (Org.). **Gramática e ensino**. Natal: EDUFRN, 2013.p.231-262.

ROCHA, L. C. **Estruturas morfológicas do português**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.

SCHER, A. P. Concatenative affixation in Brazilian Portuguese truncated forms. GOTO, N. et al. (Ed.). **Proceedings of the Glow in Asia IX 2012: the main session**. Tsu: Mie University, 2013. p. 261-270.

SCHWINDT, L. C. O prefixo no português brasileiro: análise prosódica e lexical. **D.E.L.T.A: Documentação de Estudos em Linguísticas Teórica e Aplicada**, São Paulo, v.17, n.2, p.175-207, 2001.

SILVA, M. C. F.; MIOTO, C. Considerações sobre a prefixação. **ReVEL: Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, [S.l.], v.7, n.12, p.1-23, 2009. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_12\\_consideracoes\\_sobre\\_a\\_prefixacao.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_12_consideracoes_sobre_a_prefixacao.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2015.

Recebido em julho de 2015

Aprovado em outubro de 2015

# O INVENTÁRIO E A DISTRIBUIÇÃO SUBJACENTE DAS VOGAIS TEMÁTICAS NA CLASSE DOS NOMES DO PORTUGUÊS

Carmen Lúcia Barreto MATZENAUER\*  
Leda BISOL\*\*

- RESUMO: O artigo discute a distribuição subjacente e o inventário das vogais temáticas da classe dos nomes do português. Ao tratar da distribuição subjacente da vogal temática na constituição e na derivação das palavras, o estudo considera a possibilidade de a combinação de sufixos ocorrer com raízes ou com temas e adota a *derivação com base no tema*, admitindo que o tema está armazenado no léxico profundo; assim sendo, a vogal temática está na base do processo de derivação dos nomes da língua desde a subjacência. Na observação de fenômenos da gramática do português, três tipos de critérios dão suporte a essa posição: critério morfofonológico, critério morfológico e critério semântico. Com relação ao inventário das vogais temáticas nominais no português, o estudo reconhece o comportamento singular, nos nomes da língua, que mostra a vogal /e/ ao ser comparada com as vogais /o, a/. Enquanto a vogal /e/ mescla dois papéis: vogal epentética e, de forma restrita, vogal temática, sem correlação com o gênero, as vogais /o, a/ legitimam-se sempre como vogais temáticas e compactuam com o gênero das palavras.<sup>1</sup>
- PALAVRAS-CHAVE: Vogal temática. Classe dos nomes. Distribuição subjacente. Derivação e sua base. Morfofologia do português.

## Introdução

O objeto deste artigo é a vogal temática (morfema de classe formal ou índice temático), na morfofologia dos nomes do português. Aliando-se aos ainda escassos estudos sobre o tema, visa a uma discussão sobre o inventário e a distribuição subjacente dessa unidade morfológica na constituição e na derivação das palavras identificadas como não-verbos no português do Brasil (PB) e a interface que se estabelece com

---

\* UCPEL – Universidade Católica de Pelotas. Centro de Comunicação e Expressão – Pós-Graduação em Letras. Pelotas – Rio Grande do Sul – Brasil. 96010-000 – carmen.matzenauer@gmail.com

\*\* PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Letras – Departamento de Letras. Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil. 90619-900 – bisol@puers.br

<sup>1</sup> Agradecemos aos revisores anônimos as importantes observações.

a fonologia da língua. Os fundamentos da análise proposta têm o ponto de partida especialmente em Câmara Jr. (1970), Basílio (2001), Alcântara (2003, 2010), Harris (1999) e Bermúdez-Otero (2007, 2013).

Com relação ao inventário das vogais temáticas nominais, o estudo reconhece o comportamento singular da vogal /e/ como legitimadora de empréstimos (ex.: *club* > *clube*) e apoio ao morfema de plural (ex.: *mar* > *mares*), funções que assume ao entrar na posição de vogal temática (VT), ao lado dos casos em que cumpre o papel de VT (ex.: *vale*), o que ocorre em um número restrito de palavras da língua. Apenas as vogais /o, a/ cumprem o papel de legítimas vogais temáticas, que estão em correlação com o gênero gramatical das palavras, embora por vezes de forma arbitrária, como em *a tribo*, *o cometa*. Todavia a vogal /o/ predomina em nomes masculinos e a vogal /a/ em nomes femininos.

Destaca-se que para este estudo, no tratamento do inventário das vogais temáticas, “estrutura subjacente” significa “input” da palavra base, sem flexão. As vogais /o, a/ estão sempre no “input” da palavra base, enquanto a vogal /e/ não está em palavras acabadas em líquidas, emergindo na pluralização, não está em siglas, emergindo na fala e, embora figure em empréstimos lexicalizados, é reconhecida como epêntese. Com essas funções específicas apresenta-se a vogal /e/, que ainda conta com os casos em que é simples VT.

## Vogal temática e derivação gramatical

A imprevisibilidade da vogal temática ao cumprir o papel de categorização na gramática está no substrato da discussão sobre a derivação gramatical e implica uma relação necessária entre morfologia e fonologia, como se verá no desenrolar do texto.

A vogal temática é identificada por Câmara Jr. (1970) como índice classificatório que atribui uma classe morfológica aos nomes e aos verbos da língua. Dividindo os nomes em temáticos e atemáticos, propõe três vogais temáticas: /a, o, e/. Na classe dos verbos do PB, cumprem essa função classificatória as vogais já consagradas /a, e, i/.

Basílio (2001) explica a vogal temática opondo-a ao radical de uma palavra, identificando-a como elemento de definição flexional: agregada ao radical da palavra, a VT forma o tema, que é a base morfológica para a flexão. Contendo, portanto, a VT, o tema é constituído pela palavra menos as marcas flexionais.

Alcântara (2003, 2010), ao estudar as classes formais do português na constituição de não-verbos terminados nas vogais átonas /o/, /a/, /e/, identifica funcionamento diferenciado e defende serem as duas primeiras vogais morfemas de classe formal, enquanto atribui à vogal átona final /e/ o cumprimento de dois papéis: morfema de classe formal ou vogal epentética. Faz a distribuição das três vogais temáticas em quatro classes. A primeira, a classe mais geral, inclui os nomes terminados em /o/, a segunda, os nomes terminados em /a/; na primeira classe, predominam nomes do gênero masculino (*livro*, *gato*), embora nela se insiram vocábulos do gênero feminino

(*tribo, libido*), e na segunda, em que prevalecem nomes do gênero feminino (*pedra, gata*), há também palavras do gênero masculino (*cometa, idioma*). À terceira classe integram-se os nomes a que é atribuída a vogal /e/ na forma singular (*esporte, lebre*) ou na forma flexionada (*mar-mares, algoz-algozes*); tem-se a presença do morfema expresso pela vogal /e/ em vocábulos cuja estrutura fonológica o dispensaria, já que a consoante precedente poderia ocupar a coda da sílaba (*pele, folclore*), como também em estruturas fonológicas que exigem a vogal temática (*parque, alegre*) – nesse caso, a vogal /e/ licencia a entrada de palavras no léxico; nessa classe, não há correlação entre a vogal e o gênero das palavras. A quarta classe reúne os nomes atemáticos, terminados na vogal do radical (*café, sofá*), em segmento consonantal (*joveN, pincel*) e em ditongos (*pai, museu*). Essa caracterização da vogal temática como formadora de classes evidencia relação direta com a derivação gramatical.

Quanto ao processo da inserção ou presença da VT no léxico, há duas opções: a primeira, de base meramente morfológica, tem a raiz como ponto de partida do processo derivacional (*root-driven*) (HALLE; MARANTZ, 1993; MORENO, 1997; SCHWINDT, 2013a); a segunda, de base morfofonológica, tem o tema como ponto de partida do processo derivacional (*stem-driven*), o que implica que, no léxico, há entrada para temas (raiz+VT) (BERMÚDEZ-OTERO, 2013; ALCÂNTARA, 2003). Na primeira, o afixo derivacional é ligado diretamente à raiz (*root-based*); na segunda, o afixo derivacional é ligado ao tema (*stem-based*).

Adotando-se, neste estudo, a derivação com base no *tema*, entende-se que a vogal temática integra as formas armazenadas como entradas lexicais da língua. A justificativa para essa posição é apresentada a seguir.

### Distribuição da vogal temática: derivação com base no tema

Considerando a possibilidade de a combinação de sufixos ocorrer com raízes ou com temas, Bermúdez-Otero (2013) apresenta evidências empíricas do espanhol contemporâneo no sentido de defender a superioridade da *derivação com base no tema* sobre a *derivação com base na raiz*. Como parte dessa discussão e como consequência, é tratada também a distribuição subjacente das vogais temáticas. Para o autor, portanto, o tema está armazenado no léxico profundo, encontrando-se a vogal temática, desde a subjacência, na base do processo de derivação. Segundo esse entendimento, a entrada lexical, por exemplo, da forma *menino*, no português, é  $[[_N \text{menin-o}]]^2$ . Com essa posição, tem de ser considerado o processo de apagamento da vogal temática em muitos casos de derivação<sup>3</sup>, como, por exemplo, o apagamento da VT -o na forma *meninada*: *meninada*  $[[[[\text{menin-o}]]\text{ada}]] \rightarrow [[\text{meninada}]]$ .

<sup>2</sup> Nas notações formais, colchetes são empregados para as transcrições fonéticas e colchetes vazados, para os constituintes morfológicos.

<sup>3</sup> O apagamento da vogal temática átona final antes de sufixo iniciado por vogal é um processo fonológico condicionado morfológicamente.

O apagamento da VT, no entanto, interpõe um problema, pois mascara a estrutura morfológica subjacente do tema dos nomes, possibilitando duas interpretações: (a) VT é uma unidade independente na representação subjacente [[menin]o], derivação a partir da raiz; (b) VT está integrada ao tema no léxico [[menin-o]], derivação a partir do tema. As representações em (1), a seguir, exemplificam as formas de *input* e de *output*, em um mapeamento fonológico, nos dois tipos de derivação.

(1a) - derivação com base na raiz - mapeamento fonológico

<i>Input</i>	[[menin]o]	[[[[menin]ad]a]
<i>Output</i>	[me.ní.no]	[me.ni.ná.da]

(1b)- derivação com base no tema - mapeamento fonológico

<i>Input</i>	[[menin-o]	[[[[menin-o]ad-a]
<i>Output</i>	[me.ní.no]	[me.ni.ná.da]

A *derivação com base no tema* precisa ser justificada, salienta Bermúdez-Otero (2013), pois, o mais das vezes, não se manifesta nas formas de superfície de palavras. Em palavras como o substantivo derivado [me.ni.ná.da], por exemplo, é pertinente questionar se a base é [[menin] ou [[menin-o]], exigindo, no último caso, o apagamento da VT em processos de derivação, conforme acima referido. A última das duas formas é a adotada pela *derivação com base no tema*, ou seja, é *stem-based*.

Na relação entre raiz e tema, merece ser enfatizada a especificidade das expressões *base no tema (stem-based)* e *nível do tema (stem-level)*: enquanto a primeira refere requisitos de subcategorização morfológica, a segunda diz respeito a propriedades fonológicas. O autor explica que as gramáticas estão organizadas de modo a respeitar estas correspondências entre construções gramaticais e domínios fonológicos:

- a. Raízes não definem domínios fonológicos.
- b. Um domínio fonológico associado a uma operação de derivação *root-to-stem* tem de ser *stem-level*.
- c. Toda palavra morfológica define um domínio *word-level*.
- d. A categoria mais alta na expressão linguística define um domínio *phrase-level*.<sup>4</sup>

(BERMÚDEZ-OTERO, 2007, p.283).

Assim, um afixo será *stem-level* se definir domínios que chamem restrições do *stem-level*, enquanto será *stem-based* se for acrescido ao tema de uma palavra. Como consequência, diz o autor, um afixo poderá ser, por exemplo, *root-based* e *stem-level*,

<sup>4</sup> a. *Roots do not define phonological domains.*

b. *A phonological domain associated with an operation of root-to-stem derivation must be stem-level.*

c. *Every morphological word defines a word-level domain.*

d. *The highest phrasal category in the linguistic expression defines a phrase level domain.*

*stem-based* e *stem-level*, *stem-based* e *word-level*, mas não poderá ser *root-based* e *word-level*, isso porque, conforme explicitado acima, um dos princípios que rege as correspondências que pode haver entre construções gramaticais e domínios fonológicos é que “um domínio fonológico associado com uma operação de derivação *root-to-stem* tem de ser *stem-level*”.

Primeiramente salienta-se que o entendimento de a distribuição subjacente da vogal temática estar vinculada ao tema dos nomes acarreta, como implicação, que essa vogal nunca se manifeste, nas formas de superfície, no meio de sufixos derivacionais adjungidos a temas, ou seja, a VT apenas deve apresentar-se à borda direita de palavras no singular ou antecedendo a marca de número /-S/ em palavras no plural – e esse é fato que efetivamente integra a gramática do português, como integra o sistema do espanhol, conforme Bermúdez-Otero (2013). Note-se que a vogal final da base preservada no interior de certos derivativos está destituída da função de vogal temática, peculiar à posição final de palavra.

A apresentação de argumentos a favor da *derivação com base no tema* para o fenômeno derivacional no português segue a proposta de Bermúdez-Otero (2013) no sentido do estabelecimento de três tipos de critérios: (a) critério morfofonológico; (b) critério morfológico e (c) critério semântico. Sob essas três perspectivas, trazem-se fenômenos do português capazes de oferecer elementos para a *derivação com base no tema* para o processo derivacional na língua, deixando-se de lado a *derivação com base na raiz*.

### **(a) Critério morfofonológico para a derivação com base no tema**

O primeiro critério tem natureza morfofonológica, uma vez que considera o funcionamento de um processo fonológico condicionado morfológicamente. Dados do português são analisados sob esse critério.

Em defesa da *derivação com base no tema* no processo derivação no português, encontra-se um argumento de natureza morfofonológica na metafonia nominal operante na língua. A metafonia nominal é caracterizada por Miranda (2000) como processo fonológico que é aplicado no nível da palavra e que causa a alternância da vogal média labial da raiz, quando o gatilho – a vogal temática labial – está na borda da palavra; a qualidade da vogal média alta labial na sílaba tônica na sequência /o/ ... /o/, segundo a autora, decorre de uma restrição fonotática, que atende a uma condição morfológica. São exemplos: *p[o]rco* (diante de *p[ɔ]rca*, *p[ɔ]rcos*); *[o]sso*, (diante de *[ɔ]ssos*); *n[o]vo*, (diante de *n[ɔ]va*, *n[ɔ]vos*). Do ponto de vista da fonologia da língua, a forma derivada com a vogal média alta na posição tônica mostra ser o fenômeno *word-level*. Conforme foi acima referido, um derivado *word-level* não pode ter base na raiz, ou seja, não pode ser *root-based*. Assim, a base dessa derivação tem de ser *stem-based*, isto é, tem de ter base no tema. Entende-se, pois, que o fenômeno da metafonia nominal no

português é *stem-based* e *word-level*, configurando-se como fundamento favorável à *derivação com base no tema*.

Assim como a metafonía, inclui-se o caso de alternância da vogal da raiz (ex. *b[ɛ]lo* - *b[ɛ]ldade*; *l[ɔ]ja* - *l[ɔ]jista*), em razão do processo de neutralização que as vogais médias do português apresentam em posição pretônica. É um legítimo caso de derivação com base no tema, pois essa alternância vocálica depende do acento e raízes não são portadoras de acento; raízes só podem vir a ter acento em nomes atemáticos de VT zero. Ao operar a derivação em nomes cujas raízes apresentam vogais médias baixas que passam a manifestar-se como médias altas pela neutralização resultante do deslocamento do acento, tem-se um fenômeno *stem-based*. Este é mais um exemplo de *derivação com base no tema*, de natureza morfofonológica.

## (b) Critério morfológico para a derivação com base no tema

Passando-se ao critério de natureza morfológica, trazem-se fenômenos do português que mostram evidência da *derivação com base no tema*.

Um dos argumentos com suporte na morfologia é o comportamento do gênero dos nomes derivados, considerando-se que as vogais temáticas /o/ e /a/ compreendem categorias que contêm de forma majoritária nomes dos gêneros masculino e feminino. A pertinência desse fundamento encontra respaldo nos sufixos do português que herdaram o gênero da base, como, por exemplo, sufixos diminutivos *-inho/a*: *o livro*, *o livrinho*; *a casa*, *a casinha*; *-ico/a*: *o verão*, *o veranico*; *a barba*, *a barbica*; *-ejo*: *o lugar*, *o lugarejo* e sufixos aumentativos, como *-aço/a*: *a água*, *a aguaça*; *-arra/orra*: *a boca*, *a bocarra*; *a cabeça*, *a cabeçorra*. Essa ocorrência exige que a derivação seja sempre *stem-based* em lugar de *root-based*, já que requer a presença da VT envolvida com o gênero, na base da derivação; reclama, portanto, o tema.

A preservação do gênero da base, no entanto, não é o que se verifica com todos os sufixos formadores de nomes no português, pois há aqueles que impõem seu próprio gênero, como, por exemplo, o sufixo aumentativo *-ão*: *a mulher*, *o mulherão*<sup>5</sup>, e outros como *-ada*: *o pêssego*, *a pessegada*; *-aria*: *o livro*, *a livraria*. Seja o gênero no significado amplo determinado pela palavra ou pelo sufixo, em casos como tais, a base da derivação é o tema.

O português tem exemplos de manutenção da vogal final da base, sem a função de VT, no interior de certos derivativos; trazem-se casos exemplificativos:

a) derivação com o sufixo *-oso*. Em base com VT -o, essa vogal é preservada, manifestando-se como [u] ~ [w]; exemplos: *afeto* > *afet[u]oso*~*afet[w]oso*; *defeito* > *defeit[u]oso*~*defet[w]oso*; *ímpeto* > *impet[u]oso*~*impet[w]oso*; *luto* > *lut[u]oso*~*lut[w]oso*; *preconceito* > *preconceit[u]oso*~*preconceit[w]oso*; *luxo* > *lux[u]oso*~*lux[w]oso*; *monstro* > *monstr[u]oso*~*monstr[w]oso*;

<sup>5</sup> O sufixo *-ão* recentemente vem copiando o gênero da base (*mulherona*) ou do referente (*sapatona*), sobretudo quando há uma forma lexicalizada concorrente (*caixão* - *caixona*) (agradecemos essa observação a um dos revisores do artigo).

b) derivação com a sequência *-ão*. Em base com VT *-o*, essa vogal é preservada, manifestando-se como [o] ~ [w]; exemplos: *feijão* > *feij[o]ada*~*feij[w]ada*; *ferrão* > *ferr[o]ada*~*ferr[w]ada*; *trovão* > *trov[o]ada*~*trov[w]ada*; *ladrão* > *ladr[o]agem*~*ladr[w]agem* > *ladr[o]eira*~*ladr[w]eira* > *ladr[o]aço*~*ladr[w]aço*;

c) derivação de nomes a partir de verbos (deverbais). Nessa derivação, mantém-se a VT do verbo. A preservação da VT nesse caso justifica-se porque os sufixos que derivam nomes a partir de verbos iniciam por consoante, como *-mento* (exs.: *alinh-a-mento*, *abaix-a-mento*, *chave-a-mento*, *esquec-i-mento*, *acolh-i-mento*, *afer-i-mento*)<sup>6</sup>. Esse fato leva a considerar-se econômica a visão de que a VT, presente nos derivados de verbos, também está na base da derivação em se tratando de nomes.

### (c) Critério semântico para a derivação com base no tema

Ancora-se esse fundamento da *derivação com base no tema* em uma relação implicacional: em se considerando que o significado de um derivativo é composicional, então é mais provável que sua base seja um tema em vez de uma raiz. Em português, têm-se exemplos em diminutivos, como em *animalzinho*, *cafezinho*, e em terminações em *-mente*, como em *calmamente* ou *logicamente*, que mantêm uma vogal remanescente da VT da palavra base, sem a função que lhe é peculiar. Palavras terminadas em *-mente* e *-zinho*, como *calmamente* e *cafezinho*, têm recebido interpretações diferenciadas. Para Câmara Jr. (1970), são palavras derivadas por justaposição. Para Menuzzi (1993) e Schwindt (2013b), são palavras prosódicas formadas por composição. Bisol (2010), ao referir-se ao diminutivo, ressalta o papel de /z/ como epêntese, caso de estrutura de superfície, constituindo-se a formação do diminutivo, seja *-inho*, seja *-zinho*, um processo derivacional a partir de *-inho*. Dispensam-se aqui os detalhes dessa discussão que ocuparia um grande espaço, mas vê-los como derivação seria um caso de base no tema.

Um fato observado no português que vem crescer-se aos argumentos favoráveis à *derivação com base no tema*, vinculados ao critério semântico, é a existência de itens lexicais que têm, como única especificidade formal, a vogal temática, mas que apresentam significados diferenciados, embora sejam, em termos mais amplos, relacionados – são palavras como *pingo/pinga*, *saco/saca* e *fruto/fruta*<sup>7</sup>, por exemplo.

Observem-se as especificidades de significado em: *pingo* (VT *-o*) – emprego comum<sup>8</sup>: “pequena porção de líquido que, ao cair, toma a forma de um glóbulo;

<sup>6</sup> Nesse tipo de derivação, a representação da VT *-e*, da classe dos verbos, mostra alternância com a vogal [i] ([e] ~ [i]) (ex.: *esquecer* > *esquecimento*), assim como a representação da VT *-i*, da classe dos verbos, mostra alternância com a vogal [e] ([i] ~ [e]) (ex.: *adimplir* > *adimplemento*).

<sup>7</sup> A língua contém diferentes exemplos da mesma natureza; citam-se alguns: *barco/barca*; *horto/horta*; *poço/poça*; *manto/manta*; *banco/banca*; *lombo/lomba*; *sapato/sapata*; *plano/plana*, *cinto/cinta*, *ramo/rama*.

<sup>8</sup> Os significados aqui registrados foram retirados do Dicionário Eletrônico Houaiss (FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS, 2009) – dentre todos os significados listados, foram aqui referidos os de emprego popularmente mais frequente (daí o uso da expressão “emprego comum”).

gota”; *pinga* (VT -a) – emprego comum: “porção de bebida que se engole de cada vez; gole, trago; bebida alcoólica, aguardente de cana”. Quanto ao comportamento morfológico, observa-se que às duas bases pode ser adjungido o sufixo *-ado*, mas há a especificidade de apenas à base com vogal terminal -o poderem ser adicionados os sufixos *-ar*, *-ada*, *-oso* (*pingo* → *pingar*, *pingada*, *pingoso*), sendo os sufixos *-uço*, *-eiro* adjungidos à base *pinga* (VT -a) (*pinga* → *pinguço*, *pingueiro*) – a acepção de cada base licencia diferentes comportamentos morfológicos.

Fenômeno semelhante ocorre em se tratando de *saco/saca* e *fruto/fruta*. Observem-se, no primeiro caso, as diferenças de significado: *saco* (VT -o) – emprego comum: “receptáculo de papel, pano, couro, ou material plástico, oblongo, aberto em cima e fechado no fundo e nos lados”; *saca* (VT -a) – emprego comum: “grande saco, sacola, receptáculo largo e comprido, pequena mala; maleta”. Há também diferença no comportamento morfológico, ao se considerarem as duas bases já que os sufixos *-aria*, *-inho/a* podem ser adjungidos tanto à base com -o, como àquela com -a, mas os sufixos *-ola*, *-ete*, apenas podem ser acrescidos à base com -o (as formas *sacola* e *saquete* derivam apenas de *saco*).

Passando ao caso de *fruto/fruta*, tem-se que, para *fruto* (VT -o), os significados mais frequentes são: “consequência, resultado final de qualquer coisa (previamente planejada ou não); produto vantajoso; vantagem, proveito; filho, rebento, cria”; para *fruta* (VT -a), mais frequente é o emprego como “fruto ou infrutescência comestíveis”. A especialização de significado, em se considerando a diferença da VT, também tem implicações morfológicas: enquanto a forma com VT -o licencia os sufixos *-ar*, *-ear*, *-escer*, *-ário*, *-oso* (as formas *frutar*, *frutear*, *frutescer*, *frutário*, *frutoso* derivam de *fruto*), a forma com VT -a licencia os sufixos *-aria*, *-eira*, *-eiro*, *-ose* (as formas *frutaria*, *fruteira*, *fruteiro*, *frutose* derivam apenas de *fruta*), em uma verdadeira distribuição complementar. Assim, nesse caso, entende-se que a VT atribui, aos itens lexicais, especificidade formal e semântica, com reflexos no processo derivacional – a VT, nesses casos, tem de estar na base da derivação e o fenômeno é *stem-based* e *word-level*.

Com subsídios dos três critérios aqui discutidos, de natureza morfofonológica, morfológica e semântica, conclui-se que o tema, isto é, a forma com a VT definida, é a base da derivação em português, admitindo-se, conseqüentemente, que VT está inserida no léxico.

Salienta-se ainda que o entendimento de que o afixo derivacional é *stem-based* equaliza o processo de derivação na língua, uma vez que, ao se considerarem bases com VT e bases atemáticas, o afixo será sempre adjungido a uma unidade da língua de mesma natureza.

## Inventário das vogais temáticas nominais

O inventário das vogais temáticas na classe dos nomes do português, de acordo com os autores citados na introdução deste artigo, constitui-se no conjunto de três segmentos átonos finais: /o/, /a/, /e/, que cumprem função classificatória na morfologia da língua.

No entanto, na literatura (HARRIS, 1999; VILLALVA, 1994; ALCÂNTARA, 2003, 2010; BERMÚDEZ-OTERO, 2013) é reconhecido um comportamento diferenciado da vogal /e/ no conjunto de segmentos que compõem esse inventário. Villalva (1994) considera índices temáticos apenas as vogais /o/, /a/; a vogal /e/ é descartada, considerando a sua ausência no final átono das formas fonéticas do português europeu (PE).

Alcântara (2003, 2010) atribui apenas às vogais /o/, /a/ a categorização única de morfemas de classe formal, uma vez que a vogal átona final /e/ pode cumprir tanto o papel de morfema de classe formal como o de vogal epentética. Segundo a autora, a vogal /e/ configura-se como morfema de classe formal quando a raiz termina em consoante licenciada para a posição de coda pela fonologia do português (exs.: *mole*, *vale*, *pele*), sendo epentética quando é exigida pela fonologia para salvar estruturas mal formadas, com segmentos em coda não licenciados pela gramática (exs.: *dente*, *neve*, *parede*).

Harris (1999), no estudo do espanhol, descreve a presença de /e/ átono final em distribuição complementar com a sua ausência: em oposição aos contextos em que ocorre Ø, em que as sequências no final da raiz são fonologicamente admissíveis em palavras da língua (exs.: *mil*, *común*, *red*), a vogal /e/ é introduzida nos outros contextos (exs.: *nube*, *arte*, *triple*). Semelhantemente, no Português têm-se correlatos, respectivamente, em exemplos como *mar*, *mal*, *paz* e como *clube*, *parque*, *ave*.

Em oposição às vogais temáticas /o, a/, portanto, a vogal /e/ mostra uma particularidade na condição de vogal temática (*marcador de classe*, ou *índice temático*), tanto no português, como no espanhol. Ao se observarem as palavras do português terminadas em /e/ átono final, um levantamento no léxico evidencia um resultado que pode ser revelador: é significativamente pequeno o número de palavras cujas raízes terminam em sequências licenciadas pela língua que apresentam a vogal /e/ átona final, dentre as quais estão itens como *mole*, *vale*, *pele*<sup>9</sup>.

Considerando-se singular o comportamento da vogal /e/ átona final, abre-se a possibilidade de questionamento de seu funcionamento como vogal temática legítima, presente na subjacência dos nomes da língua. Como parte dessa discussão, passa-se à observação de alguns aspectos que nomes terminados com /e/ átono apresentam, bem como ao exame de fatos vinculados a essa vogal. Quatro pontos são apresentados:

---

<sup>9</sup> Esse é o conjunto que, na proposta de Alcântara (2003), constitui a Classe Formal IV, e que soma o total de apenas 61 palavras (ALCÂNTARA, 2003, anexos), considerando pesquisa no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2001). Apenas nesses poucos casos a vogal /e/ está no “input”, sendo reconhecida como VT.

1º) a vogal /e/ átona final é atribuída, na condição de elemento epentético, aos empréstimos aceitos pelo PB em casos de a sequência final do radical não ser licenciada pela língua (exs.: *basquete, bife, boxe, clube, chefe, iode*), como também em contextos em que essa sequência final se mostra licenciada (exs.: *console, quermesse, escora, xale, folclore*).

2º) a vogal /e/ átona final mostra alternâncias:

- a) com Ø, em raízes cujas consoantes seriam licenciadas como coda pela fonologia da língua (exs.: *caractere ~ caráter; belvedere ~ belveder ~ belver; prócere ~ prócer*)<sup>10</sup>, inclusive em variantes do PB com menor prestígio (exs.: *mole ~ mol; pele ~ pel; gole ~ gol*);
- b) com as vogais temáticas /o, a/ (exs.: *gole ~ golo; triple ~ triplo; chilre ~ chilro; aderece ~ adereço; biopse ~ biópsia; avalanche ~ avalancha; asteque ~ asteca; enfarte ~ enfarto; cale ~ calha; manicure ~ manicura; cabine ~ cabina; clone ~ clono; dengue ~ denço*);
- c) com formas decorrentes de metátese (exs.: *ambre ~ âmbar; acétre ~ acéter; açucre ~ açúcar*);
- d) com formas atemáticas (exs.: *arse ~ arsis; cânabe ~ cânabis; aurífice ~ ourives; isóscele ~ isósceles*).

As alternâncias de que, nesses casos, é alvo a vogal /e/ evidenciam seu comportamento instável, passível de apagamento, de metátese e de substituição pelas legítimas vogais temáticas /o, a/.

3º) a vogal /e/ átona final mostra alternâncias com as vogais temáticas /o, a/ no processo de aquisição da linguagem por crianças brasileiras (ex.: *controle ~ controlo*); em dados de crianças, as vogais /o, a/ podem ser atribuídas inclusive a nomes atemáticos (ex.: *capuz ~ capuzo*)<sup>11</sup>, enquanto uma vogal coronal átona final somente é atribuída a formas de superfície em estágio de desenvolvimento em que a estrutura silábica CVC ainda não está licenciada para os *outputs* das crianças (ex.: *nariz* → [na'lizi]; *flor* → ['foli]). No processo de aquisição, há evidências de que /o, a/ são consideradas as reais vogais temáticas da língua.

4º) a vogal /e/ átona final não se comporta como gatilho de metafonia nominal, como ocorre, nos nomes da língua com /o/ e /a/ átonos finais (exs.: *br/ε/ve \*br/e/ve; l/ε/brε \*l/e/brε; l/ε/ve \*l/e/ve; t/ε/se \*t/e/se*).

Os exemplos apresentam palavras em que a vogal no latim era ě (e breve), de que se derivaram vogais médias baixas no português; se fosse aplicada a metafonia motivada pela vogal átona final /e/, a forma resultante deveria apresentar vogal média alta, mas não é o que ocorre. Assim, essa vogal não parece comportar-se como vogal temática,

<sup>10</sup> Palavras pouco usuais também evidenciam o movimento da língua no sentido do apagamento do /e/ final.

<sup>11</sup> Essa atribuição de VT a nomes atemáticos é verificada em fase do processo de aquisição em que a fonologia das crianças já integra estrutura silábica com coda, fato que evidencia que essa epêntese vocálica não pode ser interpretada como decorrente da estrutura complexa da sílaba.

pois, caso o fizesse, deveria esperar-se o comportamento como gatilho de metafonía, em consonância com o comportamento das vogais temáticas /o/, /a/.

Aliam-se esses argumentos a outro que evidencia a diferença de comportamento do /e/ átono final ao ser comparado com as vogais /o, a/: enquanto as vogais temáticas subjacentes /o, a/ estão envolvidas com fenômenos básicos da morfofonologia do português, como a neutralização (bElo>beleza) e a metafonía nominal, conforme referência neste artigo, a vogal /e/ tem envolvimento com fenômenos de superfície, como metátese ou preenchimento do vazio de VT, de acordo com discussão também apresentada neste estudo. Além disso, não pode ser desconhecido o fato, acima referido, de que é muito limitado o número de palavras da língua em que /e/ átona final é atribuída a raízes que terminam em seqüências licenciadas pela língua.

Com essa base, assume-se que a vogal /e/ é chamada para ocupar, na estrutura de superfície, o espaço que a morfologia do português destina à vogal temática. Atribui-se, portanto, o status de legítimas vogais temáticas, integrantes da estrutura subjacente da língua, somente a duas vogais /o, a/. Assim, embora três vogais se manifestem na posição de VT, /o, a, e/, são as vogais /o, a/ que naturalmente estão no *input* da maioria das palavras do português, enquanto /e/ somente em casos restritos, como em *mole, vale, pele*, figurando nos demais casos na posição VT por epêntese e como licenciadora de estruturas não permitidas pela língua, o que fica explícito na silabificação.

### Considerações finais

Com foco na vogal temática da classe dos nomes do português, o presente artigo discutiu dois pontos: a distribuição subjacente e o inventário das vogais temáticas nominais. Ao ser tratada a distribuição subjacente da vogal temática na constituição e na derivação das palavras, foi considerada, no processo de derivação, a possibilidade de a combinação de sufixos ocorrer com raízes ou com temas. Assumiu-se haver evidências para ser adotada a *derivação com base no tema*, com fundamento em diferentes fenômenos do português, organizados de acordo com três tipos de critérios: (a) critério morfofonológico; (b) critério morfológico e (c) critério semântico. Entende-se que o tema está armazenado no léxico profundo, encontrando-se a vogal temática, desde a subjacência, na base do processo de derivação dos nomes da língua.

Como parte do objeto central do estudo, o artigo também trouxe a questão do inventário das vogais temáticas nominais no português, assumindo que, para os nomes da língua, funcionam duas genuínas vogais temáticas: /o, a/. Com evidências advindas do comportamento singular da vogal /e/ átona final ao ser comparada com as vogais /o, a/, assume-se que a vogal /e/ cumpre o papel de VT em um número restrito de palavras; majoritariamente é chamada para apenas ocupar, na estrutura de superfície, o espaço que a morfologia do português destina à vogal temática. Atribui-se, portanto, o status de legítimas vogais temáticas às vogais /o, a/, naturalmente integrantes do *input* na

maioria das palavras da língua, sendo também portadoras do gênero gramatical da palavra, diferentemente do que ocorre com a vogal /e/.

MATZENAUER, C.; BISOL, L. The inventory and the underlying distribution of theme vowels in the Portuguese noun class. *Alfa*, São Paulo, v.60, n.2, p.341-353, 2016.

- *ABSTRACT: The paper discusses the underlying distribution and the inventory of theme vowels in the Portuguese noun class. Since it deals with the underlying distribution of theme vowels in both word constitution and derivation, the study not only considers the possibility of attaching suffixes to roots or to stems but also adopts the “stem-driven derivation”, admitting that the stem is stored in the permanent lexicon. Therefore, the theme vowel is in the basis of the derivation process of the nouns in the language since its subjacency. The observation of Portuguese grammar phenomena has shown that three types of criteria support this position: morphophonological, morphological and semantic ones. Regarding the inventory of nominal theme vowels in Portuguese, the study recognizes the singular behavior in the nouns of the language of the final-unstressed vowel /e/, by comparison with the vowels /o, a/. The vowel /e/ plays two roles; it is an epenthetic vowel and, in a restricted way, a theme vowel with no correlation with the gender whereas vowels /o, a/ are always theme vowels and agree with the gender of the words.*
- *KEYWORDS: Theme vowel. Noun class. Underlying distribution. Derivation and its basis. Portuguese Morphophonology.*

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, C. da C. As classes formais do português brasileiro. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.45, n.1, p.5-15, 2010.

ALCÂNTARA, C. da C. **As classes formais do português e sua constituição**: um estudo à luz da teoria da morfologia distribuída. 2003. 196 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

BASÍLIO, M. **Teoria lexical**. São Paulo: Ática, 2001.

BERMÚDEZ-OTERO, R. The Spanish lexicon stores stems with theme vowels, not roots with inflectional class features. *Probus*, [s.n], v.25, n.1, p.3-103, 2013.

BERMÚDEZ-OTERO, R. Morphological structure and phonological domains in Spanish denominal derivation. In: MARTINEZ-GIL, F.; COLINA, S. (Ed.). **Optimality-theoretic studies in Spanish phonology**. Amsterdam: John Benjamins, 2007. p.278-311.

BISOL, L. O Diminutivo e suas demandas. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. São Paulo, v. 26, n. esp., p.59- 83, 2010.

CÂMARA JR., J.M. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa [recurso eletrônico]**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

HALLE, M.; MARANTZ, A. Distributed morphology and pieces of inflection. In: HALE, K.; KEYSER, S. J. (Ed.). **The view from the Building 20: essays in Honor of Sylvain Bromberger**. Cambridge: MIT Press, 1993. p.111-176.

HARRIS, J. W. Nasal depalatalization no morphological well formedness sí the structure of Spanish word classes. In: ARREGI, K.; BRUENING, B.; KRAUSE, C.; LIN, V. (Ed.). **MIT Working Papers in Linguistics 33: papers on morphology and syntax, cycle one - MITWPL 33**. Cambridge: MIT Press, 1999. p.47-82.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MENUZZI, S. **On the prosody of the diminutive alternation -inho and -zinho in Brazilian Portuguese**. Leiden: Leiden University, 1993. First version to Norval Smith's Hill Course Prosodic Morphology.

MIRANDA, A. R. M. **A metafonía nominal**. 2000. 190 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

MORENO, C. **Morfologia nominal do português: um estudo de fonologia lexical**. 1997. 206 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

SCHWINDT, L. C. Palavra fonológica e derivação em Português Brasileiro: considerações para a arquitetura da gramática. In: BISOL, L.; COLLISCHONN, G. (Org.). **Fonologia: teorias e perspectivas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013a. p.15-28.

SCHWINDT, L. C. Neutralização da vogal pretônica e formação de palavras em português. **Organon**, Porto Alegre, v. 28, n. 54, p. 137-154, 2013b.

VILLALVA, A. **Estruturas morfológicas: unidades e hierarquias nas palavras do português**. 1994. 399 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 1994.

Recebido em fevereiro de 2015

Aprovado em setembro de 2015



# A MEMÓRIA DO ACONTECIDO E A MEMÓRIA-ACONTECIMENTO: UM ESTUDO SEMIÓTICO DOS GÊNEROS AUTOBIOGRÁFICOS<sup>1</sup>

Mariana Luz Pessoa de BARROS\*

- RESUMO: Com base nas noções de *campo de presença* e de *acontecimento*, desenvolvidas pela gramática tensiva, são propostas duas formas de *memória* como categoria analítica dos discursos autobiográficos: a *memória do acontecido* e a *memória-acontecimento*. Essas organizações discursivas da memória determinam modos diferentes de adesão do enunciatário aos discursos, uma vez que a primeira coloca em cena estratégias que privilegiam a legibilidade do texto e a segunda explora sua dimensão sensorial e afetiva. Tendo isso em vista, o objetivo central deste artigo é investigar, no quadro teórico da semiótica discursiva, a interação entre enunciador e enunciatário em diferentes gêneros autobiográficos, como a autobiografia literária em prosa, os poemas de caráter autobiográfico e os memoriais acadêmicos. Em cada gênero, a *memória do acontecido* e a *memória-acontecimento* se articulam de forma singular. É justamente a tensão que se estabelece entre essas duas *memórias*, entre essas duas formas de conhecer e produzir o mundo, que parece ser fundadora dos discursos autobiográficos.
- PALAVRAS-CHAVE: Memória. Gêneros autobiográficos. Semiótica. Gramática tensiva. Enunciação. Acontecimento.

Inventei um menino levado da breca para me ser.  
Ele tinha um gosto elevado para chão  
De seu olhar vazava uma nobreza de árvore.  
Tinha desapetite para obedecer a arrumação das coisas  
Manoel de Barros (2008, p.II).

As *Memórias inventadas: a terceira infância* (2008, p.I), de Manoel de Barros, apresentam como “os doadores de suas fontes”: os “pássaros”, os “andarilhos” e a

---

\* UNINCOR – Universidade Vale do Rio Verde. Três Corações – MG – Brasil. 37410-000. USP - Universidade de São Paulo. São Paulo – SP – Brasil. 05508-070 – mariana.barros@unincor.edu.br

<sup>1</sup> Este artigo retoma parte das conclusões a que chegamos em nossa tese de doutorado, *O discurso da memória: entre o sensível e o inteligível* (BARROS, Mariana, 2011), realizada sob a orientação da Profa. Dra. Norma Discini de Campos, com bolsa do CNPq [140032/2008-8], redimensionadas agora à luz da pesquisa de pós-doutorado, realizada com bolsa da CAPES do PNPd [33002010103P3]. A publicação da tese pode ser encontrada em <<http://spap.fflch.usp.br/node/68>>.

“criança”. “Tudo o que não invento é falso”, diz a epígrafe dessa obra, em que o sujeito que recorda o passado conta preferir não colocar “data em sua existência”, mas antes “encher o tempo”: “Nossa data maior era o *quando* [...] Tem hora que eu sou *quando* uma pedra” (BARROS, Manoel, 2007, p.XV). Trata-se de uma obra de caráter autobiográfico regida pela imaginação e na qual, a todo instante, percebemos a busca pelo estabelecimento de relações novas e surpreendentes na linguagem.

Enquanto em Manoel de Barros são focalizadas as miudezas – os “pardais”, as “rãs”, as “coisinhas seráficas”, o “regador”, as “brancas bostas” das garças –, nas *Memórias*, de Humberto Campos (1947), o leitor é convidado a conhecer a história dos grandes feitos de um homem que vence todos os desafios e obstáculos para ocupar “uma poltrona de Academia e uma cadeira de Parlamento” (CAMPOS, 1947, p.8). Em suas páginas, dominadas por certezas e grandiloquência, encontramos um narrador que diz preferir “confessar a ignorância a recorrer à fantasia” (CAMPOS, 1947, p.11). Constrói-se, desse modo, como sujeito avesso à imaginação e justifica as lacunas em seu texto com sua sinceridade.

Escrevo a história da minha vida não porque se trate de mim; mas porque constitui uma lição de coragem aos tímidos, de audácia aos pobres, de esperança aos desenganados, e, dessa maneira, um roteiro útil à mocidade que a manuseie. Os vícios que a afeiam, os erros que a singularizam e que proclamo com inteira tranquilidade de alma, os rochedos, em suma, em que bati, mesmo esses me foram proveitosos, e sê-lo-ão, talvez, aos que lerem. Conhecendo-os, saberão aqueles que vierem depois de mim, que devem evitá-los, fugindo aos perigos que enfrentei, e, conseqüentemente, procurando na viagem, caminhos mais limpos e seguros. (CAMPOS, 1947, p.8-9).

É a própria *memória* que é entendida de forma distinta nessas obras separadas por mais de meio século. Se, em Manoel de Barros, ela é associada à “invenção”, à “imaginação”, à “descoberta”, sendo marcada pela incoatividade, em Humberto Campos, parece ser o “baú” de onde são retirados eventos prontos, acabados, que não passam por nenhum tipo de transformação no momento em que são lembrados ou narrados. Há raros momentos em que o narrador de *Memórias* (1947) confessa ser possível que o esquecimento tenha alterado alguns poucos fatos lembrados, mas, ao circunscrever esses momentos de dúvida, separando-os do restante do texto, o narrador acaba conferindo ainda mais credibilidade a suas palavras.

A percepção das diferenças entre a concepção de memória veiculada em cada texto torna pertinente que se faça a seguinte pergunta: que qualidade de verdade cada um deles constrói? Como vimos, a memória pode ser apresentada predominantemente como retrato fiel do passado ou como invenção. O exame das relações entre memória e verdade mostra-se, portanto, pertinente para guiar um estudo dos gêneros autobiográficos.

É importante dizer que a verdade não será aqui compreendida a partir de uma perspectiva referencial, mas como resultante de um contrato de veridicção que se estabelece entre enunciador e enunciatário, tal como entendido pela semiótica discursiva. Para esta teoria, a enunciação é sempre pressuposta. Tal concepção da enunciação exclui de seu âmbito de pertinência o autor de carne e osso e não caracteriza os discursos de acordo com o seu referente externo, mas a partir de um contrato fiduciário firmado pelos parceiros da comunicação, o enunciador e o enunciatário, que determina o estatuto veridictório do discurso. Esse posicionamento funda-se na compreensão da “[...] participação da língua na construção do mundo dos objetos, e da relatividade, correspondente à diversidade das sociedades humanas, do recorte do mundo das significações” (GREIMAS, 1970, p.51, tradução nossa).<sup>2</sup> Assim, a definição de um discurso como autobiográfico passa pelo exame dos efeitos de sentido ou simulacros criados na própria imanência discursiva. Esses efeitos estão vinculados aos gêneros, que estabelecem formas relativamente estáveis para sua produção, dentro de uma cultura e de um momento histórico determinados.

Desse modo, os objetivos deste artigo não serão definir se as cenas autobiográficas criadas em cada enunciado são reais ou ficcionais, mas examinar os efeitos de verdade propostos pelos discursos a seus enunciatários – leitores projetados pelo discurso –, verificando como a arquitetura memorialística os atinge e os afeta.

O *corpus* de análise reúne textos, produzidos no Brasil, de diferentes gêneros autobiográficos, como o memorial acadêmico, a autobiografia literária em prosa e o poema de caráter autobiográfico. Para os primeiros, foram selecionados 20 exemplares de duas áreas do conhecimento: Letras e Biologia.<sup>3</sup> Além disso, a demanda se circunscreve aos textos produzidos para concursos da Universidade de São Paulo, entre 1970 e 2010. A segunda frente oferecida pelo *corpus*, posta na prosa literária autobiográfica, possui *Infância*, Graciliano Ramos (2003) como obra central.<sup>4</sup> Quanto à poesia, selecionamos o poema “Infância” de Manuel Bandeira (1993), que faz parte do livro *Belo Belo*. “Evocação do Recife” e “Profundamente”, ambos de *Libertinagem*, serão evocados quando a comparação se mostrar profícua. Os poemas foram incorporados à pesquisa, principalmente, por permitirem uma comparação entre o modo de fazer autobiografia em poesia e em prosa. Além disso, somados à prosa literária, possibilitam uma análise mais abrangente do discurso autobiográfico literário e ainda a contraposição desta nova totalidade aos memoriais acadêmicos. Viabiliza-se, assim, o estudo das relações entre contratos enunciativos e gêneros autobiográficos, bem como o das relações entre gêneros e esferas de circulação, no caso, a literária e a acadêmica.

---

<sup>2</sup> “[...] participation de la langue à la construction du monde des objets, et de la relativité, correspondant à la diversité des sociétés humaines, du découpage du monde des significations” (GREIMAS, 1970, p.51).

<sup>3</sup> Nem todos os memoriais que fazem parte deste estudo serão citados no artigo.

<sup>4</sup> Para este artigo, selecionamos tratar de apenas um texto literário da prosa autobiográfica, mas em trabalhos anteriores, como na pesquisa de doutorado, examinamos outras obras, especialmente a memorialística de Pedro Nava. Assim, muitas das observações mais gerais apresentadas aqui puderam ser confirmadas num *corpus* mais amplo.

Esse é um *corpus* bastante diversificado, mas que possui em comum algumas características, como o efeito de identidade entre enunciador, narrador e protagonista (ator central do narrado), dado por diferentes recursos;<sup>5</sup> a presença de um narrador no presente (temporalidade da narração) que relata retrospectivamente a vida do protagonista no passado (temporalidade narrado); e a temática em torno da “minha vida”.

Os fundamentos teóricos e a metodologia para a realização dos objetivos propostos são os da semiótica de orientação greimasiana. Dentre as possibilidades oferecidas pela teoria, destacaremos os estudos semióticos da enunciação e os estudos semióticos da tensividade, recorrendo especialmente às noções de *acontecimento* e *exercício* (ZILBERBERG, 2007) e de *campo de presença* (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001). A noção de *campo de presença*, tal como desenvolvida por um ponto de vista tensivo, será um dos nortes epistemológicos que respaldarão o exame das formas de adesão do enunciatário aos discursos autobiográficos, uma vez que, em cada gênero e mesmo em cada texto, o enunciador, ao apresentar retrospectivamente a sua vida, regulamenta de forma singular a entrada das grandezas no *campo de presença* do enunciatário. Pretendemos, assim, investigar de que forma o enunciatário é afetado sensivelmente nos diferentes gêneros autobiográficos e ainda como esse *fazer* sensibilizador do enunciador interfere na relação fiduciária estabelecida entre os parceiros da comunicação.

## Os níveis do discurso autobiográfico

As autobiografias literárias em prosa, os poemas de caráter autobiográfico e os memoriais acadêmicos reconstróem na linguagem um passado. Esse passado, mesmo no interior de cada obra, não pode ser visto como único, pois ele é percebido pelos diferentes “*eus*” que com ele se relacionam: o enunciador, o narrador e o protagonista. Cada uma dessas instâncias é, portanto, produtora de percepções e avaliações de mundo, que podem convergir ou divergir, além de constituir-se também como um centro dêitico, que estabelece relações de espaço e de tempo. Para tratar com maior precisão dessas questões, é necessário distinguir diferentes níveis na organização do discurso autobiográfico.

Podemos estabelecer como um primeiro nível aquele que engloba o protagonista (ator do narrado) e o mundo, vistos a partir da maneira como interagem. Esse primeiro nível diz respeito, portanto, à construção do simulacro da vida biografada. Podemos formular esta síntese concernente a uma primeira interação: *protagonista (ator do narrado) e mundo*.

Não se pode esquecer, no entanto, que o vivido é apresentado nas obras autobiográficas como memória de alguém: há um narrador que lembra e que relata a

---

<sup>5</sup> Os mecanismos de construção desse efeito de identidade entre enunciador, narrador e protagonista foram discutidos em Mariana Barros (2011).

vida de um *eu* no passado. Assim, é importante observar o modo como esse narrador, no *aqui e agora* da narração, relaciona-se com sua memória narrada. A distância entre o narrador e sua memória pode ser mostrada como maior ou menor, assim como a separação entre o sujeito do presente e aquele do passado: numa extremidade está a imersão total na memória; na outra, a cisão total. Temos então outro par sintetizador: *narrador e memória*.<sup>6</sup>

Tudo isso aparece para o enunciatário como orquestrado pelo enunciador. Além disso, o efeito nas obras autobiográficas é de que a vida relatada é a vida do enunciador, algo construído por inúmeros recursos, entre eles a onomástica. A linguagem *faz-ser* no presente a imagem de um passado. Logo, a memória aparece àquele que se recorda como uma imagem-simulacro do passado; não se pode ignorar, porém, que ela é uma experiência também do tempo presente. É ativada, filtrada, selecionada e recriada a partir da experiência presente e ainda é sentida no presente. Mais do que simplesmente mostrar a maneira como a vida foi vivida, os gêneros autobiográficos desvelam a visão do enunciador sobre a vida contada, da qual fazem parte as expectativas que possui com relação a seu enunciatário. Não podemos esquecer que o enunciatário participa da construção do sentido do discurso-enunciado, seja ele autobiográfico ou não, o que faz com que o sujeito da enunciação – instância produtora do enunciado – seja compreendido pela teoria semiótica como formado pelo enunciador e pelo enunciatário:

[...] o enunciatário não é apenas destinatário da comunicação, mas também sujeito produtor do discurso, por ser a “leitura” um ato de linguagem (ato de significar) da mesma maneira que a produção do discurso propriamente dito. O termo “sujeito da enunciação”, empregado frequentemente como sinônimo de enunciador, cobre de fato as duas posições actanciais de enunciador e de enunciatário. (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p.171).

Para dar conta das posições assumidas, é preciso considerar então o modo como a memória é construída no texto, pois é ele que nos dará pistas a respeito da enunciação autobiográfica.<sup>7</sup> Propomos, portanto, um terceiro par sintetizador: *enunciador e enunciado-memória*.

O esquema a seguir apresenta os níveis de análise pertinentes na investigação do discurso autobiográfico:<sup>8</sup>

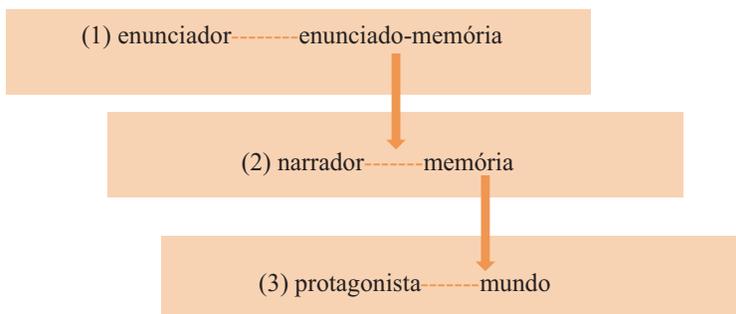
---

<sup>6</sup> O narrador na semiótica é compreendido como um actante da enunciação enunciada delegado pelo enunciador, presente de forma implícita ou explícita em todos os discursos-enunciados (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p.327). Assim, mesmo quando estivermos tratando de poemas, falaremos de “narrador”, o que não significa desconsiderar as especificidades da poesia frente à prosa.

<sup>7</sup> Marcada por uma intencionalidade, a enunciação é compreendida como “[...] uma ‘visada do mundo’, como uma relação orientada, transitiva, graças à qual o sujeito constrói o mundo enquanto objeto ao mesmo tempo em que constrói a si próprio” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p.168).

<sup>8</sup> A linha pontilhada indica relações no mesmo nível e a seta indica a passagem de um nível a outro.

**Figura 1** – Os níveis de análise do discurso autobiográfico



**Fonte:** Autoria própria.

É preciso dizer ainda que o nível 3 poderia ser desdobrado em um nível 3' (não representado no esquema), uma vez que o narrador pode lembrar-se de um momento passado em que se recordava de um momento ainda anterior, como ocorre com o narrador de *Baú de ossos* (NAVA, 2000). Num instante coincidente ao marco “Há bem pouco tempo” – logo, não concomitante, sintaticamente, ao *agora* da narração –, ele vê o torreão da delegacia e lembra-se de Luís Felipe Vieira Souto. O inusitado da recordação o impele a reconstituir o percurso realizado por sua memória:

Às vezes perturbada nos seus encadeamentos, a associação de idéias dói – como sonda metálica mal conduzida fazendo *fausse route* nos canais do corpo. Há bem pouco tempo tive essa experiência. Chegando, um dia, pela Rua do Catete, à esquina de Pedro Américo, olhei o torreão (hoje derrubado) da Delegacia de Polícia. Ele se destacava sobre a parede clara do arranha-céu, no fundo. Olhando a parede, da representação da parede branca destacou-se com dificuldade, num retumbar de palpitações, numa agonia de tonteira, a lembrança da figura defunta de Luís Felipe Vieira Souto. A mim mesmo espantou a associação que se me afigurou estapafúrdia. Não era. Eu estava seguindo um curso de pensamento que, de tanto repetido, fez-me tomar nele o caminho mais curto e pulei da parede, imediatamente, à sombra, ao vulto, a que deveria chegar mediatamente segundo encadeamento regido pelo hábito. (NAVA, 2000, p.293-294).

Essa organização em níveis será retomada ao longo da análise do *corpus*, por ter um papel importante no exame das relações entre enunciador e enunciatário nas obras autobiográficas.

## A memória-acontecimento e a memória do acontecido

Como dissemos no início deste artigo, duas noções desenvolvidas pela gramática tensiva são fundamentais para as investigações aqui propostas: *campo de presença* e *acontecimento*. Faremos uma breve apresentação de ambas.

É por meio da categoria da presença que a teoria semiótica vem tratando da questão da existência, uma vez que essa teoria não está interessada em emitir juízos ontológicos sobre a natureza dos objetos em análise:

À teoria semiótica se coloca o problema da presença, isto é, da “realidade” dos objetos cognoscíveis, problema comum – é verdade – à epistemologia científica no conjunto. Nesse nível, ela pode contentar-se com uma definição operatória que não a compromete em nada, dizendo que a existência semiótica de uma grandeza qualquer é determinada pela relação transitiva que, tomando-a como objeto de saber, a liga ao sujeito cognitivo. (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p.194-195).

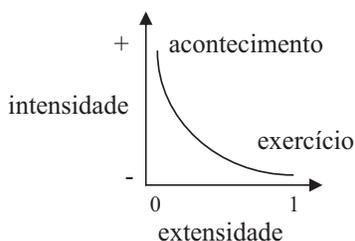
Para Fontanille e Zilberberg (2001, p.124), seria preciso dar um passo a mais em relação à noção de existência proposta no *Dicionário de semiótica* e “reconhecer, em tal relação cognitiva, a base perceptiva de toda a significação”. Os autores propõem, então, que a semiótica herde da fenomenologia e, mais especificamente, de Merleau-Ponty a noção “de campo de presença”. Tal como vem sendo trabalhado numa perspectiva tensiva, o *campo de presença* pode ser compreendido, por um lado, como: “[...] o domínio espaço-temporal em que se exerce a percepção, e, por outro, as entradas, as estadas, as saídas e os retornos que, ao mesmo tempo, a ele devem seu valor e lhe dão corpo [...]” (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001, p.125). Toda grandeza que penetra no campo é avaliada a partir de sua extensão e ainda da intensidade da percepção de um sujeito. Logo, a intensidade diz respeito à força com que somos afetados pelas grandezas que penetram nosso *campo de presença*, e a extensidade diz respeito à extensão temporal, em primeiro lugar, e também espacial do campo controlado pela intensidade.

A dimensão da extensidade, que subsume as subdimensões da temporalidade e da espacialidade, ocupa-se dos “estados de coisas”, correspondendo ao inteligível. A subdimensão da temporalidade possui como oposição básica *abreviação* vs. *alongamento*, enquanto a espacialidade organiza-se por meio da oposição *concentração* vs. *expansão* (ZILBERBERG, 2006, p.230 e p.237). Já a dimensão da intensidade, que possui a tonicidade e o andamento como subdimensões, corresponde à medida do afeto que nos toca em nossa relação com o mundo, ou seja, aos “estados de alma”, ao sensível. A tonicidade fornece a oposição básica *tônico* vs. *átono* e o andamento, a oposição *rápido* vs. *lento* (ZILBERBERG, 2006b, p.236 e p.239).

Nessa perspectiva, torna-se relevante recuperar a noção de *acontecimento*, tal como concebida por Zilberberg (2007). Visto como o sincretismo entre o andamento

e a tonicidade, que compõem o eixo da intensidade, o *acontecimento* é aquilo que surpreende o sujeito, que satura seu *campo de presença*, e que, num primeiro momento, é ininteligível. Pode apenas ser sentido. Corresponde a um aumento do andamento e da tonicidade, mas não a um aumento lento, processual, e, sim, brusco, como um salto. Há uma aceleração, percebida como a entrada súbita de uma dada grandeza no *campo de presença*, muito antes que se pudesse prever sua chegada. A tonicidade também é elevada ao seu grau máximo, uma vez que o sujeito é tomado em sua integralidade pelo *acontecimento* e sente seu impacto. O termo correlato do *acontecimento*, o *exercício* (ZILBERBERG, 2007), configura-se como aquilo que se opõe a tudo isso. Como mostra a figura do esquema apresentada a seguir (Figura 2), ele corresponde à lentidão e ao mínimo impacto.

**Figura 2** – O acontecimento e o exercício



**Fonte:** Adaptado de Zilberberg (2007, p.19).

O sujeito que vive o *acontecimento*, experiência de ordem afetiva, não é um sujeito do agir, mas aquele que suporta, que sofre seus efeitos. Com relação ao que Zilberberg (2007) nomeia *modo de eficiência*, que é a maneira pela qual uma grandeza se instala num *campo de presença*, o *acontecimento* corresponde à modalidade do sobrevir, que significa dizer que a grandeza apareceu no *campo de presença* sem nenhuma espera, e o *exercício* à do pervir (conseguir, chegar a), que se dá quando o processo é efetuado segundo a vontade do sujeito.<sup>9</sup> O sobrevir e o pervir são regidos pelo andamento.

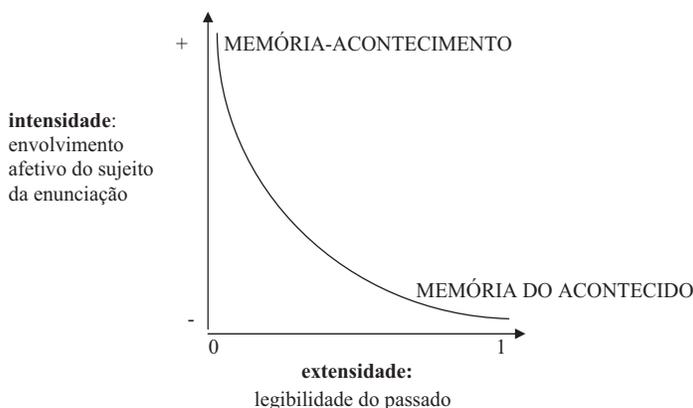
Com relação ao que o autor define como *modo de junção*, ou seja, a condição de coesão pela qual um dado é ou não afirmado, o *acontecimento*, que institui o inusitado, funcionaria de acordo com o modo da concessão (embora *a*, no entanto *b*), já que ele subverte a causalidade postulada pela implicação (se *a*, então *b*), que é a lógica do *exercício*. O *acontecimento* realiza, então, a integração entre o sobrevir e a concessão, já o *exercício* une o pervir e a implicação.

Partindo das noções de *campo de presença* e de *acontecimento*, propomos duas formas discursivas de construção da *memória* como categoria analítica dos discursos autobiográficos: a *memória do acontecido* e a *memória-acontecimento*. A *memória do*

<sup>9</sup> O termo original “*parvenir*” foi traduzido por “pervir” por Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit e Waldir Beividas em *Elementos de semiótica tensiva* (ZILBERBERG, 2011).

*acontecido* pode ser aproximada da figura do arquivo, por construir-se discursivamente como algo que parece estar pronto antes mesmo da redação do texto, como dado prévio. Ela fornece legibilidade ao passado, elaborado com o efeito de exaustividade de informações. Faz do passado lembrado, assim como do texto, objeto que deve ser analisado e explicado à distância, e cuja sustentação é fornecida pelo efeito de referência. Já a *memória-acontecimento* aparece como construção que se realiza ao longo do texto. Ela é capturada em seu devir, em sua ação de fazer aparecer e desaparecer o passado lembrado. É dinâmica, instável. Não cria a ilusão de acabamento, mas a cada pedaço do passado agarra-se um máximo de engajamento afetivo do sujeito, que produz o texto tanto quanto é por ele produzido. A *memória-acontecimento* mostra o mínimo com o mais alto grau de força. Propomos essas duas “memórias” para analisar as relações entre enunciador e enunciatário.

**Figura 3** – A memória do acontecido e a memória-acontecimento



**Fonte:** Autoria própria.

O *acontecimento*, numa acepção tensiva, pode aparecer em todos os níveis do discurso autobiográfico. No nível 3, em que se dá a interação entre protagonista e mundo, surpresas como nascimentos e mortes podem ser acolhidas como aceleradas e impactantes. No nível da narração (nível 2), as lembranças, em alguns momentos, parecem invadir de forma abrupta o *campo de presença* do narrador. Enfatizamos, porém, que a *memória-acontecimento* e a *memória do acontecido* concernem à enunciação e, assim, repercutem em diferentes formas de interação entre enunciador e enunciatário que ocorrem nos gêneros autobiográficos (nível 1).

Passemos agora a uma breve exposição das análises dos memoriais acadêmicos e dos poemas selecionados de Manuel Bandeira, para, a partir de uma comparação entre essas duas totalidades, mostrar o embate que se estabelece entre a *memória do acontecido* e a *memória-acontecimento*, resultando no predomínio daquela nos memoriais e desta nos poemas.

Nos memoriais acadêmicos, a vida lembrada é elaborada de forma a revelar uma coerência que confirma a competência do enunciador, capaz de bem organizá-la enquanto texto. Todos os eventos são datados. Os atores são sempre apresentados com nome e sobrenome. Os locais das comunicações, dos congressos, das aulas ministradas e frequentadas ancoram-se num endereço que pode ser facilmente reconhecido pelo enunciatário. É como se os fatos relatados não tivessem origem na memória de um sujeito – sempre subjetiva, cheia de lacunas e incertezas –, mas num discurso anterior já constituído como realidade. Cria-se, assim, a ilusão referencial.<sup>10</sup>

Em meados de 1993, o SENAC me convidou para fazer uma palestra em Salvador, no lançamento do livro *África: moda, cultura e tradição*, que reunia textos de Fábio Ávila e Fábio Leite (e algumas citações de minha tese) (219), sobre fotos do vestuário africano feitas por Maureen Bisilliat em Abijan (PETTER, 2008, p.24).

As datas e eventos importantes ordenam as atividades cronologicamente, produzindo o efeito de uma passagem “natural” do tempo, sem fazer fracassarem as expectativas do enunciatário: a sequência organizada desse modo gera o conforto de saber o que esperar do próximo item, *saber* confirmado à medida que o enunciatário avança na leitura do texto.

Tanto a abundância de topônimos, antropônimos e cronônimos, como a organização cronológica do relato fornecem nitidez ao passado, algo para o qual também corrobora a dominância da lógica implicativa, própria do *exercício*. O ator do narrado é apresentado como alguém que planejou os seus passos, seguiu as etapas estipuladas e obteve o resultado esperado, o que gera uma relação com o mundo em que predominam os aspectos inteligíveis. Tal modo de elaborar o relato das experiências vividas confirma as competências de leitura do enunciatário, pois ele passa a ser capaz de prever com certa facilidade o que ocorrerá com o ator do narrado. Um relato de vida em que são enfatizados os *acontecimentos* poderia construir um percurso mais cheio de surpresas para aquele que vai ler o texto.

Esse modo de organizar a narrativa mostra o protagonista (identificado nos discursos autobiográficos ao narrador e ao enunciador) como alguém que conseguiu viver de forma harmoniosa, desviando-se pouco de seu programa de busca, iniciado muitas vezes já na infância. Por conta da lógica implicativa subjacente, cada etapa é vista como a consequência “natural” daquela que a precedeu: “O Mestrado na área de Botânica, com a orientação da Dra. Estela Meria Plastino, foi uma *continuação natural* do processo iniciado no estágio da graduação” (URSI, 2007, p.2, grifo nosso).

---

<sup>10</sup> Nos memoriais, são abundantes os topônimos e cronônimos, elementos que possuem a função de ancoragem. Sua presença visa a “construir o simulacro de um referente externo e a produzir o efeito de sentido ‘realidade’” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p.30). Somam-se a esses índices espaço-temporais, os antropônimos, que, ao denominarem os atores por nomes próprios, singularizando-os, participam da figurativização e também contribuem para o efeito de realidade.

Entretanto, é preciso dizer que, nem mesmo nos memoriais, a vida se apresenta como algo absolutamente planejado, como vemos na passagem em que Ursi se vê “paralisada” ao descobrir que, embora fosse esperado um conhecimento básico de biologia por parte de seus alunos, eles acreditavam que a água era um ser vivo:

Biologia I também foi um *grande desafio*. [...] No início da disciplina, fiz uma atividade lúdica sobre características da vida e qual não foi a minha *surpresa* ao perceber que cerca de 80% de meus alunos (uma classe com 72 matriculado) achavam que a água era um ser vivo. [...] Fiquei *paralisada* por alguns instantes e decidi, naquele momento, que não seria mais uma professora como muitas que deveriam ter passado na vida daqueles alunos, que estavam focadas no que era ensinado e não no que era aprendido. (URSI, 2007, p.19-20, grifo nosso).

Logo, o imprevisível, regido pela concessão, também tem seu lugar no gênero institucional. Os *acontecimentos* que abalam o ator do narrado revelam, por um lado, seu heroísmo, pois ele vence os “obstáculos” ou “desafios”; por outro, criam o efeito de realidade próprio ao gênero: a vida é simulada como algo que não se deixa antever por completo.

Apesar da presença do inesperado, é importante notar que grande parte daquilo que ocorre como *acontecimento* para o ator do narrado, sob o olhar atento e distanciado do narrador, pode receber a exposição implicativa, aproximando-se mais uma vez do *exercício*. O narrador revela, assim, o pesquisador competente que parece ser. Recuperamos as palavras de Negrão, que, na narração, reconhece aquilo que foi um “grande fracasso” para o ator do enunciado como uma das “causalidades” que tornaram novas conquistas possíveis.

Não conseguir minha primeira opção foi um grande fracasso para mim naquele momento. Hoje, no entanto, vejo meu ingresso na segunda opção como uma das *causalidades* que mudaram o meu percurso (NEGRÃO, 2004, p.8, grifo nosso).

Nesses casos, o *acontecimento* restringe-se, portanto, ao narrado (nível 3), que diz respeito às relações entre o protagonista e o “mundo”, pois na narração (nível 2), em que temos a relação entre o narrador e a memória, predomina o *exercício*. Isso confirma que a memória no gênero institucional é guiada, geralmente, pelo *dever* de tudo explicar, tornando o passado inteligível para o leitor.

Conforme veremos, enquanto nos poemas de caráter autobiográfico, o narrador e o protagonista podem, em diversos momentos, experimentar as mesmas sensações, o que os identifica ainda mais, nos memoriais acadêmicos é possível, quase sempre, separá-los. Se observarmos a sintaxe discursiva, notamos que, nos memoriais, há

poucas presentificações do passado, por meio da substituição do tempo presente, por exemplo, por um tempo passado.<sup>11</sup> Além disso, prevalecem os tempos *enuncivos* – do “então” – que possuem um momento de referência pretérito, e não os *enunciativos* – do “agora” –, que possuem um momento de referência concomitante ao da enunciação (FIORIN, 1996).<sup>12</sup> O modo de construir os espaços também produz semelhante efeito, já que são os espaços *enuncivos* – do “lá” –, e não os *enunciativos* – do “aqui” –, que predominam nos memoriais. Todos esses recursos fazem com que o passado seja relatado como experiência espaço-temporal sem continuidade com o *aqui* e o *agora* da narração.

Nas reflexões metalinguísticas, quando o narrador fala sobre o gênero ou sobre a escritura do texto, tomando-os como linguagem a ser examinada, acentua-se ainda mais sua distância em relação ao ator do narrado: “O fazer um memorial pode ser comparado à montagem de um álbum de fotografias” (NEGRÃO, 2004, p.4). Essa separação entre os níveis do discurso autobiográfico fortalece a inteligibilidade do enunciado para o enunciatário, pois, por um lado, mantém estáveis os tempos, espaços e pessoas do discurso e, por outro, resguarda a distância do enunciatário com relação aos outros níveis do discurso autobiográfico. Desse modo, ele não é envolvido de maneira sensorial ou afetiva no relato do passado.

Há, contudo, alguns momentos em que o narrador dos memoriais se revela surpreendido por uma lembrança, perdendo o controle da rememoração:

A primeira lembrança que eu posso registrar com relação ao meu interesse pela área biológica data de 1961, aos quatro anos de idade, ao acompanhar o sofrimento de minha avó Kasemira (materna) que estava com câncer terminal. Prometi solenemente a ela que torna-me-ia um médico para poder curá-la. Desde então *ocorre-me uma série de outras memórias relacionadas a esse interesse*. Algumas mais marcantes são os experimentos realizados com tatus-bolinha e formigas, sendo alguns deles de natureza sádica como ocorre naturalmente em várias crianças, mas outros de natureza lúdico-científicas, tais como a construção de labirintos (com jogos infantis de construção que meu pai, que sempre trabalhou com construção civil, gostava de me presentear) para os pobres bichinhos que teimavam em usar as paredes para seu desvencilhamento. (MATIOLI, 2001, p.2, grifo nosso).

---

<sup>11</sup> As presentificações são compreendidas como tipos de embregens ou de neutralizações na semiótica: “Ao contrário de debregem, que é a expulsão, da instância da enunciação, de termos categóricos que servem de suporte ao enunciado, denomina-se embregem o efeito de retorno à enunciação, produzido pela suspensão da oposição entre certos termos da categoria da pessoa e/ou do espaço e/ou do tempo, bem como pela denegação da instância da enunciação. Toda embregem pressupõe, portanto, uma operação de debregem que lhe é logicamente anterior.” (GREIMAS; COURTÈS, 2008, p.159-160).

<sup>12</sup> Todas as observações a respeito da sintaxe discursiva do tempo, do espaço e da pessoa, apresentadas neste artigo, possuem como fundamento teórico a obra *As astúcias da enunciação* (FIORIN, 1996).

Nesse caso, o *acontecimento* irrompe apenas no nível da narração (nível 2), em que se dá a interação entre o narrador e a memória narrada. A organização discursiva desse memorial não chega, portanto, a fazer da obra um *acontecimento* para o enunciador ou para o enunciatário (nível 1). As lembranças vindas do passado são bem organizadas no relato. Não há tantas lacunas a serem completadas pelo leitor. O narrador explica, com certo número de detalhes, as experiências com os insetos, utilizando-se de períodos compostos por subordinação, sem fragmentar a sintaxe ou a semântica do texto. Isso contribui para criar o efeito de que o mundo mostrado nos memoriais já estava pronto antes mesmo do ato de lembrar e ainda de narrar. O narrador teria o papel de contar o que já é dado e confirmado pela documentação anexa ao texto, conforme revelam as indicações do tipo “doc. 1, “doc. 2”, “doc. 3”, bastante comuns nos exemplares do gênero. Mesmo quando o narrador informa que foi sendo modificado pela experiência da escritura autobiográfica, isso, na maior parte dos casos, não é confirmado por seu “dizer”.

A textualização confirma nossas afirmações. A presença inconstante de um léxico que expressa emoção ou de interjeições, assim como a pontuação e a sintaxe empregadas raramente com efeito poético instauram um narrador cujo simulacro é o daquele que não se deixa envolver pelas memórias. O sujeito do vivido, que experimentou as sensações e emoções, está bem encerrado num tempo pretérito.

É nesse sentido que podemos falar num favorecimento à *memória do acontecido* nos memoriais acadêmicos examinados: o enunciador “comprova” suas competências para a pesquisa e a docência ao “auscultar” seu passado minuciosamente e de longe. Revelam-se nos memoriais as regularidades escondidas sob o caos aparente. O enunciatário é assim manipulado por meio de estratégias mais da ordem do inteligível. A *memória do acontecido* reforça os contornos que separam e distinguem os níveis internos do enunciado autobiográfico, promovendo o desdobramento (em oposição à compactação dada na *memória-acontecimento*). Para o sujeito da enunciação, constrói-se como continuidade, não causa desconforto ou estranhamento.

Observemos agora os versos iniciais de “Profundamente”, de Manuel Bandeira (1993, p. 139):

Quando ontem adormeci  
Na noite de São João  
Havia alegria e rumor  
Estrondos de bombas luzes de Bengala  
Vozes, cantigas e risos  
Ao pé das fogueiras acesas.

Nessa primeira estrofe, uma festa emerge por meio de uma coleção de traços sensoriais: “estrondos”, “rumor”, “luzes”, “vozes cantigas e risos”, “fogueiras acesas”. Esses traços só permitem ao enunciatário reconstruir para si uma “noite de São João” sensível. Não lhe é dada a possibilidade de precisar o ano ou o local em que a festa ocorreu.

Trata-se de um modo fragmentário de apresentar o passado que também encontramos em “Evocação do Recife” (BANDEIRA, 1993, p.133-134) e “Infância” (BANDEIRA, 1993, p. 208-209). Especialmente nestes dois poemas, é construída uma sequência de imagens que parecem ser narradas à medida que vêm à memória do sujeito recordador. Vejamos o que ocorre em “Infância”:

### **Infância**

Corrida de ciclistas.  
Só me recordo de um bambual debruçado no rio.  
Três anos?  
Foi em Petrópolis.  
Procuo mais longe em minhas reminiscências.  
Quem me dera me lembrar da teta negra de minh’ama-de-leite...  
... Meus olhos não conseguem romper os ruços definitivos do tempo.

Ainda em Petrópolis... um pátio de hotel... brinquedos pelo chão...

Depois a casa de São Paulo.

Miguel Guimarães, alegre, míope e mefistofélico,  
Tirando relóginhos de plaquê da concha de minha orelha.  
O urubu pousado no muro do quintal.  
Fabrico uma trombeta de papel.  
Comando...  
O urubu obedece.  
Fujo, aterrado do meu primeiro gesto de magia.

Depois... a praia de Santos...  
Corridas em círculos riscados na areia...  
Outra vez Miguel Guimarães, juiz de chegada, com os seus presentinhos.  
A ratazana enorme apanhada na ratoeira.  
Outro bambual...  
O que inspirou a meu irmão o seu único poema:

Eu ia por um caminho,  
Encontrei um maracatu.  
O qual vinha direitinho  
Pelas flechas de um bambu.

As marés de equinócio.  
O jardim submerso...  
Meu tio Cláudio erguendo do chão uma ponta de mastro destroçado.

Poesia dos naufrágios!

Depois Petrópolis novamente.  
Eu, junto do tanque, de linha amarrada no incisivo de leite, sem coragem  
de puxar.

Véspera de Natal... Os chinelinhos atrás da porta...  
E a manhã seguinte, na cama, deslumbrado com os brinquedos trazidos  
pela fada.

E a chácara da Gávea?  
E a casa da Rua Don'Ana?

Boy, o primeiro cachorro.  
Não haveria outro nome depois  
(Em casa até as cadelas se chamavam Boy).

Medo de gatunos...  
Para mim eram homens com cara de pau.

A volta a Pernambuco!  
Descoberta dos casarões de telha-vã.  
Meu avô materno – um santo...  
Minha avó batalhadora.

A casa da Rua da União.  
O pátio – núcleo de poesia.  
O banheiro – núcleo de poesia.  
O cambrone – núcleo de poesia (*la fraîcheur des latrines!*).  
A alcova de música – núcleo de mistério.  
Tapetinhos de peles de animais.  
Ninguém nunca ia lá... Silêncio... Obscuridade...  
O piano de armário, teclas amarelecidas, cordas desafinadas.

Descoberta da rua!  
Os vendedores a domicílio.  
Ai mundo dos papagaios de papel, dos piões, da amarelinha!  
Uma noite a menina me tirou da roda de coelho-sai, me levou, imperiosa e  
[ofegante, para um desvão da casa de Dona Aninha Viegas,  
[levantou a sainha e disse mete.

Depois meu avô... Descoberta da morte!

Com dez anos vim para o Rio.  
Conhecia a vida em suas verdades essenciais.  
Estava maduro para o sofrimento  
E para a poesia.

As marcas de oralidade,<sup>13</sup> o tamanho variado dos versos correspondendo a uma imagem singular do passado, a falta aparente de uma ordem prévia são alguns dos recursos que contribuem para criar a impressão de que as lembranças são narradas conforme emergem, invadindo o campo de presença do narrador de forma inesperada. A memória configura-se, nesse poema, como sendo mais da ordem do *acontecimento*, que, numa aceção tensiva, é a combinação entre o andamento acelerado e a tonicidade exacerbada, conforme mencionamos anteriormente. Cada fragmento de lembrança representa uma fratura no presente do sujeito.

Entretanto, não é apenas no nível em que se encontra o narrador que a memória se aproxima da noção de *acontecimento*. O emprego reduzido de conectivos ligando a série de recordações, a abundância de frases sem verbos ou com verbos empregados em suas formas nominais – como em “Corridas em círculos riscados na areia...”, ou “Eu, junto do tanque, de linha amarrada no incisivo de leite, sem coragem de puxar” –, a falta de uma ordem explicitada que traga alguma previsibilidade ao discurso fazem com que enunciador e enunciatório também experimentem a passagem abrupta de uma lembrança a outra (nível 1). A leitura é célere e impactante.

Soma-se a isso a incompletude com que as cenas são mostradas, uma vez que ganham ênfase os traços sensoriais e afetivos do passado. Há, no poema, uma relação estreita entre a memória e os sentidos, dentre os quais se destaca a visão. É como se o narrador estivesse enxergando aquelas cenas da infância novamente, junto com o menino que foi. Ele vê o que a criança via; ou a criança volta a ver pelos olhos do adulto: o pátio do hotel com os brinquedos no chão, tio Cláudio erguendo uma ponta de mastro destrocado, a ratazana enorme, a obscuridade da alcova de música, as teclas amarelecidas. Tal centralidade da visão explica por que o passado é retomado a partir da espacialidade. As imagens recriadas verbalmente parecem estar ligadas aos espaços e vêm à tona conforme o narrador se desloca, por meio da linguagem, pelos lugares por onde passou quando menino. É necessário frisar, no entanto, que os outros sentidos também são convocados, por exemplo, quando se vê tocando a “trombeta de papel” (audição), quando menciona os “tapetinhos de peles de animais” (tato), o “silêncio” da alcova de música (audição) ou “as cordas desafinadas” do piano (audição).

Por meio de um forte apelo aos sentidos, cria-se, então, uma quase fusão momentânea dos níveis do ator do narrado e do narrador (níveis 2 e 3), pois o narrador mostra-se “tocado” pelas experiências do passado. Além disso, também são aproximados esses dois níveis daquele que diz respeito às relações entre sujeito da enunciação e enunciado (nível 1), o que gera consequências importantes para a construção da verdade na obra. Reconstruída na figuratividade e partilhada por meio da palavra, a sensação se torna uma forma de acesso à verdade bastante poderosa. Enunciador e enunciatório

---

<sup>13</sup> Alguns elementos criam o efeito de oralidade no poema como a próclise, as repetições (“Depois” aparece diversas vezes, por exemplo), as pausas dadas pelas reticências, as exclamações e as interjeições, entre outros.

creem na verdade das sensações que experimentam por meio do texto, sem precisar de um referente externo que as comprove.

Também a sintaxe discursiva pode aumentar a permeabilidade entre os níveis das obras autobiográficas, embora com recursos diferentes dos da semântica. O uso do presente no lugar do pretérito perfeito ou no lugar do imperfeito neutraliza a oposição entre os tempos, criando o efeito de aproximação da temporalidade do ator do narrado com relação à temporalidade do narrador e da própria enunciação. É o que vemos nos seguintes versos de “Infância”:

Fabrico uma trombeta de papel.  
Comando...  
O urubu obedece.  
Fujo, aterrado do meu primeiro gesto de magia.

É como se o centro do campo de presença do sujeito, ocupado pelo narrador adulto, fosse pontualmente deslocado para aquele de onde o menino percebe o mundo. O adulto passa a identificar-se com a criança – um outro *eu*. Não só as sensações e impressões são vividas com afinidades pelo adulto e pelo menino, mas o centro dêitico, a partir de onde se constroem as referências espaço-temporais, passa a ser ocupado também por ambos. Se pensarmos no enunciatário, temos aí um elemento que pode desestabilizar bastante a leitura, uma vez que se torna menos evidente em que tempo cada instância se encontra e ainda quem está vivenciando a cena.

O impacto causado no enunciatário pela organização paratática, pela ênfase nas sensações, pela presentificação do passado, entre outros recursos, é amenizado apenas parcialmente pela ordem cronológica, depreendida ao final da leitura de “Infância”, algo que também ocorre em “Evocação do Recife”. No entanto, as marcas para recuperar essa ordem são escassas, como a referência à idade em “Infância” (o poema começa falando das lembranças de quando o menino tinha em torno de 3 anos e termina com sua vinda ao Rio, já com 10 anos). É preciso dizer ainda que a recriação da localização espacial e temporal – e isso vale para os três poemas mencionados de Bandeira – realiza-se sobretudo a partir da ligação com o ator biografado, o que faz com seja enfraquecida a ilusão referencial e mantida uma certa instabilidade desse passado frente ao sujeito da enunciação. Não são feitas referências a momentos históricos ou datas, bem como a lugares históricos, turísticos ou ligados ao poder, mas àquilo que o narrador (identificado ao enunciador) incorpora como seu. Daí a sequência de negativas que “desbasta” o Recife de seus predicados usuais nos primeiros versos de “Evocação do Recife”:

Recife  
Não a Veneza americana  
Não a Mauritsstad dos armadores das Índias Ocidentais  
Não o Recife dos Mascates  
Nem mesmo o Recife que aprendi a amar depois —  
Recife das revoluções libertárias  
Mas o Recife sem história nem literatura

Recife sem mais nada  
Recife da minha infância

Essas formas reificadas são vistas no poema como algo que, tendo origem num conhecimento quase institucional da cidade, seja ele científico, seja ele literário, dessemantizou-se pelo “desgaste” discursivo, ao contrário do que ocorre com as formas fixas que remetem a um conhecimento popular da cidade, como os bordões das brincadeiras que encontramos no mesmo poema (“Coelho sai!/Não sai!”). Enquanto aquelas gozam de uma assunção fraca por parte do sujeito da enunciação, estas, tratadas como regeneradoras, são assumidas com intensidade.<sup>14</sup>

Ao mostrar a memória em ato, velando e desvelando o passado, os poemas de caráter autobiográfico propiciam, portanto, a dominância da *memória-acontecimento*. As experiências pretéritas parecem não afetar sensivelmente apenas o menino recordado, mas o narrador que as relata, bem como o sujeito da enunciação, compreendido, na semiótica, como formado pelo enunciador e pelo enunciatário. Nesse sentido, podemos falar de uma compactação dos níveis da autobiografia, em que os tempos, espaços e sujeitos do narrado, da narração e da enunciação parecem sobrepor-se. É este o domínio da experiência sensível. A *memória-acontecimento* se instaura, assim, como fratura no *campo de presença* do enunciatário, destacando-se daquilo que é rotineiro, previsível.

Verificamos até aqui que a *memória do acontecido* é própria dos memoriais acadêmicos, enquanto a *memória-acontecimento* é o que define os poemas de caráter autobiográfico. É importante salientar, entretanto, que isso não significa que a *memória-acontecimento* não possa fazer-se presente nos memoriais. Arrigucci Jr. (1990), com grande concisão, reconstrói em seu memorial acadêmico a relação que tinha quando menino com o campo e duas grandes cidades, São Paulo e o Rio de Janeiro:

O Rio era então o mar e a cidade grande, o maravilhamento da luz, em contraste com uma São Paulo cinzenta e meio ameaçadora, mal percebida de passagem pelos quartos de hotel – sobretudo do City Hotel daquele tempo – ou no rebuliço assustador das ruas. Essas imagens se alternavam, em minha vida de menino, com as da roça, do mato e dos rios, do Campo

---

<sup>14</sup> É preciso dizer ainda que a incorporação de variantes linguísticas tidas no Brasil como de menor prestígio e assumidas pelo Modernismo como um falar “mais brasileiro” constituía, na época de publicação dos poemas, algo bastante inovador e que também causava surpresa e estranhamento ao leitor.

Triste, das caçadas e pescarias, das fazendas de colonos que eu visitava muitas vezes com meu pai, no atendimento aos chamados dos doentes. (ARRIGUCCI JR., 1990, p.1).

Há nessa passagem um forte investimento na densidade semântica, dada pela figurativização. O leitor é mobilizado sensorialmente, sobretudo pela exploração dos elementos visuais. São Paulo, cidade “cinza” e ameaçadora, contrasta com o Rio, que com sua luminosidade deixa o menino maravilhado. A descoberta dessas duas metrópoles apresenta-se como uma experiência de grande intensidade para criança, mas não apenas para ela, pois a recordação e a recriação das lembranças desses momentos no texto revelam um narrador e um sujeito da enunciação também impactados. É possível perceber isso especialmente na maneira como as cidades são apresentadas. Cada uma recebe uma descrição bastante sintética, na qual são privilegiados seus aspectos sensoriais. “Rio era então o mar”, diz o narrador, que, ao usar uma metonímia, intensifica o choque, por meio do uso não-corriqueiro da linguagem e também por mostrar a cidade de maneira tão condensada. Para chegar à compreensão, o enunciatário precisa desdobrar os sentidos concentrados nessa e em outras figuras de linguagem empregadas no memorial de Arrigucci, desacelerando o impacto sensível. Diversos elementos próprios à linguagem literária podem, então, ser reconhecidos nesse memorial. Isso indica que não é apenas o ator biografado que experimenta pequenos encontros estéticos, mas também o narrador recordador e ainda o sujeito da enunciação.

Do mesmo modo, não é possível dizer que a *memória do acontecido* não tenha lugar nos poemas examinados. “Infância”, por exemplo, procura equilibrar o desconforto produzido sobre o enunciatário pela *memória-acontecimento*, dando-lhe alguns momentos para a recuperação da inteligibilidade do texto, apesar da dominância de uma poética do impacto e da aceleração. O primeiro verso traz, num sintagma nominal, uma cena sem qualquer ancoragem de tempo ou de espaço, e ainda sem identificação onomástica particularizando os atores. Quem são os ciclistas? O que fazem ali? Nos versos seguintes, porém, o enunciatário pode compreender melhor o que se passa: a “corrida de ciclistas” faz parte das memórias do narrador. A idade de “três anos” ancora o evento, ainda que de maneira vaga – principalmente se levarmos em conta o ponto de interrogação que encerra o verso –, e fornece um pouco mais de estabilidade àquele que percorre o poema. O mesmo efeito se dá por meio do uso do nome da cidade: “Petrópolis”.

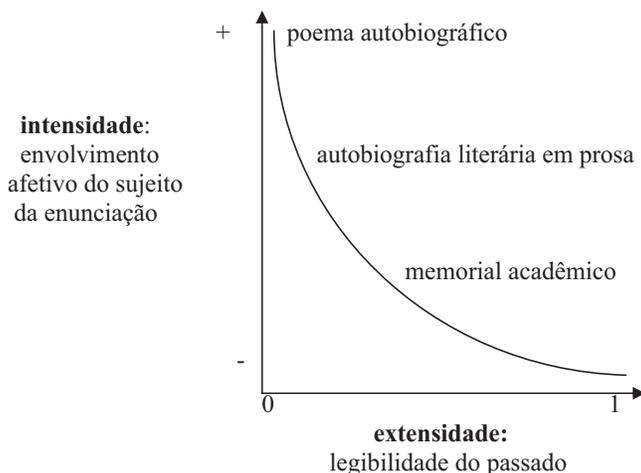
Podemos, portanto, afirmar que a *memória-acontecimento* se realiza nos memoriais, mas de maneira abrandada, já que são dominados pela *memória do acontecido*. Seguindo o mesmo raciocínio, verificamos que a *memória-acontecimento* prevalece nos poemas, mas nem por isso a *memória do acontecido* é eliminada por completo.<sup>15</sup> Os diversos gêneros que compõem o *corpus* deste trabalho podem, então, ser organizados

---

<sup>15</sup> Seria necessário comprovar essas afirmações a respeito dos poemas de caráter autobiográfico por meio do exame da obra de outros autores, pois apenas analisamos de forma mais sistemática textos de Manuel Bandeira.

num gradiente que tem num dos extremos os memoriais acadêmicos e, no outro, os poemas de caráter autobiográfico. As autobiografias literárias em prosa encontram-se entre as duas pontas, ora tendendo para uma, ora para a outra extremidade, conforme mostraremos a seguir.<sup>16</sup>

**Figura 4** – As relações entre o sensível e o inteligível nos gêneros autobiográficos



**Fonte:** Autoria própria.

As obras autobiográficas da prosa literária combinam de forma mais equilibrada as duas configurações discursivas da memória.<sup>17</sup> Vejamos como a *memória-acontecimento* é construída na obra *Infância*, que começa com a primeira lembrança do narrador:

A primeira coisa que guardei na memória foi um vaso de louça vidrada, cheio de pitombas, escondido atrás de uma porta. Ignoro onde o vi, quando o vi, e se uma parte do caso remoto não desaguasse noutra posterior, julgá-lo-ia sonho. Talvez nem me recorde bem do vaso: é possível que a imagem, brilhante e esguia, permaneça por eu ter comunicado a pessoas que a confirmaram. Assim, não conservo a lembrança de uma alfaia esquisita, mas a reprodução dela, corroborada por indivíduos que lhe fixaram o conteúdo e a forma. De qualquer modo a aparição deve ter sido real. Inculcaram-me nesse tempo a noção de pitombas – e as

<sup>16</sup> É preciso dizer ainda que o esquema apresentado organiza comparativamente os gêneros com os quais trabalhamos, observados sempre em relação uns aos outros e não de forma absoluta ou isoladamente. A entrada de outros gêneros, como o currículo, que apresenta as atividades em forma de lista e não favorece o surgimento de um estilo autoral, reorganizaria em parte o esquema, pois tal gênero é ainda menos propício à aparição da memória-acontecimento que o memorial acadêmico.

<sup>17</sup> Conforme dissemos no início do artigo, pudemos comprovar essas afirmações a respeito das autobiografias literárias em prosa em trabalhos anteriores, nos quais examinamos outras obras além de *Infância*, de Graciliano Ramos (2003).

pitombas me serviram para designar todos os objetos esféricos. Depois me explicaram que a generalização era um erro. (RAMOS, 2003, p.9).

Essa é uma recordação rodeada de incertezas. O narrador não sabe datá-la ou localizá-la com precisão, apenas consegue inseri-la, não na cronologia de sua vida, mas na de suas memórias: trata-se da primeira coisa memorizada. Não pode assegurar a “realidade” do evento que originou a lembrança, modaliza-o como possível e ainda como verossímil. Em seguida, ele admite que a imagem registrada, na verdade, é fruto de conversas posteriores.

Já temos aí um prenúncio do que será o livro, cuja organização parece imitar o ir-e-vir da memória. Os capítulos são constituídos a partir de relações associativas, um evento narrado atrai o outro e alguns eventos parecem ser narrados mais de uma vez.<sup>18</sup> “Verão” finda com uma reflexão acerca das causas que faziam o pai ser tão violento e o capítulo seguinte, “Um cinturão”, mostra-o justamente exercendo toda a sua agressividade. “Padre João Inácio”, “O fim do mundo” e “Inferno” tratam de temas ligados de algum modo à religião. Talvez isso explique o fato de serem apresentados numa sequência.

Além disso, nessa obra, o narrador fixa-se principalmente nos momentos vividos pela criança e na percepção que ela tinha do mundo à sua volta, sem ultrapassar demais os limites das experiências de infância. Mesmo sobre os antepassados temos poucas notícias, ele fala apenas de bisavós, avós e pais e, ainda assim, sem se alongar muito. Todos esses elementos fortalecem a impressão sobre o leitor de que a matéria dessa obra não é o passado, mas a memória do passado. Isso não significa que o livro não forneça uma visão da sociedade que cercava o menino, muito pelo contrário, apenas não são retratados muitos fatos dos quais ele não teria participado diretamente ou sobre os quais não teve notícia ainda garoto.

As determinações da memória impedem uma apresentação absolutamente linear do passado, mas ainda assim é possível notar que a história começa quando a criança tem entre dois ou três anos de idade e termina com ela na pré-adolescência, com aproximadamente onze anos. A cronologia é estabelecida, mesmo que de maneira frágil. Há poucas datas e outros marcos temporais, como acontecimentos históricos, ou a identificação da idade das pessoas. A passagem do tempo é marcada, sobretudo, pelas mudanças de estação, por alterações climáticas e pelos deslocamentos espaciais, mais especificamente, as viagens da família.

Ao contrário do que ocorre nos memoriais acadêmicos, para delimitar o momento em que certos eventos se deram, o narrador de *Infância* usa “um dia”, “naquele tempo”, entre outros advérbios do mesmo tipo, criando um passado indeterminado semanticamente, mas organizado nuclearmente sob o marco pretérito.

---

<sup>18</sup> Muitos desses capítulos já haviam sido publicados separadamente em jornais e revistas da época, quando o livro foi lançado. Entretanto, optamos por analisar a obra tal como foi publicada, pensando nos efeitos de sentido criados pelo modo como o livro ficou organizado.

Datam desse tempo as minhas mais antigas recordações do ambiente onde me desenvolvi como um pequeno animal. Até então algumas pessoas, ou fragmentos de pessoas, tinham-se manifestado, mas para bem dizer viviam fora do espaço. Começaram pouco a pouco a localizar-se, o que me transtornou. Apareceram lugares imprecisos, e entre eles não havia continuidade. Pontos nebulosos, ilhas esboçando-se no universo vazio. (RAMOS, 2003, p.12).

Um dia faltou água em casa. (RAMOS, 2003, p.28).

Essa indeterminação figurativa do passado, própria de um modo de lembrar e de esquecer, também ressoa na construção atorial e espacial. Os sobrenomes, bastante raros, são usados normalmente quando a pessoa era chamada e conhecida por todos por nome e sobrenome. Sua primeira função não parece ser criar a ilusão do real. Os atores são caracterizados principalmente por suas ações e pelas relações que possuem com a criança ou com seus familiares e amigos.<sup>19</sup> Os espaços em que os eventos ocorrem não são acompanhados de endereços precisos: “A nossa casa era na rua de Palha, junto à de d. Clara, pessoa grave que tinha diversos filhos, um gato, marido invisível” (RAMOS, 2003, p.59).

Todos os recursos apresentados – como a organização que “imita” o funcionamento da memória, a indeterminação temporal e espacial, entre outros – apontam para uma *memória-acontecimento*. Resta tratar, portanto, da *memória do acontecido*, que também compõe *Infância*.

Em algumas passagens da obra, é elaborada uma descrição minuciosa dos espaços, como ocorre em “A vila”, capítulo dedicado a uma apresentação de Buíque, no qual o narrador constrói a cidade como “um corpo aleijado” (RAMOS, 2003, p.51). Nesse capítulo, ele localiza, sempre em relação ao “corpo”, as ruas e locais importantes de Buíque, como a escola, as casas de conhecidos ou pessoas ilustres, o largo, entre outros: a casa de seu Galvão ficava na virilha, a rua da Pedra e a rua da Palha serviam de pernas (uma dobrada, a outra esticada), um dos becos formava o cotovelo. Também nesse capítulo, temos algumas informações mais precisas a respeito da organização social da vila. São apresentados os grupos familiares mais poderosos e os lugares que frequentavam, o papel desempenhado pelo pai nessa microssociedade, entre outros.

Além disso, embora o livro *Infância* seja construído como simulacro da memória, o narrador – não ao modo do acadêmico, como nos memoriais, mas do literato – estabelece, em muitas passagens, certa distância para narrar o passado. Quando descreve os pensamentos e sensações da criança após ver o ossuário no cemitério, afirma: “Estas letras me pareceriam naquele tempo confusas e pedantes. Mas o artifício de composição não exclui a substância do fato.” (RAMOS, 2003, p.191). Em alguns

---

<sup>19</sup> Conforme afirma Antonio Candido (1992, p.65), é sobretudo a partir das situações que podemos compreender as personagens de Graciliano Ramos: “Aliás, não é principalmente um criador de personagens, mas de situações por meio das quais se manifesta a personagem [...]”.

momentos, ele mescla à rememoração a reflexão metalinguística, como se procurasse controlar as irrupções da memória, nada desejadas, já que o passado carrega valores principalmente disfóricos nessa obra. Assim, o narrador examina em muitas passagens a maneira como conta o passado, descolando-se da matéria narrada, ao criar esse outro nível de linguagem. É preciso dizer que, ao fazer isso, ele também observa o modo de funcionamento de sua memória:

Desse antigo verão que alterou a vida restam ligeiros traços apenas. E nem deles posso afirmar que efetivamente me recorde. O hábito me leva a criar um ambiente, imaginar fatos a que atribuo realidade. Sem dúvida as árvores se despojaram e enegreceram, o açude estancou, as porteiças dos currais se abriram, inúteis. É sempre assim. Contudo ignoro se as plantas murchas e negras foram vistas nessa época ou em secas posteriores, e guardo na memória um açude cheio, coberto de aves brancas e de flores. A respeito de currais há uma estranha omissão. Estavam na vizinhança, provavelmente, mas isto é conjectura. Talvez até o mínimo necessário para caracterizar a fazenda meio destruída não tenha sido observado depois. Certas coisas existem por derivação e associação; repetem-se, impõem-se – e, em letra de fôrma, tomam consistência, ganham raízes. Dificilmente pintaríamos um verão nordestino em que os ramos não estivessem pretos e as cacimbas vazias. Reunimos elementos considerados indispensáveis, jogamos com eles, e se desprezamos alguns, o quadro parece incompleto. (RAMOS, 2003, p.27-28).

Nessa obra, os limites que separam os níveis do discurso autobiográfico não são, portanto, sempre rompidos, já que em diversos momentos o narrador se distancia do menino que foi. Além disso, as presentificações do passado são menos frequentes do que em outras obras autobiográficas da prosa literária e realizam-se geralmente de forma pontual pelo emprego do advérbio “agora” no lugar de um advérbio enunciado:<sup>20</sup>

Em noites comuns, para escapar aos habitantes da treva, eu envolvia a cabeça. Isto me resguardava: nenhum fantasma viria perseguir-me debaixo do lençol. Agora não conseguia preservar-me. O tição apagado avizinhava-se com a salmoura que vertia de gretas profundas. (RAMOS, 2003, p.98).

Assim, se o narrador e o ator do narrado podem ser identificados por meio da sintaxe discursiva – ambos são designados pelo pronome pessoal “eu” –, outros elementos mantêm a separação entre eles. Além das reflexões do narrador sobre sua memória, dos comentários metalinguísticos ou do pequeno emprego das neutralizações temporais,

---

<sup>20</sup> Em *Baú de ossos* (NAVA, 2000), por exemplo, esse recurso é empregado de forma bem mais abrangente.

as ironias também contribuem para distinguir a posição do adulto da que possuía dos mesmos fatos quando menino. A criança estava mais de acordo com a visão de mundo da família ou ao menos tentava adequar-se a ela. No capítulo “Adelaide”, a surpresa do menino com relação ao que chama “inversão de papéis”, ou seja, com o fato de uma professora negra maltratar sua prima branca, com “alma de proprietária”, revela a imersão da criança numa sociedade de valores escravocratas. O narrador mostra, ironicamente, que, quando era garoto, via como naturais essas relações de poder, sem compreender por que as professoras negras se revoltavam contra sua prima. O leitor, porém, é levado a perceber que o adulto se posiciona de outra maneira:

Não me ocorria que alguém manejara a enxada, suara no cultivo do algodão e da cana: as plantas nasciam espontaneamente. [...] Lugar de negro era na cozinha. Por que haviam saído de lá, vindo para a sala, puxar as orelhas de Adelaide? Não me conformava. Que mal lhes tinha feito Adelaide? (RAMOS, 2003, p.185).

O modo como o narrador procura explicar o passado, preenchendo certos vazios deixados pela memória, ou mesmo pela forma de perceber o mundo própria à criança, também contribui para o fortalecimento da *memória do acontecido*. São selecionados nessa obra momentos arrebataadores para o ator do narrado, mas que o adulto desejaria apresentar “de longe”.

Cada capítulo conta, geralmente, uma grande transformação vivida pela criança de forma violenta, sem que ela pudesse estar preparada. Ela se vê obrigada, então, a refazer o seu pequeno mundo a cada instante, não consegue perceber uma lei que lhe permita estabelecer algumas previsões e, assim, agir. Chama-nos a atenção a grande recorrência de experiências de aspecto incoativo: “A primeira coisa que guardei na memória” (RAMOS, 2003, p.9), “Pela primeira vez falaram-me no diabo” (RAMOS, 2003, p.28), “As minhas primeiras relações com a justiça foram dolorosas e deixaram-me funda impressão.” (RAMOS, 2003, p.34), “Eu nunca tinha visto um cadáver” (RAMOS, 2003, p.95), “pela primeira vez ri de mim mesmo” (RAMOS, 2003, p.204). As mudanças aspectuais, marcadas pelas *primeiras vezes*, são responsáveis por dar início a uma nova duração.

Assim, para aquele menino cada *acontecimento* parece isolado, sem repetição. Já o narrador adulto dá pistas de que o que era antes entendido como gratuidade repete-se sempre dentro e fora da família. A narrativa das memórias dota de algum sentido esse universo e ainda constitui um modo de opor-se a ele. O narrador, por meio do relato, adquire o *saber-fazer* e também o *poder-fazer*, como ao procurar explicar as atitudes do pai, a partir de sua situação socioeconômica:

Hoje acho naturais as violências que o cegavam. Se ele estivesse embaixo, livre de ambições, ou em cima, na prosperidade, eu e o moleque José teríamos vivido em sossego. (RAMOS, 2003, p.31).

Isso não significa que todas as lacunas sejam preenchidas. A obra constitui-se por meio da fragmentação, que é maior em certos momentos, como quando o narrador relembra experiências de muita violência. O capítulo “Um cinturão”, em que o pai desperta sem o cinturão e parte para cima do menino, é, nesse sentido, exemplar. A criança, tomada pelo pavor, não consegue mover-se ou falar, vive a ameaça do pai como recrudescimento da intensidade e quase anulação da extensidade: “Se o pavor não me segurasse, tentaria escapulir-me [...]. Devo ter pensado nisso, imóvel, atrás dos caixões” (RAMOS, 2003, p.34). Aquilo que foi experimentado como impacto pelo garoto retorna ao *campo de presença* do narrador, agora, como lembrança, mas sem perder a força.

Aperto na garganta, a casa a girar, o meu corpo a cair lento, voando, abelhas – e, nesse zunzum, a pergunta medonha. Náusea, sono. Onde estava o cinturão? Dormir muito, atrás dos caixões, livre do martírio. (RAMOS, 2003, p.36).

A mão cabeluda prendeu-me, arrastou-me para o meio da sala, a folha de couro fustigou-me as costas. Uivos, alarido inútil, estertor. (RAMOS, 2003, p.36).

A fragmentação textual é a forma encontrada para mostrar o narrador aprisionado pela imagem e pelas sensações associadas às horas de horror. É nesses momentos que a *memória-acontecimento* aparece em sua integralidade nessa obra. A sequência de orações justapostas e sem ligação, as frases nominais, os substantivos isolados nas frases, o emprego de uma sintaxe que não segue os padrões da norma culta, as expressões somáticas lançam o *acontecimento* para o nível da enunciação (nível 1). Num primeiro momento, o enunciatário não entende com clareza o que se passa, mas pode perceber de forma sensível a raiva experimentada pelo adulto, assim como o medo do menino.

Nesse ponto, torna-se pertinente recuperar a definição proposta por Zilberberg (2011) para o sobrevir, que estabelece uma das maneiras de acesso de uma grandeza ao *campo de presença* do sujeito, sendo a outra, o pervir. Por corresponder a uma realização súbita do irrealizável, o semioticista afirma que o sobrevir representa uma crise fiduciária radical. Sem qualquer aviso, ele virtualiza as competências modais do sujeito. Nesse caso, observamos que o menino perde a possibilidade de reagir ao pai; o narrador, de certa forma, tem sua voz interrompida; mas também o enunciatário vive momentaneamente uma perda fiduciária ao deparar-se com o texto despedaçado, que ele não “consegue” ler num primeiro contato. A obra *Infância* parece, assim, estar mais próxima dos poemas autobiográficos do que dos memoriais acadêmicos.

Com base no que pudemos observar nas análises aqui expostas, apresentamos um quadro (Quadro 1) com alguns elementos discursivos e de textualização que, combinados, permitem reconhecer a dominância de cada forma de memória. É importante dizer que nem todos os elementos do quadro estão presentes sempre ou de forma obrigatória em todas as realizações dessas organizações discursivas da memória.

**Quadro 1** – A memória do acontecido e a memória-acontecimento

<b>Memória do acontecido</b>	<b>Memória-acontecimento</b>
Abundância de crônimos, antropônimos e topônimos, entre outros elementos que contribuem para a criação da ilusão referencial.	Ausência ou pequeno emprego de crônimos, antropônimos e topônimos, entre outros elementos que contribuem para a criação da ilusão referencial.
Espaços e tempos predominantemente enuncivos.	Espaços e tempos enunciativos e enuncivos (maior equilíbrio).
Pequeno emprego de embreagens de tempo e de espaço.	Grande emprego de embreagens de tempo e de espaço.
Eventos apresentados segundo ordem previsível para o enunciatário (geralmente, numa cronologia).	Eventos apresentados segundo ordem não previsível para enunciatário.
Relação do protagonista com o mundo regida pela lógica do exercício.	Mundo construído como acontecimento para o protagonista.
Relação do narrador com a memória do passado regida pela lógica do exercício.	Memória do passado construída como acontecimento para o narrador.
Textualização construída de forma a aumentar a inteligibilidade da memória.	Textualização construída de forma a reduzir a inteligibilidade da memória.
Reforço dos contornos que separam e distinguem os níveis internos do enunciado autobiográfico, promovendo o desdobramento.	Diluição dos contornos que separam e distinguem os níveis internos do enunciado autobiográfico, promovendo a compactação.

**Fonte:** Autoria própria.

### **Entre o sensível e o inteligível**

As noções propostas de *memória do acontecido* e *memória-acontecimento* permitem refletir acerca do contrato enunciativo nos discursos autobiográficos e, assim, das interações entre enunciador e enunciatário, a partir da relação que se estabelece entre o sensível e o inteligível.

O fato de o texto apresentar-se como autobiográfico, por meio de inúmeros recursos, parece indicar, a princípio, um maior envolvimento afetivo do enunciador. Ele fala do que viveu, o vínculo com o que está dito é então fortalecido simplesmente por tratar-se do discurso autobiográfico. No entanto, para que o efeito desse envolvimento se realize e possa ser reconhecido pelo enunciatário e por ele partilhado sob a forma de empatia, é preciso que o enunciatário reconheça no discurso-enunciado as marcas que fazem com que o texto possa ser considerado autobiográfico. Logo, poderíamos imaginar que o discurso construído com marcas autobiográficas apela sempre e de forma dominante para a afetividade do enunciatário.

Entretanto, não é bem assim. A partir da leitura e exame de inúmeras obras autobiográficas, literárias e acadêmicas, verificamos que seu enunciatário pode ser manipulado por estratégias mais da ordem do sensível (*memória-acontecimento*) ou

mais da ordem do inteligível (*memória do acontecido*), o que lhe impõe maneiras também diversas de experimentar o texto.

Nos textos em que se observa a dominância da *memória do acontecido*, a verdade fundamenta-se numa memória construída como preexistente ao ato de narrar. Todos os recursos de ancoragem que inserem tempos, espaços e sujeitos num discurso social partilhado, bem como o fortalecimento da separação dos níveis do discurso autobiográfico e a linguagem que se afasta do componente estético contribuem para a criação desse tipo de verdade referencial, entendida a verdade sempre como um efeito discursivo. Nesse caso, o passado aparece com grau máximo de legibilidade e são convocadas no enunciatário as competências que permitem compreender a memória do passado mantendo certa distância.

Já nas obras autobiográficas em que predomina a *memória-acontecimento*, encontramos o trabalho estético como uma estratégia bastante frequente e que favorece o envolvimento sensível e afetivo do sujeito da enunciação. A criação de formas de dizer inovadoras e talvez próprias pode fortalecer o vínculo do enunciador e do enunciatário com o discurso, o efeito é de que elas surgem no momento do encontro entre homem e mundo, e não antes disso. Por apresentar-se como um discurso que ressignifica a linguagem, o discurso estético faz ainda com que a ilusão referencial perca a importância em grande parte das obras autobiográficas literárias, especialmente na poesia, pois são criadas outras regras para sua avaliação.

Logo, a *memória do acontecido* e a *memória-acontecimento* parecem, então, colocar em tensão nos gêneros autobiográficos dois usos da linguagem, duas racionalidades e ainda modos distintos de interação entre enunciador e enunciatário. Isso revela que são estabelecidos entre os parceiros da comunicação contratos veridictórios diferentes. Num a verdade é construída essencialmente pelas sensações e emoções; no outro, ela apela mais para o intelecto.

Os gêneros que compõem o *corpus* da pesquisa aqui apresentada podem, então, ser organizados num gradiente em cujas extremidades se encontram os memoriais acadêmicos e os poemas de caráter autobiográfico. No centro, com inclinação para um ou para o outro extremo, estão as autobiografias literárias em prosa. É claro que cada obra terá a sua especificidade dentro disso.

Frisamos, no entanto, que as relações entre os parceiros da comunicação não são estanques, pois as diferentes organizações discursivas da memória – a *memória do acontecido* e a *memória-acontecimento* – convivem em cada texto. É justamente a tensão que se estabelece entre essas duas memórias, entre essas duas formas de conhecer e produzir o mundo, que parece ser fundadora dos gêneros autobiográficos, o que nos autoriza a falar apenas em dominância.

BARROS, M. The past-event memory and the event memory: a semiotic study of autobiographical genres. *Alfa*, São Paulo, v.60, n.2, p.355-383, 2016.

- *ABSTRACT: Based on the notions of field of presence and event, developed by Tensive Grammar, this study proposes two discursive types of memory as an analytical category: the past-event memory and the event memory. These discursive memory organizations determine different ways the enunciatee adheres the discourses. Being more intelligible, the former captures the enunciatee through strategies that highlight the legibility of the text, whereas the latter promotes an essentially sensitive experience. Taking such instability into account, the aim of this paper is to analyze, on the theoretical framework of discursive semiotics, the interaction between enunciator and enunciatee in different autobiographical genres. The genres studied are the literary autobiographies in prose, autobiographical poems and academic autobiographies. Each of them promotes a particular combination between the past-event memory and the event memory. It is precisely the tension between these two types of memory, these two ways of knowing the world and producing it, which seems to be the foundation of the autobiographical discourses.*
- *KEYWORDS: Memory. Autobiographical genres. Semiotics. Tensive grammar. Enunciation. Event.*

## REFERÊNCIAS

- ARRIGUCCI Jr., D. **Memorial**. 1990. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.
- BANDEIRA, M. **Estrela da vida inteira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BARROS, M. de. **Memórias inventadas: a terceira infância**. São Paulo: Planeta, 2008.
- BARROS, M. de. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta, 2007.
- BARROS, M. L. P. de. **O discurso da memória: entre o sensível e o inteligível**. 2011. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- CAMPOS, H. **Memórias**. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, 1947.
- CANDIDO, A. **Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos**. Rio de Janeiro: 34, 1992.
- FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Ática, 1996.
- FONTANILLE, J.; ZILBERBERG, C. **Tensão e significação**. Tradução de Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit e Waldir Bevidas. São Paulo: Discurso Editorial/Humanitas, 2001.
- GREIMAS, A. J. **Du sens**. Essais sémiotique. Paris: Seuil, 1970.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. Tradução de Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Cultrix, 2008.

MATIOLI, S. R. **Memorial**. 2001. Tese (Livre-docência) – Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

NAVA, P. **Baú de ossos**. São Paulo: Ateliê, 2000.

NEGRÃO, E. **Memorial**. 2004. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PETTER, M. M. T. **Memorial**. 2008. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

RAMOS, G. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

URSI, S. **Memorial**. 2007. Tese (Livre-docência) – Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ZILBERBERG, C. **Elementos de semiótica tensiva**. Tradução de Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit e Waldir Beividas. São Paulo: Ateliê, 2011.

ZILBERBERG, C. Louvando o acontecimento. Tradução de Maria Lucia Vissotto Paiva Diniz. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 13, p.13-28, 2007.

ZILBERBERG, C. Síntese da gramática tensiva. Tradução de Ivã Carlos Lopes e Luiz Tatit. **Significação: Revista Brasileira de Semiótica**, São Paulo, n. 25, p. 163-204, 2006.

Recebido em abril de 2015

Aprovado em setembro de 2015



# RELATOS DE EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E SOCIOCONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA<sup>1</sup>

Adriana Nogueira Accioly NÓBREGA\*  
Suzana de Carvalho Barroso AZEVEDO\*\*  
Monica da Costa Monteiro de SOUZA\*\*\*

- **RESUMO:** Este artigo tem por objetivo analisar relatos de experiência produzidos espontaneamente por crianças e jovens adolescentes em sala de aula de língua inglesa. Inserido na área de Linguística Aplicada, o estudo está fundamentado na perspectiva teórica sociocultural (VYGOTSKY, 1998, 2001), segundo a qual a linguagem é uma ferramenta mediadora na socioconstrução de conhecimentos, em interface com uma visão de linguagem orientada para o uso e a serviço de propósitos sociocomunicativos, como proposto pela Linguística Sistemico-Funcional (HALLIDAY; HASAN, 1989). Nessa arquitetura teórica e com base em uma tradição qualitativa de pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2006), discutimos como os relatos analisados atuam na socioconstrução do conhecimento pedagógico a partir da experiência pessoal, tornando os saberes significativos e compartilhados em sala de aula. Além disso, sugerimos que a experiência de mundo colabora para a construção do conhecimento curricular e esse, em retorno, serve como suporte para a construção da experiência particular do estudante, conforme proposto por Nóbrega (2003, 2009).
- **PALAVRAS-CHAVE:** Relatos. Sala de aula de língua inglesa. Linguística sistemico-funcional. Teoria sociocultural. Mediação. Socioconstrução do conhecimento.

## Considerações Iniciais

O interesse desta pesquisa pela vida da sala de aula tem origem no reconhecimento desse espaço como uma prática discursiva e social potencialmente geradora de

---

\* PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ – Brasil. 22451-900 – adriananobrega@puc-rio.br

\*\* PUC-Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ – Brasil. 22451-900. CEFET-RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Nova Friburgo – RJ – Brasil. 28635-000 – suzanabarroso@gmail.com

\*\*\* PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ – Brasil. 22451-900. IFRJ – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ – Brasil. 20270-021 – monicacmsouza@globo.com

<sup>1</sup> Algumas das reflexões propostas neste artigo foram apresentadas de forma resumida em trabalho publicado nos anais do III Congresso Internacional Linguagem e Interação, realizado em São Leopoldo/RS, de 17 a 19 de junho de 2015.

significados. As interações que ali ocorrem medeiam a construção<sup>2</sup> de conhecimentos entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem, além de trazerem à tona uma integração e confronto de experiências, conhecimentos e crenças que traduzem os papéis sociais desses agentes.

Assim, a sala de aula é um dentre muitos eventos sociais do qual os indivíduos participam ao longo da sua vida, de maneira que os discursos que ali circulam não existem em um vazio (VAN LIER, 1994, 1996), mas são resultantes e produtores de uma realidade externa ao ambiente educacional. Tais discursos, localizados e permeados por marcas sociais, atuam na construção de ideologias e identidades bem como na negociação de significados e valores.

Inspirado no potencial que os múltiplos discursos da sala de aula possuem na mediação da socioconstrução do conhecimento, este artigo propõe o estudo de relatos de experiências pessoais ocorridos em aulas de inglês como língua estrangeira<sup>3</sup> para crianças e jovens adolescentes. Além de demonstrarem a relação que professores e alunos estabelecem entre suas individualidades e o conteúdo curricular (NÓBREGA, 2003, 2009), tais relatos são entendidos aqui como manifestações discursivas da ordem do narrar (MARTIN; ROSE, 2008) por meio das quais os alunos compartilham suas experiências pessoais e que funcionam como elementos mediadores e andaimes<sup>4</sup> na construção de saberes. Na medida em que os relatos têm como propósito comunicativo narrar acontecimentos envolvendo o narrador, a partir de uma orientação inicial sequenciada por um rol de eventos (MARTIN; ROSE, 2008), o aluno é capaz de situar a si e aos outros no contexto de sala de aula.

Esta pesquisa está inserida na área de Linguística Aplicada (LA), cujos estudos iniciais concentravam-se justamente nas questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas, como elaboração e avaliação de material didático, análises contrastivas entre língua materna e língua estrangeira, formação do professor, dentre outras (MOITA LOPES, 1999). Em uma visão mais recente, a LA prevê em seu escopo a busca por “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central” (MOITA LOPES, 2006, p.14), de maneira que o foco em temas bastante pontuais na área de ensino e aprendizagem de línguas deslocou-se para questões mais amplas de uso da linguagem nos mais diversos contextos. Nessa perspectiva corrente de LA, destacamos a preocupação com o empoderamento de grupos historicamente silenciados por visões hegemônicas de mundo bem como o uso de conhecimentos advindos de diversas áreas do saber para a compreensão de questões da linguagem, recurso que sempre esteve associado à área.

---

<sup>2</sup> Entendemos, neste estudo, a construção como um processo social e colaborativo, também frequentemente designado como (co)construção.

<sup>3</sup> Assim como Leffa (2012), não vemos os termos “segunda língua”, “língua estrangeira” e “língua adicional” como sinônimos, mas, para evitar repetições no texto, usamos a sigla L2 como um termo abrangente para cobrir as situações discutidas no âmbito deste trabalho. Para a língua materna usamos a sigla L1.

<sup>4</sup> Conceito introduzido por Brunner (1976 apud MERCER, 1994) como *scaffolding*. Refere-se ao suporte dado pelo adulto/par mais competente e visa à realização pela criança de uma tarefa que inicialmente sozinha não seria capaz de executar.

Assim como os estudos precursores em LA, o tema deste artigo está relacionado ao ensino e aprendizagem de línguas. No entanto, o enfoque está no processo educacional e na interação entre os atores que dele participam, o que corresponde a uma preocupação com aspectos sociais e não estruturais da linguagem. Cumpre ressaltar, portanto, que é essa concepção mais atual de LA que subjaz ao estudo proposto, sobretudo no que tange à coparticipação e à multidisciplinaridade. Entendemos que a análise dos relatos de experiência dos alunos possibilita a observação de vivências muitas vezes ignoradas em um sistema escolar que, convencionalmente centrado no professor, muitas vezes rejeita discursos mais espontâneos criados por alunos, considerando-os inadequados para produção no ambiente em questão.

Além disso, as análises aqui propostas estão embasadas em princípios teóricos relacionados à aprendizagem e à linguagem, o que vai ao encontro da afirmação de Celani (1992, p.19) de que a LA é “o ponto, então, onde o estudo da linguagem se intersecciona com outras disciplinas”. Sendo assim, situamos nosso interesse de pesquisa na análise do discurso de sala de aula de língua estrangeira, mais especificamente nos relatos de experiências pessoais, demonstrando que esses são potenciais mediadores na socioconstrução do conhecimento.

### **Linguagem, mediação e socioconstrução de conhecimentos**

Em uma ótica interdisciplinar, para a análise do caráter mediador e funcional dos relatos em questão, entendemos a linguagem, neste artigo, sob duas perspectivas teóricas complementares: (i) a teoria sociocultural (DANIELS, 2001; WELLS; CLAXTON 2002; WERTSCH, 2006; 2002, dentre outros), a partir dos trabalhos desenvolvidos por Vygotsky (1998; 2001), que concebe a linguagem como ferramenta cultural mediadora e (ii) a Linguística Sistêmico-Funcional, inicialmente a partir dos trabalhos de Michael Halliday (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

No caso da teoria sociocultural, temos uma abordagem de aprendizagem segundo a qual a linguagem assume papel fundamental. Tal perspectiva não foca no desenvolvimento de uma teoria de linguagem, mas na demonstração do papel que esta desempenha no processo de aprendizagem. Como veremos adiante, de acordo com a teoria sociocultural, a linguagem atua como uma ferramenta mediadora no processo de socioconstrução de conhecimento. No que tange à Linguística Sistêmico-Funcional, verificamos uma concepção de linguagem como uma rede de possibilidades que permite que os usuários façam escolhas a fim de veicular sentidos e construir significados. Trata-se de uma teoria sociosemiótica, segundo a qual a linguagem deve ser analisada em seus contextos de uso e de acordo com as funções que desempenha na vida social.

Acreditamos, assim, que a linguagem com um enfoque social possibilita a observação de sua relevância no processo de construção de conhecimentos, gerando um melhor entendimento sobre a função dos relatos de experiências pessoais como

elementos mediadores e andaimes no contexto de sala de aula de língua inglesa. O aprendizado (inclusive de outra língua) é, então, compreendido como um processo semiótico que implica participação em atividades socialmente mediadas (DONATO, 2000). Nesse sentido, sugerimos que os relatos não são apenas um discurso paralelo, descontextualizado do ambiente de sala de aula, mas sim práticas sociais que constroem e influenciam o aprendizado no contexto instrucional e interacional.

Ainda em relação à abordagem sociocultural, pontuamos que esta traz contribuições para o estudo da linguagem na educação, vista como uma forma de situar os participantes da interação pedagógica no ambiente em que estão atuando. O aluno, como sujeito, constrói seu conhecimento e sua realidade social nas interações, o que se configura em um processo social onde os participantes criam, por meio do diálogo, um saber comum. A partir dessa visão social de aprendizagem, Vygotsky (1998) afirma que o aprendizado se realiza em um determinado grupo cultural a partir da interação com outros indivíduos.

Para se entender como a educação em sala de aula alcança ou não seus objetivos como um processo que visa desenvolver o conhecimento e entendimento dos alunos, é necessário, portanto, segundo Mercer e Littleton (2007), conceber a aprendizagem como um processo mediado pelo diálogo. Essa relevância atribuída ao papel mediador do diálogo na socioconstrução do conhecimento, discutida pelos os autores (MERCER; LITTLETON, 2007), torna-se fundamental no contexto desta pesquisa, no qual chamamos atenção à relação entre a construção do conhecimento de língua inglesa e os relatos de experiências pessoais, que naturalmente surgem nos diálogos compartilhados na sala de aula pesquisada.

Da mesma forma que Mercer e Littleton (2007), defendemos que a interação social é significativa na construção do conhecimento. Logo, no âmbito deste estudo, entendemos o diálogo como um ‘artefato cultural’ na socioconstrução do conhecimento. Mais especificamente:

A conversa com o professor, e com outros alunos, é talvez o meio mais importante para se garantir que o engajamento do aluno em uma série de atividades contribua para que desenvolvam entendimentos de ciência, matemática ou qualquer outra matéria como um todo<sup>5</sup>. (MERCER; LITTLETON, 2007, p.102, tradução nossa).

Recorremos, então, à teoria sociocultural uma vez que esta busca explicar a aprendizagem como processos mediados, conforme apontado por Wertsch (2006). Desse modo, o sujeito se constitui durante as relações sociais com seus pares (FREITAS, 2000) e é através da investigação de elementos mediadores que esta relação pode ser

---

<sup>5</sup> Do original: “Talk with the teacher, and with other students, is perhaps the most important means for ensuring that a student’s engagement in a series of activities contributes to their developing understanding of science, mathematics or any other subject as a whole.” (MERCER; LITTLETON, 2007, p.102).

compreendida e, conseqüentemente, podemos perceber que a mediação é o ponto de partida para uma análise sociocultural. Acreditamos que, no contexto de sala de aula, “a mediação semiótica é a chave para todos os aspectos relacionados à construção de conhecimento” (JOHN-STEINER; MAHN, 1996, p.5).

Nesse sentido, o relato de histórias pessoais torna-se evidentemente significativo para o processo de construção de conhecimento, já que, ao comentar sobre sua experiência, o participante pode alcançar um determinado objetivo (como, por exemplo, a construção de certo conhecimento) através da interação social, por meio do uso da linguagem.

Ao criar diferentes sentidos a partir de seu uso, a linguagem revela seu caráter funcional, como proposto pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). De acordo com os princípios sistêmico-funcionais, a língua é uma realidade social, materializada discursivamente em textos que se moldam em função do uso e dos propósitos sociocomunicativos (ALMEIDA, 2002). Para cumprir tais propósitos, usuários da língua realizam escolhas com base em um potencial de significados de modo que o sentido resulta da seleção sobre o que foi dito em relação ao que poderia ter sido dito (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Como o uso tem motivações situacionais e culturais, a LSF tem como alicerce teórico a noção de que a linguagem e o contexto estão intimamente ligados. Sendo assim, uma vez que a língua se molda em torno dos requisitos de uso, é necessário que se observe quais as características do seu entorno.

Segundo Vian Jr (2013), o que diferencia a LSF de outras abordagens funcionalistas de linguagem é o fato de esta abordagem teórica buscar desenvolver uma teoria sobre a língua como processo social, bem como uma metodologia analítica para descrição de padrões linguísticos (EGGINS, 1994 apud VIAN JR., 2013). Como exposto por Vian Jr. ao comentar as palavras de Eggins,

Esse aspecto caracteriza a LSF como uma teoria eminentemente interdisciplinar, em constante diálogo com outras áreas [...]. Uma característica da LSF, ainda, é sua disseminação entre profissionais de ensino preocupados com questões sociais e o papel fulcral da linguagem em seu cotidiano e como a compreensão dos aspectos linguísticos pode oferecer pistas para se compreender a realidade em que estão inseridos [...]. (VIAN JR, 2013, p.127).

Desse modo, alinhadas ao autor, consideramos que a LSF, assim como a LA, é por natureza interdisciplinar, sendo uma abordagem que busca observar a produção de sentidos através de processos textuais da vida social (MOURA NEVES, 2001; EGGINS, 2004). Seu caráter semântico e funcional privilegia uma noção de linguagem como formadora de sentidos, investigando a função que estes sentidos adquirem durante o uso da linguagem. Em sua perspectiva mais ampla, a LSF procura explicar como

os indivíduos usam a linguagem e como ela é estruturada em seus diferentes usos (EGGINS, 2004).

Dessa maneira, a proposta de confluência de duas vertentes teóricas complementares, ou seja, a teoria sociocultural e a LSF, busca associar uma teoria de aprendizagem enquanto processo sociodiscursivo mediado pela interação a uma visão de linguagem imbricada na sociedade e dirigida para o uso.

## **Orientação metodológica e análise dos dados**

Os dados deste trabalho foram gerados em três turmas, aqui nomeadas Grupos A, B e C, de um curso de inglês para crianças e adolescentes, localizado na zona sul do Rio de Janeiro. O registro dos dados foi realizado em áudio e os trechos selecionados para análise foram transcritos de acordo com as convenções<sup>6</sup> propostas por Atkison e Heritage (1984), incorporando-se símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989).

Os três grupos variavam tanto em idade como em nível de proficiência. Sendo assim, o Grupo A, composto por três meninas com idade entre sete e oito anos e em seu primeiro semestre no curso, é aquele com domínio mais básico da língua. O Grupo B, formado por três meninas e cinco meninos, com idade entre sete e nove anos, apesar de iniciante, frequentava o segundo semestre letivo de inglês na instituição. Integram o Grupo C alunos de onze anos de idade, com nível de proficiência um pouco mais avançado e, portanto, com maior familiaridade com a L2. Em função dessas diferenças em níveis de proficiência e, conseqüentemente, do domínio léxico-gramatical de cada participante, o uso de L1 e L2 naturalmente variou nos momentos de produção discursiva durante as aulas em que emergiram os relatos de experiências pessoais.

O registro dos dados foi feito em gravação em áudio e vídeo, assim como em notas de campo. Os fragmentos utilizados para a análise dos dados deste artigo foram retirados de um *corpus* mais extenso, composto por gravações de quinze aulas, cinco de cada grupo. Como critério de seleção, trazemos para o nosso debate interações nas quais os relatos façam referência ao conteúdo pedagógico. Dessas interações, algumas foram motivadas pelo próprio conteúdo exposto e outras surgiram a partir de elementos alheios a ele, mas todas estão, de alguma maneira, relacionadas a elementos curriculares. A partir dessa proposta, foi realizada, neste estudo, a análise qualitativa e interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006) de quatro fragmentos, retirados de interações produzidas nos grupos.

O interesse pela observação da relação existente entre o conteúdo curricular e o contado nos relatos produzidos pelos participantes do evento aula parte de nossa ideia de que estes discursos buscam reelaborar uma experiência anterior relacionando-a ao contexto pedagógico, como será discutido a seguir.

---

<sup>6</sup> As convenções encontram-se no Anexo deste artigo.

## **Análise dos relatos de experiências pessoais na construção de conhecimentos em sala de aula de língua inglesa**

O primeiro fragmento que trazemos para esta análise dos relatos é um exemplo a necessidade de o aluno fazer sentido no contexto em que está inserido. O ambiente de sala de aula é por diversas vezes, se não sempre, um meio abstrato e irreal. Nele, o estudante depara-se com estruturas léxico-gramaticais e conhecimentos antes nunca vistos. Isso é ainda mais latente em contextos de língua estrangeira, onde além de se defrontar com novos conceitos, o aprendiz parece ainda precisar associá-los a seus conhecimentos e experiências construídos em L1.

No trecho em questão, três alunas do Grupo A estavam iniciando o estudo de animais em língua inglesa e, após participarem de uma conversa inicial (atividade de *brainstorming*), começam a trabalhar esse conteúdo lexical apresentado no livro didático: *tiger, monkey, elephant, dinosaur e ostrich* (tigre, macaco, elefante, dinossauro e avestruz). Os quatro primeiros animais eram familiares às crianças, que puderam identificá-los rapidamente, não apresentando dificuldades quanto ao seu reconhecimento ou quanto à produção oral dessas palavras em inglês. Entretanto, tanto o conceito de *ostrich* como um animal quanto sua pronúncia foram de difícil compreensão para as alunas, segundo o exposto a seguir.

### **Fragmento 1**

- 1 Adriana: ok this is an ostrich os-tri-ch
- 2 Lurdes: AI que difficil teacher.
- 3 Adriana: sabem aquele barulhinho que o ônibus faz quando freia? (.)
- 4 tchhh ((imitando um ônibus)) então a gente tem que fazer este
- 5 barulho no final da palavra os-tri-chh
- 6 Isadora: Ostricthhh
- 7 Lurdes: [ostricthhh
- 8 Adriana: YES that's it (.) do you know how to say ostrich in
- 9 Portuguese? vocês sabem qual é este animal em
- 10 português?
- 11 Isadora: NO
- 12 Lurdes: hum, hum ((negando com a cabeça))
- 13 Adriana: é um avestruz aquele que esconde a cabeça no chão
- 14 Isadora: [TEACHER TEACHER posso te contar uma coisa? quando eu
- 15 fui no Hotel Portobello lá em Angra tinha um homem que
- 16 tinha um carro e levava a gente para fazer um passeio para ( )
- 17 ver os animais (.) ((pega a caneta no chão)) a gente até passava
- 18 dentro d'água (.) lá tinha um bicho desses que botava o
- 19 pescoço dentro do carro e queria bicar TUDO
- 20 Karla: como é que fala teacher?
- 21 Adriana: os-tri-ch say it Karla ((risos))
- 22 Karla: os-os (.) AH teacher não dá não ((risos))

O primeiro momento de construção apresentado no fragmento acima se refere à construção fonológica da palavra *ostrich*, que ocorreu no trecho entre as linhas 1 e 7, onde prevaleceu a discussão do conteúdo trabalhado a partir do livro didático. Nesse trecho, vemos que as alunas Lurdes e Isadora foram capazes de apreender a pronúncia da palavra apresentada (linhas 6 e 7) a partir da introdução de um conhecimento compartilhado pela professora Adriana: o barulho do ônibus quando freia (linhas 3 a 5). Essa intervenção pareceu bastar para que as estudantes pudessem construir esse primeiro conhecimento.

Entretanto, a explicação fornecida por Adriana não foi suficiente para que as alunas formassem o conceito de avestruz, conforme indicado nas linhas 8 a 12. Inicia-se, então, o segundo momento de construção, relativo ao reconhecimento do animal, ou seja, à elaboração de seu conceito. Ao constatar que as alunas continuavam sem reconhecê-lo, Adriana introduz uma característica particular do avestruz (*é um avestruz aquele que esconde a cabeça no chão*, na linha 13), o que irá atuar como uma motivação discursiva para a produção do relato narrado por Isadora, entre as linhas 14 e 19. É a partir do uso da palavra avestruz pela professora-pesquisadora que a aluna faz uma retomada de suas experiências que pode levar à construção de seu conhecimento.

Em seguida, o relato da viagem de Isadora a um hotel localizado no Rio de Janeiro, quando então teve oportunidade de ver um avestruz, vivenciando uma situação especial, é uma manifestação discursiva espontânea da aluna e nos sugere uma ligação entre sua experiência particular e o conteúdo trabalhado em sala de aula. Nesse caso, observamos, em consonância com a teoria sociocultural, que o relato de experiência atua como um elemento mediador na construção do conhecimento, sugerindo que as escolhas léxico-gramaticais feitas pela narradora da história funcionam como um elo entre o já conhecido (a experiência particular) e o recém-informado (conteúdo curricular). Como podemos notar, existe aqui a necessidade de Isadora em relacionar o conteúdo proposto a uma experiência anterior. A partir da tradução da palavra e de sua correlação com o mundo real, a aluna pode entender o que estava se passando pedagogicamente em sala de aula; foi através da prática social que o conteúdo curricular pareceu fazer sentido. Esse entendimento dialoga com os princípios da LSF, que concebem a língua como um contínuo processo de retomada de referências para criação de novos sentidos. Ainda que Halliday e Matthiessen (2004) enfoquem a perspectiva sistêmico-funcional voltada para a língua materna, podemos inferir que o panorama teórico proposto pelos autores também se aplica ao estudo de línguas estrangeiras.

O aspecto mediador dos relatos de experiências pessoais também se faz presente na interação transcrita no fragmento 2 a seguir, que foi retirada de uma aula do grupo C. No momento analisado, a professora explicava uma atividade de descrição das atividades rotineiras dos alunos. A partir da proposta de exercício, João relata sua experiência pessoal com foco em sua rotina.

## Fragmento 2

- 1 Adriana: NOW you're going to write about your week for example (.)  
2 ((escrevendo no quadro)) on Monday you write seven o'clock  
3 swimming classes, on Tuesday at ten o'clock – dentist  
4 João: AH <não> teacher  
5 Adriana: come on Jo::e don't be lazy ((risos))  
6 João lazy?  
7 Luisa: pre-gui-ço-so  
8 João: você fala isso porque não tem o meu dia eu acordo às sete  
9 horas da manhã e faço um mon::te de coisas até tarde de-da  
10 noite até almoçar no colégio eu almoço ah, eu não vou  
11 escrever tudo isso não ( ) vai dar muito trabalho e-e nem vai  
12 dar no meu caderno  
13 Adriana: [Hello! you don't need to write e-very-thing write just  
14 one thing for each day, ok?  
15 Você não precise escrever tu-di-nho ((risos))  
16 João: a::h <agora melhora::u> posso escrever só sobre hum um dia  
17 quinta-feira é-é o dia que faço um montão de coisas vai dar  
18 para usar um monte de esses ((risos))

Em salas de aula de aprendizagem de língua inglesa, são muito comuns as atividades em que os alunos precisam assumir uma identidade contextualmente fornecida e produzir textos (GOUVEIA, 2014) a partir de então. Nesse caso, com base no cenário criado (falar sobre sua rotina), os alunos deveriam relatar suas atividades de acordo com os dias da semana e horários. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), é possível, a partir da análise de textos dados, deduzir os contextos nos quais estão inseridos. No caso da sala de aula de língua inglesa investigada nesta pesquisa, uma definição anterior do contexto foi fornecida para que se desenvolvessem formatações textuais específicas que nele ocorreriam.

O aluno parece não acatar a definição prévia do contexto estabelecida pela professora e nega sua participação na atividade, optando por trazer para a sala de aula sua experiência. Utilizando-se de uma brincadeira, o aluno traça um paralelo entre o conteúdo curricular sobre rotinas em língua inglesa e sua experiência particular de mundo, tornando o contexto oferecido mais significativo para si. Aqui, o relato de seu conhecimento de mundo real, comparado ao imaginário de sala de aula, atua, de acordo com a teoria sociocultural como um andaime para que João construa o conhecimento da estrutura léxico-gramatical proposta, sugerindo que, ao interagir com os outros participantes da interação, João faz de seu relato uma via de mão dupla (NÓBREGA, 2003, 2009), quando a experiência de mundo colabora para a construção do conhecimento curricular e esse, em retorno, serve como andaime para a construção da experiência particular do estudante.

O fragmento exposto a seguir traz uma ocorrência de relato de experiências pessoais produzido por uma aluna do Grupo B. Como veremos, o relato de Bel relaciona-se a fatos reais de seus contextos de vida.

### Fragmento 3

- 1 Adriana: hum (.) Bel what kind of clothes do you wear in winter time  
2 Bel: scarf, coat, sweater, (.) socks  
3 Adriana: what else (.) Lulu?  
4 Luciana: hum (.) gloves, gorro, boots AI Adriana uma vez eu fui pra  
5 Nova Iorque e tava o ma:ior fri::o eu não tinha bota nem luva  
6 nem gorro quase morri acho até que morri mesmo ((risos))  
7 Bel: engraçadinha como é que você tá aqui então heim? ((risos))

No Fragmento 3, notamos que Bel se refere ao vocabulário da L2 para relatar uma experiência particular externa ao contexto de sala. Desta forma, as informações construídas durante a prática de sala de aula mantêm uma relação dinâmica com o contexto extraclasse, de forma que motivam fortemente um comportamento (ação) por parte da aluna. Assim como nos demais fragmentos, o terceiro mostra a tentativa de Bel de relacionar o conceito de inverno, e o respectivo léxico introduzido pela professora, a sua viagem a um país de língua inglesa. Dessa forma, compartilhando sua experiência pessoal vivida no contexto onde a língua ensinada é utilizada, a aluna constrói seu conhecimento do conteúdo curricular. A atitude de Bel ressalta a concepção de linguagem como realidade social e material, conforme a teoria sistêmico-funcional, assim como a função mediadora dos relatos no processo de socioconstrução do conhecimento. Ou seja, o caráter social da linguagem nos remete ao fato de que a aluna faz uso da prática discursiva para construir significados.

Por fim, o fragmento 4 diz respeito a uma interação ocorrida em uma aula do Grupo B, que estava trabalhando a noção de horas. As atividades *get up*, *go to school*, *go home* e *play outside* (levantar-se, ir à escola, voltar para casa e brincar ao ar livre) foram apresentadas e desenhadas no quadro em forma de linha do tempo relatando cronologicamente as atividades do personagem do livro didático adotado, *Ben*. Na hora em que *Ben* volta para casa (*go home*), a aluna Carol faz uma correlação entre o mundo imaginário do personagem e sua realidade.

## Fragmento 4

- 1 Adriana: when do you play outside Gil ((apontando para o aluno))  
2 Gil: como assim  
3 Vitor: Quando você brinca  
4 Carol: e—eu brinco no colégio eu-eu não brinco depois (.) IH amanhã  
5 é dia vinte e dois eu tenho passeio OBA. não posso chegar  
6 atrasada ( ) ninguém quer saber pra onde eu vou?  
7 Gil: não, não estou nem interessado teacher o que é que você quer  
8 que eu responda

Esse é mais um momento em que o aluno reporta às suas experiências, trazendo para sala de aula situações, atributos, condutas, acontecimentos, etc., que dizem respeito à sua experiência de mundo. Uma forma clara de se demonstrar isso seria considerar a sala de aula como um contexto onde cada um dos participantes desse encontro social traz seu contexto particular de vida. A partir de então, há possibilidade de criação de contexto situacional comum, com base em entendimentos compartilhados, e formula-se a ideia de múltiplos contextos interagindo entre si, trocando informações e construindo conjuntamente o macro contexto sociocultural. Ocorre, portanto, uma cooperação social, já que cada troca realizada, cada experiência reportada, contribui para a concretização da prática pedagógica, ou seja, o que é ser um aluno ou professor em um determinado meio social.

A análise dos dados sugeriu, também, que a professora participante encontrou-se muitas vezes engessada pelas expectativas institucionais habitualmente verificadas nos cursos livres de idiomas, isto é, a necessidade de se falar em L2. Por isso, não houve, em geral, a possibilidade de se explorar com mais profundidade esses relatos de experiências pessoais no momento em que surgiram espontaneamente e mediaram a construção do conhecimento, como pretende este trabalho, ancorado na teoria sociocultural e numa perspectiva sociosemiótica de linguagem. Assim, a posição da professora nos diálogos trazidos nos fragmentos investigados revela a intenção de voltar o quanto antes para o uso da L2 e retomar a agenda pedagógica. É importante ressaltar, no entanto, que isso não se apresenta como um problema, mas um aspecto relacionado ao que foi mencionado acima: expectativa institucional, metodologia de ensino, necessidade de uso de L2.

## O caráter multifuncional dos relatos de experiências pessoais

A análise dos fragmentos nos leva a propor que os quatro relatos produzidos em sala de aula são manifestações pessoais espontâneas de cada participante, ou seja, podem ser entendidos como uma forma de partilhar informações pessoais para se estabelecer um conhecimento comum entre os participantes da sala de aula. Nesse

sentido, a linguagem, por meio dos relatos, tem em seu uso, em consonância com a teoria sociocultural, a função de criação de conhecimentos compartilhados. Podemos dizer que se cria, por meio dos relatos de experiências pessoais, um novo entendimento acerca da informação oferecida no contexto pedagógico, onde o uso da linguagem na socioconstrução de conhecimentos faz-se de modo predominantemente colaborativo.

Por conseguinte, temos as experiências dos participantes e seus respectivos relatos como potenciais recursos mediadores no ensino/aprendizagem como um todo e, especificamente nesta pesquisa, no que se refere à língua inglesa para crianças e adolescentes. Ao relatarem situações vivenciadas anteriormente, os narradores trazem para o contexto da aula seus conhecimentos de mundo, tornando-os vitais para construção do conhecimento. Como aponta Góes (1997, p.17, grifo do autor):

Durante as atividades em sala, as crianças focalizam as relações interpessoais em ocorrência e também orientam a atenção para outras vivências, não restritas ao ‘aqui-e-agora’. Há muitos momentos em que elas se reportam a suas experiências, trazendo como tópico de elaboração atributos pessoais e de conduta, ou acontecimentos que envolvem a si e outras pessoas. Mesmo diante de situações em que se elabora sobre objetos instrucionais, a criança busca inserir suas experiências anteriores, recorrendo a uma abordagem eminentemente *narrativa*, apoiada na memória.

Agindo como andaimes (BRUNER, 1976 apud MERCER, 1994) na construção social do conhecimento, as experiências são relatadas aparentemente como forma de se construir o futuro a partir do passado, ou seja, de se construir o novo conhecimento a partir do já vivenciado anteriormente. Alinhadas a Mercer (2000), também propomos que para construirmos um relacionamento entre o que foi e o que será, usamos os recursos de experiências passadas para criarmos coletivamente um novo conhecimento e entendimento. Portanto, o relato parece ser uma “busca” por experiências pessoais que possam agir como colaboradoras na construção de novos conhecimentos e entendimentos pedagógicos.

Por meio da produção de relatos, entendidos aqui como alicerces contextuais no ensino/aprendizagem, os narradores parecem buscar uma (re)contextualização do saber trabalhado em sala de aula, possibilitando uma aprendizagem mais significativa para todos. É na possível (re)contextualização do conteúdo pedagógico que sugerimos que os relatos atuam como um elo entre diferentes saberes e conhecimentos de mundo, possibilitando aos participantes uma construção de conhecimento situada em suas vivências.

No que tange à análise dos fragmentos como um todo, percebe-se que os papéis desempenhados pelos participantes (professora-pesquisadora e alunos) e sala de aula estão inseridos num contexto social. Afinal, como afirma Van Lier (1994), esse espaço

pedagógico não existe no vácuo; os alunos e professores que lá estão vêm de algum lugar e vão para algum lugar. A sala de aula está situada numa instituição, numa sociedade, numa cultura; o que acontece muitas vezes nesse ambiente é, assim, determinado pelo contexto externo. Por isso, neste trabalho, consideramos essencial todo o contexto social e institucional no qual se encontram os participantes.

## **Considerações Finais**

Entender uma sala de aula como um evento social pressupõe uma observação contínua de todas as práticas sociais nela existentes. Os relatos de experiências pessoais são uma grande fonte de (re)conhecimento por parte de alunos e professores do ambiente que estão atuando enquanto agentes sociais. Apesar de termos tratado neste artigo apenas dos relatos espontâneos produzidos pelos alunos, ressaltamos que as vivências particulares de professores também são comumente levadas à sala de aula como andaimes para a socioconstrução de conhecimento de L2. Nesse sentido, sugerimos que, mesmo sendo um meio de construção de conceitos e conhecimentos, a sala de aula é principalmente um evento social, onde participantes trocam não apenas conceitos pedagógicos mas, acima de tudo, comportamentos, experiências, crenças, visões de mundo, etc.

Os relatos de experiências pessoais podem ser entendidos como um espelho das expectativas e conhecimento de mundo de cada participante da interação pedagógica. Tais discursos, comumente ignorados e erroneamente confundidos com falta de disciplina, digressão e/ou desatenção, são importantes representações individuais no processo de ensino e aprendizagem, atuando como uma ponte entre o contexto pedagógico e o mundo externo que o cerca. Desta forma, devemos, como educadores, buscar escutar o que está sendo dito no contexto de sala de aula, propiciando uma experiência de aprendizagem mais significativa. Podemos argumentar que os diálogos em que emergem os relatos de experiências pessoais medeiam o entendimento dos alunos acerca do conteúdo pedagógico. Isto é, por meio dos diálogos que trazem histórias sobre situações cotidianas, os alunos constroem o conteúdo específico da língua inglesa. Desse modo, a sala de aula de língua estrangeira apresenta uma prática discursiva própria aos participantes da interação, tendo um propósito comum que será socialmente construído: a aprendizagem de outra língua. Os relatos de experiências pessoais possuem uma função específica na construção do conhecimento em sala de aula de língua estrangeira, atuando como potenciais mediadores no processo de socioconstrução de uma segunda língua.

A exposição de histórias ou comentários apoiados nas experiências particulares dos participantes em sala de aula parece buscar um espaço para o pronunciamento daqueles cuja participação é solicitada, de maneira geral, apenas em situações instrucionais do contexto pedagógico. Por fim realçamos que o ensino-aprendizagem de língua inglesa

é visto, neste estudo, como um processo dialógico, segundo o qual alunos e professores estão inseridos em um contexto social onde a linguagem é uma ferramenta cultural fundamental. Sustentamos, assim, que o aprendizado não pode ser compreendido sem levar em conta a natureza social e comunicativa da vida humana.

NOBREGA, A.; AZEVEDO, S.; SOUZA, M. Personal accounts and social construction of knowledge in the foreign language classroom. *Alfa*, São Paulo, v.60, n.2, p.385-401, 2016.

- *ABSTRACT: The present article aims at analyzing recounts of personal experiences spontaneously produced by children and teenagers in EFL classrooms. Inserted in the field of Applied Linguistics, this study is based upon the Sociocultural Theory (VYGOTSKY, 1998, 2001), according to which language mediates the social construction of knowledge. Moreover, we regard language as a use oriented tool in service of social and communicative purposes, as proposed by Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY; HASAN, 1989). We stand on such theoretical backgrounds as well as a qualitative perspective (DENZIN; LINCOLN, 2006) to argue that the analyzed recounts contribute to the social construction of pedagogical knowledge through personal experience, prompting the emergence of meaningful and shared learning in the classroom. Finally, we suggest that social world experience subsidizes the awareness of curriculum issues and, in return, those contents support the construction of students' personal experiences, as proposed by NÓBREGA (2003, 2009).*
- *KEYWORDS: Recounts. EFL classrooms. Systemic functional linguistics. Sociocultural theory. Mediation. Social construction of knowledge.*

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. **Atendimento de check-in de companhia aérea**: análise sistêmico-funcional de um gênero discursivo do português. 2002. 210f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. Transcript notation. In: ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. **Structures of social action**: studies in conversation analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p.IX-XVI.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é linguística aplicada. In: ZANOTTO, M. S.; CELANI, M. A. A. (Org.). **Linguística aplicada, da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.

DANIELS, H. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2001.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2000. p 27-50.

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics**. 2. ed. New York: Continuum, 2004.

FREITAS, M. T. **Vygotsky & Bakhtin: Psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 2000.

GÓES, M. C. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C.; SMOLKA, A. L. (Org.). **A significação nos espaços educacionais: a interação social e subjetivação**. Campinas, Papirus, 1997. p. 11-28.

GOUVEIA, C. **Ler e escrever para aprender nas diferentes disciplinas: ensino de leitura e escrita de base genológica**. 2014. Minicurso oferecido no Workshop de Systemics Across Languages (SAL): Contribuições da linguística sistêmico-funcional para o ensino de línguas e análise do discurso, Brasília, 2014.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, 2004.

JOHN-STEINER, V.; MAHN, H. Sociocultural approaches to learning and development: a Vygotskian framework. **Educational Psychologist**, Hillsdale, v. 31, n. 3/4, p.191-206, 1996.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

MARTIN, J.; ROSE, D. **Genre relations: mapping culture**. London: Equinox, 2008.

MERCER, N. **Words and minds: how we use language to think together**. London: Routledge, 2000.

MERCER, N. **The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners**. Clevedon: Multilingual Matters, 1994.

MERCER, N.; LITTLETON, K. **Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach**. London: Routledge, 2007.

MOURA NEVES, M. H. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MOITA LOPES, L. P. da. Fotografias da lingüística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 15, n. esp., p. 419-435, 1999.

MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NÓBREGA, A. N. A. **Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico**: abordagem sociocultural e sociosemiótica. 2009. 244f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

NÓBREGA, A. N. A. **“Teacher, posso te contar uma coisa?” a conversa periférica e a sócio-construção do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira**. 2003. 175f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

SCHIFFRIN, D. Intonation and transcription conventions. In: SCHIFFRIN, D. **Discourse markers**. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1987. p. IX-X.

TANNEN, D. Appendix II: transcription conventions. In: TANNEN, D. **Talking voices**: repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p.193-195.

VAN LIER, T. **Interaction in the language curriculum**: awareness, autonomy & authenticity. Nova Iorque: Longman, 1996.

VAN LIER, T. Some factors of a theory of practice. **TESOL Journal**, Virginia, n.4, 1994. p.6-10.

VIAN JR., O. Linguística sistêmico-funcional, lingüística aplicada e lingüística educacional. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Lingüística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 123-141.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WELLS, G.; CLAXTON, G. (Ed.). **Learning for life in the 21st century**. London: Blackwell, 2002.

WERTSCH, J. V. The need for action in sociocultural research. In: WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. (Ed.). **Voices of the mind**: sociocultural studies of mediated action. Cambridge: Harvard University Press, 2006. p. 56-74.

WERTSCH, J. V. **Voices of collective remembering**. New York: Cambridge University Press, 2002.

## Anexo

### Convenções de transcrição

...	pausa não medida
.	entonação descendente ou final de elocução
?	entonação ascendente
,	entonação de continuidade
-	parada súbita
=	elocuições contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
-----	silabação
<u>sublinhado</u>	ênfase
<b>MAIÚSCULA</b>	fala em voz alta ou muita ênfase
>palavra<	fala mais rápida
<palavra>	fala mais lenta
: ou ::	alongamentos
[	início de sobreposição de falas
]	final de sobreposição de falas
( )	fala não compreendida
(palavra)	fala duvidosa
(( ))	comentário do analista, descrição de atividade não verbal
“palavra”	fala relatada
hh	aspiração ou riso
eh, ah, oh, ih, hum, ahã, humhum	pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção

Convenções baseadas nos estudos da Análise da Conversação (ATKISON; HERITAGE, 1984), incorporando símbolos sugeridos por Schiffirin (1987) e Tannen (1989).

Recebido em maio de 2015

Aprovado em outubro de 2015



# ESTUDOS COMPORTAMENTAIS E DE NEUROIMAGEM SOBRE MULTITAREFA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Cyntia BAILER\*

Lêda Maria Braga TOMITCH\*\*

- RESUMO: Esta revisão de literatura objetiva articular evidências de estudos comportamentais e de neuroimagem que têm sido conduzidos sobre multitarefa, nos quais pelo menos uma das tarefas envolve linguagem. De forma bem simples, ser multitarefa é lidar com mais de uma tarefa ao mesmo tempo. Achados de seis estudos comportamentais e de cinco estudos de neuroimagem foram articulados com a literatura para corroborar duas hipóteses consagradas na área, de que (1) ser multitarefa resulta em demonstrar desempenho inferior em uma das tarefas (PASHLER, 1994; SCHMIDT, 2001), e de que (2) ser multitarefa envolve sincronizar e utilizar de forma mais eficiente os recursos neuronais disponíveis (SALVUCCI; TAATGEN, 2011; JUST; BUCHWEITZ, 2014). Os estudos selecionados investigam compreensão auditiva e direção; compreensão auditiva e desempenho de tarefas de rotação mental; escuta dicótica e compreensão; leitura/participação em palestra e envio de mensagens; bilinguismo; o papel da inteligência e da capacidade de memória de trabalho; os efeitos do treinamento; e as escolhas multitarefa em gerações diferentes. Os resultados advindos dos estudos revisados corroboram a literatura e mostram que menos *voxels* são ativados em uma rede de áreas cerebrais em situação multitarefa que ao desempenhar as tarefas individualmente. Implicações dos achados para a educação também são tratados na revisão. Estudos futuros podem contribuir ao pesquisar os mecanismos cerebrais que permitem e limitam os indivíduos ser multitarefa, os efeitos do aprendizado em condições de distração bem como a maneira como o ensino pode evoluir para guiar as novas gerações.
- PALAVRAS-CHAVE: Multitarefa. Dupla tarefa. Estudos comportamentais. fMRI. Revisão de literatura.

## Introdução

O tema ‘multitarefa’ vêm interessando, cada vez mais, um número de pesquisadores nos últimos vinte anos. Ao digitar ‘multitarefa’ no mecanismo de busca do Portal de

---

\* UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras - Pós-Graduação em Inglês. Florianópolis – SC – Brasil. 88040-900 – cyntiabailer@gmail.com

\*\* UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras - Pós-Graduação em Inglês. Florianópolis – SC – Brasil. 88040-900 – leda@cce.ufsc.br

Periódicos CAPES<sup>1</sup>, foi possível encontrar o número de 5.610 estudos (em 16 de agosto de 2015). O termo ‘multitarefa’ apresenta dois usos distintos: (1) “a execução simultânea de mais de um programa ou tarefa por um único processador de computador”; e (2) “o manejo de mais de uma tarefa ao mesmo tempo por uma única pessoa” (MULTITASKING, 2015, tradução nossa)<sup>2</sup>. Como o foco deste artigo está na segunda definição proposta pelo dicionário Oxford, os artigos relacionados à computação foram descartados. Dos iniciais 5.610 artigos, mantivemos 1.375 publicados no período 1995-2015, e 1.085, no período 2005-2015. A maioria dos artigos publicados nos últimos vinte anos foram escritos em inglês (1.349) e publicados em periódicos internacionais de renome, por exemplo, *Computers in Human Behavior* (40), *Plos ONE* (22), *Computers & Education* (15), *Experimental Brain Research* (9), *Neuropsychologia* (9), *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* (8).

A vida moderna exige que os indivíduos sejam multitarefa. Eventos múltiplos acontecem simultaneamente e os indivíduos precisam lidar com tais eventos imediatamente e concomitantemente. Conforme a tecnologia se desenvolve, as pessoas têm ao seu dispor novos equipamentos de comunicação, multiplicando a quantidade de informação disponível que temos para processar. De acordo com Ophir, Nass e Wagner (2009), nós vivemos num ambiente de mídia saturado no qual consumimos mais de um fluxo de informação ao mesmo tempo, e desempenhamos mais de uma tarefa ao mesmo tempo. Ser multitarefa pode parecer tão fácil que muitas vezes não percebemos que estamos fazendo várias coisas ao mesmo tempo, como *falar* enquanto *andamos*, *tomamos banho*, ou *fazemos uma refeição*; *misturar ingredientes* enquanto *lemos uma receita*; *ouvir uma palestra* enquanto *tomamos notas*; entre muitas outras tarefas. Em outros momentos, ser multitarefa se torna mais difícil, penoso ou até impossível, como quando as pessoas estão tentando *dirigir* enquanto *examinam um equipamento de navegação*; quando tentam *ler um artigo acadêmico* enquanto *ouvem outras pessoas falando* sobre um assunto interessante; ou quando *desempenham um teste de memória de trabalho* no qual você tem que processar informação enquanto *armazena outros tipos de informação*. Situações da vida real exigem habilidades multitarefa. Praticar é uma das maneiras mais óbvias de aliviar a carga multitarefa. Por exemplo, quando iniciamos o aprendizado de uma língua estrangeira, tudo parece tão difícil; é difícil pronunciar as palavras, colocá-las em frases gramaticalmente corretas; mas logo cada subprocesso se torna mais fácil, alguns processos são automatizados e o indivíduo pode produzir e compreender um discurso coerente com fluência (SKEHAN, 1998). Esse processo leva tempo e exige esforço, mas é um exemplo da quantidade de prática necessária para se alcançar um nível especializado em qualquer campo do conhecimento. De acordo com Schmidt (2001), processos automáticos exigem pouca ou nenhuma atenção enquanto

---

<sup>1</sup> É um sítio criado pela CAPES e o governo brasileiro onde pesquisadores e alunos brasileiros de diferentes áreas do conhecimento têm à sua disposição uma ampla variedade de artigos científicos publicados no mundo todo. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

<sup>2</sup> (1) “the simultaneous execution of more than one program or task by a single computer processor”; and (2) “the handling of more than one task at the same time by a single person” (MULTITASKING, 2015).

processos controlados necessitam de atenção e interferem com os outros processos que também exigem atenção.

Ser multitarefa é uma competência fundamental que desempenhamos diariamente. Apesar de desempenharmos tão bem, nós temos dificuldades para explicar e entender tal proeza. Além disso, o aumento na quantidade de informações disponíveis, que é uma consequência de vivermos no mundo da alta tecnologia, revela duas questões: se nossos cérebros dão conta de processar mais de um fluxo de informação de cada vez, e como. Com o advento das ferramentas de neuroimagem que nos permitem observar o cérebro saudável funcionando, desvendar os mecanismos cerebrais que apoiam e limitam nossa habilidade de ser multitarefa é um desafio científico (JUST; BUCHWEITZ, 2014). Um desafio ainda maior é aplicar tais achados para aprimorar o aprendizado e o desempenho nas escolas, no trabalho e nos contextos de lazer.

A seguir, estudos inovadores comportamentais e de neuroimagem, nos quais pelo menos uma das tarefas envolve linguagem, são examinados brevemente com foco nos padrões que emergem dos dados. O maior objetivo do presente artigo é articular evidências de tais estudos para corroborar as seguintes hipóteses: (1) de que ser multitarefa normalmente resulta em demonstrar desempenho inferior em uma das tarefas se comparado ao desempenho da tarefa realizada isoladamente (PASHLER, 1994; SCHMIDT, 2001); (2) de que ser multitarefa não envolve apenas recrutar mais áreas cerebrais, mas sim, sincronizar e utilizar de forma mais eficiente os recursos neuronais disponíveis (SALVUCCI; TAATGEN, 2011; JUST; BUCHWEITZ, 2014). Neste artigo, buscamos entender como a situação multitarefa acontece no cérebro, como nossos cérebros lidam com a incumbência de processar várias tarefas, vários fluxos de informação de uma vez. Além disso, objetivamos revisar estudos que investigaram como o aprendizado e o desempenho acontecem sob condições de distração. Para se alcançar tais objetivos, seis estudos comportamentais e cinco de neuroimagem foram selecionados. Acredita-se que eles representem as principais áreas exploradas por estudos de multitarefa nos quais pelo menos uma das tarefas envolva linguagem.

Para acomodar os objetivos, o presente artigo está dividido em três subseções: (a) estudos comportamentais sobre multitarefa; (b) estudos de neuroimagem sobre multitarefa; e (c) considerações finais. O conteúdo em cada subseção está organizado por tema em vez de cronologicamente. Na primeira subseção, os achados de seis estudos comportamentais são articulados: primeiro, (i) dois estudos sobre compreensão de linguagem e envio de mensagens; (ii) um estudo sobre os benefícios do bilinguismo na situação multitarefa; (iii) um estudo sobre compreensão de linguagem e direção; (iv) um estudo sobre o papel da inteligência e da capacidade de memória de trabalho no desempenho multitarefa; e por último, mas não menos importante, (v) um estudo sobre as escolhas multitarefa em gerações diferentes. Na segunda subseção, os resultados de cinco estudos de neuroimagem são articulados: primeiro, (i) um estudo sobre multitarefa numa amostra de participantes com lesões cerebrais; (ii) um estudo sobre escuta dicótica (ouvir uma voz em um ouvido e outra voz no outro ouvido); (iii) um

estudo sobre o impacto da compreensão auditiva no desempenho da tarefa de dirigir; (iv) um estudo sobre compreensão auditiva e o desempenho simultâneo de tarefas de rotação mental; e por último, mas não menos importante, (v) um estudo sobre como o cérebro humano responde a um treinamento multitarefa. Na última subseção, os principais achados são rememorados à luz da literatura e algumas reflexões em relação à educação são oferecidas.

## **Estudos comportamentais sobre multitarefa**

A literatura da área cognitiva sugere que nossa capacidade para processar informação é limitada (KAHNEMAN, 1973). Devido às limitações em capacidade, dividir atenção entre uma ou mais tarefas diferentes leva a uma diminuição no desempenho (PASHLER, 1994). Há muitos estudos comportamentais publicados sobre multitarefa e atenção, mas dados os objetivos e os limites deste artigo, apenas seis estudos recentes representativos de cinco áreas temáticas serão discutidos.

Primeiro, vamos começar examinando evidências empíricas sobre a possibilidade da situação multitarefa afetar o desempenho de alunos em contextos de aprendizagem. Bowman et al. (2010) investigaram os efeitos de alunos receberem mensagens instantâneas enquanto liam um livro didático. O estudo experimental criou uma situação na qual 89 alunos universitários leram um trecho de um livro didático *online* enquanto recebiam e respondiam mensagens instantâneas. Os pesquisadores acompanharam o tempo que os alunos levaram para ler o trecho, testaram o entendimento dos alunos sobre o trecho e compararam o desempenho dos alunos do grupo experimental com o desempenho dos alunos que não eram interrompidos por mensagens instantâneas (grupo controle). O grupo experimental foi dividido em dois: no primeiro grupo, os participantes recebiam mensagens antes de ler o texto e no segundo grupo, eles recebiam mensagens enquanto liam o texto. Conforme esperado, os alunos levaram significativamente mais tempo para ler o trecho quando usavam mensagens instantâneas comparado aos alunos que usavam mensagens antes da leitura e aos alunos que não recebiam nem enviavam mensagens. Contrário ao que se previa (que a situação multitarefa levaria os alunos a processar o trecho superficialmente), não houve diferenças significativas no desempenho no teste de compreensão. Portanto, pode-se concluir que os alunos “realmente precisam de mais tempo para alcançar o mesmo nível de desempenho numa tarefa acadêmica” (BOWMAN et al., 2010, p.931, tradução nossa)<sup>3</sup> quando eles se encontram em situação multitarefa. A presente revisão de literatura questiona alguns aspectos metodológicos encontrados no estudo de Bowman et al. (2010), como o instrumento usado para medir compreensão leitora (teste de múltipla escolha) e as instruções iniciais dadas aos participantes (os alunos do grupo que recebia mensagens antes de ler o trecho, por exemplo, sabiam que não seriam interrompidos durante a leitura, enquanto os alunos

---

<sup>3</sup> “*actually need more time to achieve the same level of performance on an academic task*” (BOWMAN et al., 2010, p.931).

dos outros grupos não receberam nenhuma instrução relacionada a isso). Apesar dessas questões, o estudo destaca que os alunos que trocam mensagens enquanto estudam podem pensar que estão realizando mais ao desempenhar duas tarefas ao mesmo tempo, mas na verdade, estão levando mais tempo para atingir o mesmo nível de desempenho em uma tarefa de leitura/compreensão, se comparado aos alunos que se dedicam à leitura unicamente.

Seguindo pelo mesmo tema, Ellis, Daniels e Jauregui (2010) desenharam um estudo para explorar empiricamente se a situação multitarefa no contexto da sala de aula afeta o desempenho de 62 alunos universitários de administração em termos de nota. Os participantes, alunos de uma universidade norte-americana, frequentaram uma aula expositiva e subsequentemente responderam um teste sobre o conteúdo da palestra (eles não sabiam previamente que seriam testados). Trinta e um alunos foram alocados aleatoriamente no grupo experimental e foram instruídos a enviar três mensagens através de seus celulares para o professor durante a aula enquanto 31 alunos do grupo controle foram instruídos a prestar atenção na aula e não poderiam ter seus celulares ligados. Todos os participantes foram instruídos a não conversar com colegas durante a aula para garantir o anonimato sobre o estudo. Os resultados mostram que os alunos do grupo experimental obtiveram notas inferiores no teste que os alunos do grupo controle. Da amostra, 26 eram homens e 36, mulheres, e a análise revelou que a variável gênero não afeta o desempenho. No geral, os resultados estão de acordo com a ideia de que a situação multitarefa reduz a habilidade do cérebro de recuperar informações de forma eficiente. Nas palavras dos autores, “[...] as evidências mostram que existe um custo associado a desempenhar mais de uma tarefa no ambiente de aprendizagem: desempenho mais baixo em termos de nota [...]” (ELLIS; DANIELS; JAUREGUI, 2010, p.6). Os dois estudos, Bowman et al. (2010) e Ellis, Daniels e Jauregui (2010), abordam os efeitos de receber e enviar mensagens no desempenho acadêmico. Nas salas de aula ao redor do mundo, professores encontram alunos usando mídia para finalidades sociais que os distraem das tarefas acadêmicas. Não obstante, ferramentas tecnológicas de mídia têm um grande potencial para reforçar a aprendizagem, se usadas apropriadamente. Portanto, é relevante se discutir no campo educacional como ajudar os alunos a se tornarem letrados em mídia (do inglês *media literate*, que é aquele capaz de acessar, analisar, avaliar e criar mídia), e também como ajudá-los a lidar com situações multitarefa.

Como discutimos a questão da multitarefa em contextos de aprendizagem, parece pertinente trazer à tona a questão do bilinguismo. De acordo com Grosjean (2012), o bilinguismo é um fenômeno mundial. Alguns países apoiam populações bilíngues principalmente por causa da diversidade cultural e linguística dos seus cidadãos. Além disso, o aumento das possibilidades de deslocamento ao redor do globo tem ampliado o número de indivíduos que se tornam bilíngues. Todavia, o que um indivíduo precisa fazer para ser considerado um bilíngue? Grosjean (2012, p.04, tradução nossa) define bilíngues como “aqueles que usam duas ou mais línguas (ou dialetos)

no seu cotidiano”<sup>4</sup>. Os bilíngues não formam um grupo homogêneo, eles diferem em diversos aspectos: idade e modo de aquisição, nível de proficiência, e quanto e em quais contextos usam as línguas. Os bilíngues têm de controlar, regularmente, qual língua escolher num certo contexto e inibir a interferência da língua que não está em uso. Poarch e Bialystok (2015, p.121, tradução nossa) postulam que “este processo faz todo o uso linguístico dos bilíngues um modelo para multitarefa linguística”<sup>5</sup>. Eles argumentam que a experiência bilíngue reforça o conjunto de processos de função executiva que são essenciais para o bom desempenho em situação multitarefa. Dessa maneira, eles levantam a hipótese de que os bilíngues devem ser melhores em situação multitarefa do que os monolíngues.

Na tentativa de fornecer evidência empírica para tal posição, Poarch e Bialystok (2015) recrutaram 203 crianças de 8 a 11 anos de idade: 60 monolíngues falantes de inglês; 44 crianças educadas em francês, mas que apenas falavam francês na escola (bilíngues parciais); 60 crianças totalmente bilíngues; e 39 trilíngues. Entre as tarefas, os participantes executaram o teste de vocabulário por imagens de Peabody (*Peabody picture vocabulary test*), o teste de matrizes progressivas coloridas de Raven (*Raven’s colored progressive matrices test*) e um teste *flanker* modificado<sup>6</sup>. O estudo não aplicou nenhum teste de alternância de tarefas ou situação multitarefa, mas os autores garantem que o teste *flanker* tem os elementos centrais de um teste multitarefa: seleção, inibição e mudança de reação. Os resultados apontaram que as crianças dos quatro grupos tiveram um desempenho similar nos testes de vocabulário de inglês e inteligência não-verbal com acurácia máxima, mas os bilíngues e trilíngues ultrapassaram os monolíngues, foram mais rápidos para resolver os conflitos do que os monolíngues e bilíngues parciais. Os pesquisadores explicaram que as línguas nos bilíngues (e trilíngues) estão constantemente ativas. Os falantes necessitam direcionar a atenção à língua alvo e evitar a interferência da outra(s). Consequentemente, há uma vantagem bilíngue na função executiva, já que o sistema executivo controla a atenção. Nas palavras dos autores, “[...] o envolvimento da função executiva no processamento da linguagem em bilíngues faz do bilinguismo uma forma de multitarefa [...]” (POARCH; BIALYSTOK, 2015, p.113, tradução nossa)<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> “those who use two or more languages (or dialects) in their everyday lives” (GROSJEAN, 2012, p.04).

<sup>5</sup> “this process makes all language use by bilinguals a model for linguistic multitasking” (POARCH; BIALYSTOK, 2015, p.212).

<sup>6</sup> No teste *flanker* modificado utilizado por Poarch e Bialystok (2015, p.119, tradução nossa), os participantes deveriam “[...] indicar a direção na qual uma seta alvo no meio de uma série de cinco setas apontava (esquerda ou direita) pressionando um dos dois botões do mouse.” Os autores usaram quatro tipos de teste: (1) teste base no qual uma única seta era apresentada no meio da tela; (2) teste neutro no qual dois losangos cercavam a seta do meio; (3) testes congruentes nos quais “as setas laterais apontavam na mesma direção do alvo”; e (4) testes incongruentes nos quais “o alvo e as setas laterais apontavam para direções opostas” (POARCH; BIALYSTOK, 2015, p.120). Este teste é amplamente utilizado na área de Psicologia Cognitiva para avaliar a habilidade suprimir reações que são inapropriadas em determinado contexto.

<sup>7</sup> “[...] the involvement of EF in bilingual language processing makes bilingualism a form of linguistic multitasking [...]” (POARCH; BIALYSTOK, 2015, p.113).

Desviando um pouco do contexto educacional, Engonopoulos, Sayeed e Demberg (2012) investigaram o efeito da complexidade linguística na carga cognitiva em uma situação de dupla tarefa: dirigir e compreender linguagem simultaneamente. Os pesquisadores manipularam a dificuldade da tarefa de dirigir bem como a complexidade estrutural dos itens linguísticos. Um total de 24 participantes executaram a tarefa de direção simulada que variava entre ‘fácil’ e ‘difícil’ enquanto ouviam frases em alemão contendo uma oração relativa. A oração era seguida de frases extras relacionadas tematicamente e os participantes deveriam responder questões de compreensão do tipo sim/não. Os estímulos foram desenhados em pares de forma que os itens em cada par fossem similares com exceção da forma do auxiliar da oração relativa que define se é uma oração subordinada relativa subjetiva ou uma oração subordinada relativa objetiva. As frases eram localmente ambíguas entre a oração relativa objetiva e a oração relativa subjetiva até alcançar o auxiliar. Por exemplo, “*Die Lehrerin, die einige Eltern wegen einer solchen Kleinigkeit angerufen [haben / hat], hat nun eine Elternversammlung einberufen*” (ENGONOPOULOS; SAYEED; DEMBERG, 2012, p.2250, tradução nossa), “A professora [que chamou alguns pais / quem chamou alguns pais / a quem alguns pais chamaram] por causa de algo tão trivial, agora **convocou** uma reunião de pais”. Os pesquisadores também coletaram dados fisiológicos capturados por pupilometria e condutância elétrica da pele. Os achados indicam que a tarefa linguística indubitavelmente atrapalha o desempenho da tarefa de dirigir. A ambiguidade e a complexidade linguística resultaram em maior carga cognitiva, conforme medida pelos dois testes fisiológicos. Os autores esclarecem que na região de desambiguação da frase eles observaram um desvio maior de direção, indicando que “[...] as pessoas estão direcionando mais recursos mentais para a tarefa linguística, consequentemente impedindo um bom desempenho na direção [...]” (ENGONOPOULOS; SAYEED; DEMBERG, 2012, p.2253, tradução nossa)<sup>8</sup>. Esta questão de compreender linguagem e dirigir ao mesmo tempo será melhor discutida na subseção seguinte com evidências de neuroimagem.

Dirigindo-se ao contexto profissional, Colom et al. (2010) examinaram o papel da inteligência e da capacidade de memória de trabalho (CMT) no desempenho multitarefa. O estudo foi conduzido com 302 candidatos de ingresso a cursos de treinamento de controle de tráfego aéreo. Mediu-se a inteligência dos participantes através de uma tarefa de raciocínio analítico; a CMT através do teste de capacidade de cálculo (*computation span*) e tarefas de matriz de ponto (*dot matrix tasks*); e desempenho multitarefa através dos testes de atenção dividida (*divided attention*) e de funil<sup>9</sup> (*funnel tasks*). Os pesquisadores observaram que, apesar de a inteligência e a CMT serem relacionadas à multitarefa, a CMT é mais altamente correlacionada e é a única que prediz o desempenho multitarefa. Eles explicam que os componentes de processamento e armazenamento

---

<sup>8</sup> “*people are allocating more mental resources to the linguistic task, hence impeding steering performance*” (ENGONOPOULOS; SAYEED; DEMBERG, 2012, p.2253).

<sup>9</sup> Para maiores detalhes, consulte o artigo original.

dos testes de CMT são altamente relacionados às habilidades exigidas por situações multitarefa. Nas palavras dos autores, “testes de memória de trabalho podem ser usados para seleção de pessoal quando requisitos multitarefas estão envolvidos” (COLOM et al., 2010, p.550, tradução nossa)<sup>10</sup>.

Devido à relativamente recente necessidade tecnológica, o último tema desta subseção envolve a percepção e as escolhas feitas por indivíduos de diferentes gerações. Carrier et al. (2009) exploraram as escolhas multitarefa e as avaliações de dificuldade de tais tarefas em três gerações de norte-americanos: *Baby Boomers*<sup>11</sup>, nascidos entre 1946 e 1964; Geração X, nascidos entre 1965 e 1979; e Geração Net, nascidos entre 1980 e o presente. É o primeiro estudo a comparar diretamente o comportamento multitarefa de gerações mais velhas e mais jovens. Os autores afirmam que os membros da Geração Net “cresceram com tecnologia de computador facilmente disponível inserida nos ambientes escolares e de casa” (CARRIER et al., 2009, p.483, tradução nossa)<sup>12</sup>. Um questionário online sobre diferentes tarefas relacionadas à tecnologia foi respondido por 1319 participantes. Conforme esperado, as gerações mais recentes desempenham multitarefas significativamente mais do que as gerações mais velhas. Surpreendentemente, as gerações mais jovens e mais velhas concordam em quais tarefas devem ser combinadas em situação multitarefa e quais não devem ser. Tal achado é “[...] consistente com a ideia de que todas as gerações compartilham limitações mentais que afetam quais tarefas podem ser combinadas com outras tarefas [...]” (CARRIER et al., 2009, p.489, tradução nossa)<sup>13</sup>. Como limitações, os autores apontam que os resultados podem ser decorrentes da idade cronológica e não das diferenças entre as gerações. Também, eles assinalam que as respostas do questionário refletem as percepções que os participantes tiveram das suas próprias experiências multitarefa e não de seus comportamentos reais. De qualquer forma, parece consistente concluir que a limitação em desempenhar várias tarefas simultaneamente é compartilhada entre as gerações. Acrescentando evidência aos achados do estudo de Carrier et al. (2009), Ophir, Nass e Wagner (2009) compararam as habilidades de controle cognitivo entre indivíduos que desempenhavam várias tarefas envolvendo mídia por tempo prolongado e aqueles que ocasionalmente estavam em situação multitarefa. Os resultados sugerem que os ‘acostumados’ com situação multitarefa “são distraídos pelos fluxos múltiplos de informação que estão consumindo” (OPHIR; NASS; WAGNER, 2009, p.15585,

---

<sup>10</sup> “*working memory tasks might be used for personnel selection when multitasking requirements are involved*” (COLOM et al., 2010, p.550).

<sup>11</sup> *Baby Boomers* são pessoas nascidas entre 1946 e 1964 em países como Reino Unido, França, Estados Unidos, Canadá ou Austrália. Depois da Segunda Guerra Mundial, estes países tiveram um súbito aumento da natalidade, por isso o termo *baby boomer* (U.S. CENSUS BUREAU, 2011).

<sup>12</sup> “*grew up with computer-based technology readily available and enmeshed in their school and home environments*” (CARRIER et al., 2009, p.483).

<sup>13</sup> “[...] *consistent with the idea that all generations share mental limitations affecting which tasks can be combined with other tasks [...]*” (CARRIER et al., 2009, p.489).

tradução nossa)<sup>14</sup>, e aqueles que raramente se encontram em situação multitarefa são “mais efetivos em volitivamente alocar sua atenção em caso de distrações” (OPHIR; NASS; WAGNER, 2009, p.15585, tradução nossa)<sup>15</sup>. Os pesquisadores concluíram que a necessidade crescente de ser multitarefa pode estar impondo novas exigências no processamento cognitivo e especialmente na distribuição da atenção.

Estes estudos têm apontado que as tarefas podem competir por um recurso de processamento cognitivo central, resultando em um gargalo. Pashler (1994, p.221, tradução nossa) sustenta que “quando duas tarefas precisam do mecanismo ao mesmo tempo, um gargalo é resultante, e uma ou ambas as tarefas levarão mais tempo ou serão prejudicadas”<sup>16</sup>. Vimos que ser multitarefa é uma necessidade onipresente na vida moderna e que as pessoas acreditam que estão usando seu tempo mais efetivamente ao desempenhar mais de uma tarefa ao mesmo tempo em diferentes contextos. Na realidade, os estudos, como os que foram aqui apresentados, têm sugerido que os indivíduos estão se distraindo, e tal feito interfere com a habilidade de desempenhar tarefas, de reter e recuperar informações/conhecimento. Agora, vamos explorar essas questões acerca de situações multitarefa através das lentes da neuroimagem, um conjunto de técnicas que podem visualizar o cérebro, especialmente o cérebro saudável, trabalhando, uma vez que imagens cerebrais são capturadas enquanto o indivíduo desempenha tarefas.

## Estudos de neuroimagem sobre multitarefa

As bases neurais da capacidade de desempenhar tarefas simultaneamente têm sido examinadas através de estudos de lesões cerebrais e mais recentemente, através de ferramentas tecnológicas como a ressonância magnética funcional (fMRI)<sup>17</sup>. Entre os muitos estudos publicados, um estudo de lesão cerebral e quatro estudos com neuroimagem foram escolhidos para serem discutidos aqui. Esses estudos confirmam a hipótese consagrada de que as áreas cerebrais não trabalham isoladamente, uma por vez; elas colaboram extensivamente para alcançar um objetivo. Os estudos corroboram a ideia, apresentada por William James (1890) em seu *Princípios de Psicologia*, de

---

<sup>14</sup> “heavy media multitaskers are distracted by the multiple streams of media they are consuming” (OPHIR; NASS; WAGNER, 2009, p.15585).

<sup>15</sup> “more effective at volitionally allocating their attention in the face of distractions” (OPHIR; NASS; WAGNER, 2009, p.15585).

<sup>16</sup> “when two tasks need the mechanism at the same time, a bottleneck results, and one or both tasks will be delayed or otherwise impaired” (PASHLER, 1994, p.221).

<sup>17</sup> De acordo com Huettel, Song e McCarthy (2009), fMRI (ressonância magnética funcional) é uma tecnologia não invasiva baseada na mesma tecnologia da ressonância magnética funcional (MRI). Usa um campo magnético forte e ondas de rádio para criar imagens detalhadas do cérebro. fMRI mede a atividade cerebral ao detectar mudanças na oxigenação e no fluxo sanguíneo do cérebro que ocorrem em resposta à atividade neural (quando uma área cerebral está ativa, consome mais oxigênio para atender à maior demanda. A técnica é usada para produzir mapas de ativação que mostram quais partes do cérebro estão envolvidas em um processo cognitivo em particular. Além de ser não invasiva, apresenta excelente resolução espacial e boa resolução temporal. Tornou-se uma ferramenta popular para visualizar o funcionamento cerebral e vem proporcionando uma nova visão à investigação da cognição.

que o cérebro humano é capaz de se reorganizar. Também, estes estudos seguem os princípios básicos do Processamento Paralelo Distribuído proposto por McClelland, Rumelhart e PDP Research Group (1986) ao concordar que os processos cognitivos acontecem em paralelo numa rede distribuída de áreas corticais.

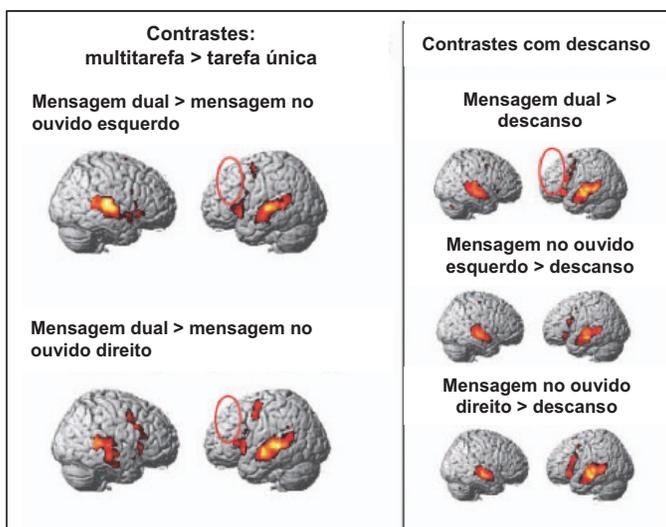
De acordo com Just e Buchweitz (2014), para realizar uma tarefa, como a compreensão de frases, áreas diferentes são sincronizadas (PRAT; JUST, 2010) e os níveis de ativação sobem e caem juntos indicando que a informação está sendo transmitida entre as áreas, o que é chamado de coordenação de atividade. Just e Buchweitz (2014) revisam seis princípios articulados por Just e Varma (2007) que são consistentes com a maioria dos estudos com fMRI, incluindo estudos sobre multitarefa: (1) não existe apenas uma área ativada na realização de uma tarefa, existe *uma rede de áreas corticais*; (2) cada área ativada tem um estilo de processamento característico; (3) as áreas são recrutadas de modo dinâmico conforme as exigências da tarefa aumentam; (4) a ativação é sincronizada entre as áreas participantes; (5) quanto maior for a exigência da tarefa, maior será a ativação na área envolvida; e (6) os núcleos cognitivos são firmemente integrados com os núcleos sensoriais e motores; a ativação sobe e cai ao mesmo tempo.

Historicamente, os estudos de lesões cerebrais eram a única forma de se estudar o cérebro humano antes do advento das técnicas de neuroimagem. Por isso, vamos iniciar revisando um. Burgess et al. (2000) investigaram 60 pacientes com lesões cerebrais focais. Esses pacientes desempenharam tarefas que envolviam as memórias retrospectiva e prospectiva bem como as habilidades de planejamento. Os achados indicam que os diferentes estágios envolvidos nas situações multitarefa são prejudicados pelas lesões em diferentes áreas do cérebro. A região cíngulada posterior esquerda e suas expansões para o lobo occipital parecem refletir deficiências nos componentes retrospectivo e prospectivo das tarefas; a região frontal dorsolateral direita parece refletir déficits no planejamento. Danos a essas regiões levam à diminuição no desempenho da tarefa. O estudo apresentou uma descrição preliminar “para explicar como essas áreas cerebrais podem interagir juntas para sustentar o comportamento multitarefa” numa amostra com lesão cerebral (BURGESS et al., 2000, p.860, *tradução nossa*). O estudo de lesões cerebrais apresenta limitações e os resultados devem ser interpretados com cuidado (BOOKHEIMER, 2002; MATLIN, 2004). Apesar disso, o estudo de Burgess et al. (2000) mostra que existem áreas particulares do cérebro onde a lesão leva a quedas no desempenho nos diferentes estágios da multitarefa.

Com o tempo e o desenvolvimento tecnológico, os pesquisadores se tornaram capazes de observar e estudar o cérebro saudável funcionando. Vamos agora refletir sobre três estudos que lidam com a compreensão de linguagem (escuta) e uma tarefa adicional. Buchweitz et al. (2012) investigaram, usando fMRI, como doze participantes de nível universitário lidam com a tarefa de ouvir a uma voz masculina num ouvido e uma voz feminina no outro ouvido (escuta dicótica) e entender o que cada um está falando. Os pesquisadores compararam tal situação com a tarefa única (escutar e

entender um único falante) e encontraram o mesmo conjunto de áreas envolvidas nas duas condições. Na situação multitarefa, eles observaram um aumento na ativação das áreas de Broca e Wernicke<sup>18</sup> e também um aumento na sincronização entre essas áreas. Na tarefa única, parece que as áreas de Broca e Wernicke não estão completamente sincronizadas, já que a ativação da área de Broca acontece mais tarde (em torno de 1,6-2 segundos) que a ativação da área de Wernicke. Na situação multitarefa, o pico das ativações das duas áreas difere apenas por 0,7 segundos, o que significa que elas estão sincronizadas durante a multitarefa. Tal fato leva à manutenção do bom desempenho em ambas as tarefas. A figura 1 apresenta o contraste entre as situações multitarefa e tarefa única além de cada condição em contraste com o período de descanso (grupos de áreas são significativos a  $p < 0,001$ , não corrigido, limite de extensão de 6 voxels,  $T = 4,02$ ). As elipses vermelhas mostram que não houve mais ativação no córtex pré-frontal dorsolateral esquerdo na condição multitarefa que na condição tarefa única. A respeito das perguntas desenhadas para verificar a compreensão, os resultados revelaram que os tempos de reação foram mais lentos na condição multitarefa, conforme esperado.

**Figura 1** – Contraste entre as situações multitarefa, tarefa única e descanso.



**Fonte:** Traduzida e reproduzida com permissão de Buchweitz et al. (2012, p.1873).

<sup>18</sup> As áreas de Broca e Wernicke são tradicionalmente implicadas no processamento da linguagem (PRICE, 2010). Esses nomes refletem os sobrenomes dos médicos que identificaram essas áreas nos anos de 1800. Eles observaram o comportamento de pacientes com lesões cerebrais e estudaram seus cérebros após a morte. A área de Broca fica no lobo frontal, mais especificamente no giro frontal inferior, normalmente associada com os aspectos de produção da linguagem. Por sua vez, a área de Wernicke fica no giro temporal superior, geralmente implicada na compreensão da linguagem. De acordo com Bookheimer (2002), a abordagem lesão-déficit nos conduziu à filosofia dos grandes módulos, que aponta o sistema da linguagem como composto por apenas essas duas regiões.

Buchweitz et al. (2012) também observaram os efeitos da capacidade de memória de trabalho (CMT) no desempenho multitarefa. Participantes com menor CMT mostraram maiores turnos de tempo talvez por que eles não foram tão capazes quanto os participantes com maior CMT de manter os resultados de duas áreas ativadas juntas quando tantos resultados tinham de ser mantidos ativos. Participantes malsucedidos foram os que não conseguiram sincronizar as duas tarefas. O estudo mostra que a situação “[...] multitarefa pode ser mais do que apenas uma questão de fazer mais trabalho cerebral. Pode ser também uma questão de fazer o trabalho de forma diferente em adaptação à carga de trabalho dobrada [...]” (JUST; BUCHWEITZ, 2014, p.8, tradução nossa)<sup>19</sup>.

Conforme mencionado anteriormente, os estudos comportamentais têm afirmado que nossa capacidade para processar informação é limitada, e os estudos de imagem cerebral têm acrescentado que existe um limite na quantidade de ativação que pode ser recrutada para uma determinada tarefa em um dado momento. Just e Buchweitz (2014, p.6, tradução nossa) explicam que

[...] se desempenhar uma tarefa isolada ativa algum volume do cérebro, digamos  $x$  voxels, e outra tarefa isolada ativa  $y$  voxels do cérebro, então, espera-se que a aditividade perfeita das duas tarefas seja ativar  $x+y$  voxels. Mas não é isso que acontece. Tipicamente, desempenhar ambas as tarefas simultaneamente ativa substancialmente menos voxels que  $x+y$ .<sup>20</sup>

Na situação multitarefa, “[...] a atividade cerebral envolvida em desempenhar duas tarefas ao mesmo tempo não é uma simples união da atividade subjacente a cada uma das duas tarefas componentes [...]” (JUST; BUCHWEITZ, 2014, p.4, tradução nossa)<sup>21</sup>. Prat, Mason e Just (2011) sugerem que esse ‘fazer mais com menos’ reflete a eficiência neural. Também, nossos cérebros são capazes de se adaptar às exigências das tarefas envolvidas, um conceito conhecido como adaptabilidade neural (PRAT; JUST, 2010). Além disso, as diferentes redes envolvidas na realização de tarefas são capazes de se sincronizar, ou seja, a ativação das redes de diferentes regiões sobe e desce em tandem, indicando que tais regiões estão colaborando e se conectam funcionalmente (PRAT; JUST, 2010).

Just, Keller e Cynkar (2008) usaram fMRI para explorar o impacto da compreensão auditiva simultânea na atividade cerebral associada com uma tarefa de direção simulada. A situação multitarefa resultou num declínio significativo na acurácia da direção.

---

<sup>19</sup> “[...] multitasking may be more than just a matter of doing more brain work. It may also be a matter of doing the work differently in adaptation to the doubled workload [...]” (JUST; BUCHWEITZ, 2014, p.8).

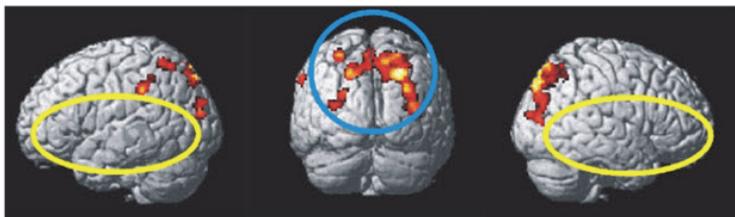
<sup>20</sup> “[...] if performing one task alone activates some volume of the brain, say  $x$  voxels, and another task alone activates  $y$  voxels of the brain, then perfect additivity of the two tasks might be expected to activate  $x+y$  voxels. But that is not what happens. Typically performing both tasks simultaneously activates substantially less than  $x+y$  voxels.”

<sup>21</sup> “[...] the brain activity involved in performing two tasks at the same time is not a simple union of the activity underlying each of the two component tasks [...]” (JUST; BUCHWEITZ, 2014, p.4).

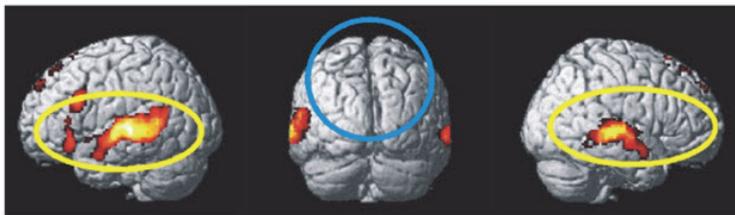
Também, revelou uma redução de em torno de 37% da ativação no lobo parietal, uma área tradicionalmente associada com processamento espacial. A figura 2 exibe mapas do cérebro inteiro que foram criados a partir do contraste entre as duas condições ( $p < 0,0001$ , limite de extensão de 81 voxels que resultou num limiar de grupo de  $p < 0,05$  depois da correção para comparações múltiplas). O círculo azul no painel superior sugere que a ativação parietal e extra estriada diminui com a adição de uma tarefa de escuta de frases. Os ovais amarelos no painel inferior indicam ativação nas áreas temporais e pré-frontais da linguagem por causa da adição da tarefa de escuta de frases. Os achados, conforme ilustrados na figura 2, “[...] claramente demonstram o resultado surpreendente de que a adição de uma tarefa de compreensão de frases reduz a ativação cerebral associada ao desempenho de uma atividade de direção, apesar do fato das duas tarefas usarem áreas corticais amplamente não coincidentes [...]” (JUST; KELLER; CYNKAR, 2008, p.75, tradução nossa)<sup>22</sup>.

**Figura 2** – O impacto da compreensão auditiva simultânea na atividade cerebral associada com uma tarefa de direção simulada.

**A. Apenas dirigir (tarefa única) menos Dirigir e Ouvir (multitarefa)**



**B. Dirigir e Ouvir (multitarefa) menos Apenas dirigir (tarefa única)**



**Fonte:** Traduzida e reproduzida com permissão de Just, Keller e Cynkar (2008, p.73).

Os resultados confirmam a hipótese de que compreender frases prejudica o desempenho da tarefa de dirigir ao distrair a atenção<sup>23</sup> do ato de dirigir. Tais achados

<sup>22</sup> “[...] clearly establish the striking result that the addition of a sentence listening task decreases the brain activation associated with performing a driving task, despite the fact that the two tasks draw on largely non-overlapping cortical areas [...]” (JUST; KELLER; CYNKAR, 2008, p.75).

<sup>23</sup> Para uma revisão sobre atenção (em inglês), consulte Bailer (2011, p.16-21).

corroboram os achados de Engonopoulos, Sayeed e Demberg (2012) em seu estudo comportamental (discutido anteriormente). Esse efeito da distração pode ser interpretado como uma reflexão do limite de recursos/atenção que podem ser distribuídos entre ambas as tarefas. Nas palavras dos autores Just, Keller e Cynkar (2008), “[...]esse limite de capacidade pode ser pensado como uma restrição biológica que limita a quantidade de atividade neural sistemática que pode ser distribuída entre as partes do córtex [...]” (JUST; KELLER; CYNKAR, 2008, p.76, tradução nossa)<sup>24</sup>. Em países como o Brasil e os Estados Unidos, a legislação proíbe que as pessoas utilizem aparelhos celulares enquanto dirigem. Caso o indivíduo use o telefone em suas mãos (*handheld use*), ele/a recebe uma multa; mas se o indivíduo usa o telefone mas o aparelho está dentro do carro num local fixo (*hands-free use*), não é considerado uma infração. A respeito dessa questão, Salvucci e Taatgen (2011, p.108, nossa tradução)<sup>25</sup> ponderam que “[...] não há diferenças significativas entre usar o celular segurando-o com a mão e usar o celular deixando-o num local fixo, já que os requisitos visuais e cognitivos são efetivamente idênticos [...]”, assim, nossa cognição é prejudicada com o uso do celular tanto nas mãos ou fixo enquanto dirigimos.

É essencial destacar que os processos automáticos requerem pouca ou nenhuma atenção enquanto os processos controlados exigem atenção bem como interferem com os outros processos que também a requerem (SCHMIDT, 2001). Os estudos com neuroimagem têm atualizado essa definição ao afirmar que “[...] uma habilidade ou comportamento se torna automático quanto existe uma transição de um comportamento direcionado ao objetivo controlado por um sistema executivo fronto-parietal para um estado no qual o controle estratégico frontal desaparece [...]” (JUST; BUCHWEITZ, 2014, p.9, tradução nossa)<sup>26</sup>. As tarefas podem ser automatizadas, consumindo menos recursos como um resultado da prática extensiva. No caso da direção, enquanto aprendemos a dirigir, nossos recursos de atenção são totalmente consumidos pela tarefa de conduzir o carro e conforme nos tornamos proficientes na tarefa, podemos nos sentir capazes de atender o celular ou seguir um equipamento de navegação. O ato de trocar as marchas ou usar a embreagem pode se tornar automático, mas como destacado por Salvucci e Taatgen (2011), dirigir “[...] impõe uma sobrecarga procedimental na cognição que, especialmente em condições de direção difíceis, deixa pouca capacidade disponível para outras tarefas [...]” (SALVUCCI; TAATGEN, 2011, p.107, nossa tradução)<sup>27</sup>. Por essa razão, parece claro, a partir das evidências, que dirigir e usar o telefone ao mesmo tempo não é uma boa combinação.

---

<sup>24</sup> “*this capacity limit might be thought of as a biological constraint that limits the amount of systematic neural activity that can be distributed across parts of the cortex*” (JUST; KELLER; CYNKAR, 2008, p.76).

<sup>25</sup> “[...] *there are no significant differences between handheld and hands-free phone use, since the visual and cognitive requirements are effectively identical [...]*” (SALVUCCI; TAATGEN, 2011, p.108).

<sup>26</sup> “[...] *a skill or behavior becomes automatic when there is a transition from goal-directed behavior controlled by a frontal-parietal executive system to a state in which the frontal strategic control drops away [...]*” (JUST; BUCHWEITZ, 2014, p.9).

<sup>27</sup> “[...] *it imposes a heavy procedural workload on cognition that, especially in difficult driving conditions, leaves little processing capacity available for other tasks [...]*” (SALVUCCI; TAATGEN, 2011, p.107).

Enquanto o estudo de Buchweitz et al. (2012) exigiu a compreensão de auditiva de frases faladas simultaneamente e o estudo de Just, Keller e Cynkar (2008) explorou os efeitos da compreensão auditiva numa tarefa de direção simulada, Just et al. (2001, p.417, tradução nossa) mediram “[...] a ativação cortical durante o desempenho concomitante de duas tarefas cognitivas de alto nível que envolvem modalidades sensoriais diferentes e ativam áreas não coincidentes do córtex sensorial e associativo [...]”<sup>28</sup>. As tarefas envolviam uma atividade de rotação mental de objetos 3D visualmente representados e uma atividade de compreensão auditiva. Os pesquisadores assumiram que as duas tarefas são apoiadas por redes cerebrais independentes. Os resultados revelaram que desempenhar as duas tarefas simultaneamente afasta os recursos das regiões de processamento da linguagem e de rotação mental, refletindo-se em uma diminuição no desempenho. Conforme reportado por Buchweitz et al. (2012) e por Just et al. (2001), a ativação de ambas as redes envolvidas nas duas tarefas, desempenhadas de forma independente, foi reduzida na situação tarefa única para a situação multitarefa.

Estudos comportamentais descrevem uma diminuição no desempenho como resultado da interferência. Por exemplo, pesquisas sobre bilinguismo têm constatado que, comparados aos monolíngues, os bilíngues são mais capazes de dirigir sua atenção à informação relevante e de manter essa atenção apesar de interferência adversa (YANG et al., 2005). De acordo com Just e Buchweitz (2014, p.13, tradução nossa), “[...] a interferência continua sendo um rótulo para um fenômeno sem muita explicação do seu mecanismo subjacente [...]”<sup>29</sup>. Os autores argumentam que os estudos com imagens cerebrais são capazes de identificar as áreas cerebrais envolvidas na situação multitarefa, seus efeitos como a redução do desempenho, e indicam, às vezes, os processos psicológicos envolvidos. Outros estudiosos como Salvucci e Taatgen (2011) compreendem a interferência a partir de uma perspectiva diferente. Eles inferem que diferentes indivíduos têm habilidades bem diferentes em tarefas particulares e que tal diferença vem das diferenças nas habilidades e nas competências das pessoas no domínio de cada tarefa. Uma teoria chamada de *Threaded cognition* (cognição enredada) postula que “[...] executar tarefas simultâneas é muito difícil por causa da interferência declarativa, mas se torna muito mais fácil conforme o conhecimento em uma ou em ambas as tarefas é adquirido [...]” (SALVUCCI; TAATGEN, 2011, p.257, tradução nossa)<sup>30</sup>. Os autores explicam que os iniciantes dependem mais dos processos da memória declarativa para executar uma tarefa. Como os avançados não dependem tanto da recuperação de informação da memória, eles são mais rápidos para decidir o que eles têm de fazer e cometem menos erros. Tal “dependência reduzida na memória

---

<sup>28</sup> “[...] cortical activation during the concurrent performance of two high-level cognitive tasks that involve different sensory modalities and activate largely nonoverlapping areas of sensory and association cortex [...]” (JUST et al., 2001, p.417).

<sup>29</sup> “[...] interference remains a label for a phenomenon without much explanation of the underlying mechanism [...]” (JUST; BUCHWEITZ, 2014, p.13).

<sup>30</sup> “[...] carrying out concurrent novel tasks is very hard because of declarative interference, but much easier as expertise in one or both tasks is acquired [...]” (SALVUCCI; TAATGEN, 2011, p.257).

declarativa torna mais fácil para eles executarem tarefas em paralelo” (SALVUCCI; TAATGEN, 2011, p.171, tradução nossa)<sup>31</sup>.

Ainda, as tarefas podem competir por um recurso comum de processamento cognitivo, resultando num gargalo. Conforme comentado anteriormente, em situação multitarefa na qual o mesmo mecanismo é necessário, uma ou ambas as tarefas poderão levar mais tempo para serem executadas e/ou o desempenho poderá ser prejudicado (PASHLER, 1994). Estudos com neuroimagem têm se interessado em descobrir se o declínio no desempenho reflete uma limitação na habilidade de executar tarefas simultaneamente ou no engajamento das funções executivas e das estratégias para aprimorar o desempenho. De acordo com Just e Buchweitz (2014), o imageamento cerebral confirma o papel da rede executiva e do controle estratégico no processamento de tarefas concomitantes.

As funções executivas são centrais para situações que requerem a alternância da atenção entre tarefas, já que essas funções ajudam a organizar as ações direcionadas a objetivos. A rede executiva envolve o córtex pré-frontal e é associado com o direcionamento da atenção e a manutenção da informação ativa, logo, memória de trabalho (OSAKA; OSAKA, 2007). É bem conhecido que o funcionamento executivo pode ser prejudicado por lesão cerebral, idade e doenças degenerativas. De acordo com Just et al. (1996), os recursos cerebrais são medidos de duas formas: o volume de tecido neural ativado superior ao estado de descanso e a ativação média de um volume. Estudos de cognição de ordem superior têm constatado que indivíduos de alto desempenho utilizam menos recursos, exibem mais ativação focal (PRAT, MASON; JUST, 2011), o que é conhecido como eficiência neural (fazer mais com menos). Tal eficiência tem sido reportada como um indicador funcional de diferenças individuais entre leitores mais competentes e menos competentes (PRAT; JUST, 2010). Na área de multitarefa, poucos estudos têm investigado o impacto das diferenças individuais. Por exemplo, Buchweitz et al. (2012) não encontraram uma correlação entre a CMT e a habilidade multitarefa, possivelmente porque a tarefa era excessivamente fácil ou difícil para os participantes. Os pesquisadores apenas recrutaram indivíduos que atingiram um índice de precisão de pelo menos 75% na sessão de prática multitarefa antes da sessão de fMRI, o que representa em torno de 35% da amostra inicial de participantes. Nas palavras dos próprios autores, “[...] os participantes bem-sucedidos mostraram uma mudança na organização temporal do seu processamento neural, uma mudança na relação de tempo entre os nós da rede de linguagem, atingindo uma maior conectividade funcional na condição multitarefa [...]” (BUCHWEITZ et al., 2012, p.1881, tradução nossa)<sup>32</sup>.

Indivíduos com alto desempenho são capazes de manter níveis consistentes de desempenho mesmo quando a dificuldade da tarefa aumenta, sem consumir todos os

---

<sup>31</sup> “*reduced reliance on declarative memory makes it easier for them to do tasks in parallel*” (SALVUCCI; TAATGEN, 2011, p.171).

<sup>32</sup> “[...] *the successful participants showed a change in the temporal organization of their neural processing, a shift in the timing relation among nodes in the language network, achieving higher functional connectivity in the dual task condition [...]*” (BUCHWEITZ et al., 2012, p.1881).

recursos cognitivos disponíveis. Conforme afirmado por Just e Buchweitz (2014, p.10, tradução nossa)<sup>33</sup>, “[...] altos níveis de desempenho em situação multitarefa podem ser alicerçados pela eficiência neural; o uso de menos recursos nas áreas do córtex pré-frontal, por sua vez, pode ser associado com a habilidade de automatizar processos específicos às tarefas em situação multitarefa.” Por sua vez, indivíduos com baixo desempenho enfrentam diminuição no desempenho já que eles selecionam estratégias de baixa eficiência, consequentemente consumindo mais recursos cerebrais. Cole et al. (2013) sugerem a existência de centros flexíveis fronto-parietais para explicar como o cérebro efetiva a habilidade de controlar adaptavelmente seu próprio comportamento. Braun et al. (2015, p.1, tradução nossa) complementam essa perspectiva ao afirmar que “[...] os indivíduos com maior reconfiguração de rede nos córtices frontal mostram melhor desempenho de memória e têm uma pontuação mais elevada em testes neuropsicológicos que desafiam a flexibilidade cognitiva.”<sup>34</sup>

Voltando ao contexto educacional como discutido na subseção anterior sobre estudos comportamentais, tais estudos são difíceis de serem implementados dentro do aparelho de ressonância magnética por causa das limitações dessa tecnologia. Por exemplo, o participante tem de permanecer imóvel enquanto as imagens do cérebro são adquiridas. É precisamente por esse motivo que é tão difícil estudar a produção de linguagem com fMRI. Por essa razão, os estudos são desenhados levando em consideração as limitações do instrumento de pesquisa. Dux et al. (2009) foi o estudo mais próximo do contexto educacional que encontramos. Dux et al. (2009) examinaram como sete participantes reagiram a um treinamento em multitarefa. Apesar de não incluírem nenhuma tarefa linguística, apenas tarefas distintas sensoriais e motoras, o estudo é relevante para ser mencionado nesta revisão de literatura já que lida com a questão do treinamento para o desempenho multitarefa. Os participantes receberam treinamento diário durante um período de duas semanas. Imagens cerebrais foram adquiridas antes do treinamento, no meio do treinamento, e depois do fim do treinamento. De acordo com os autores, na literatura existem duas abordagens sobre os efeitos do treinamento. A primeira defende que o treinamento resulta em uma reorganização das áreas cerebrais que sustentam o desempenho da tarefa enquanto a segunda abordagem afirma que o treinamento melhora a eficiência das redes neurais pré-existentes. Os resultados do estudo mostraram que o tempo de resposta foi reduzido com o treinamento e que nenhuma área adicional foi recrutada na situação multitarefa. Os pesquisadores concluíram que o treinamento levou a um aumento na velocidade do processamento da informação no córtex pré-frontal, dessa maneira permitindo que múltiplas tarefas fossem processadas rapidamente. O treinamento leva a uma condição multitarefa mais eficiente, reduzindo os custos multitarefa ao diminuir

---

<sup>33</sup> “[...] *high levels of performance in multitasking may be underpinned by neural efficiency; the use of fewer resources in areas of the prefrontal cortex, in turn, may be associated with the ability to automate task-specific dual-tasking processes [...]*” (JUST; BUCHWEITZ, 2014, p.10).

<sup>34</sup> “[...] *individuals with greater network reconfiguration in frontal cortices show enhanced memory performance, and score higher on neuropsychological tests challenging cognitive flexibility.*” (BRAUN et al., 2015, p.1).

a dependência do controle executivo. Multitarefa eficiente, em vez de recrutar regiões cerebrais adicionais, é “[...] associada com uma melhor sincronização e coordenação entre as áreas relacionadas à tarefa e com o uso mais eficiente dos recursos neurais [...]” (JUST; BUCHWEITZ, 2014, p.11, tradução nossa)<sup>35</sup>.

Em relação à biologia, o cérebro humano não mudou muito ao longo de mil anos, mas suas capacidades cognitivas continuam expandindo. Dehaene (2009) argumenta que a plasticidade cerebral permite que nossos circuitos neuronais operacionalizem invenções culturais e educacionais como a leitura e a escrita. Sua teoria postula que as redes neurais do cérebro humano são *recicladas para ler* a linguagem escrita, visto que aprender a ler adapta e conecta as regiões occipitais e temporais do cérebro já presentes na criança, concentrando os processos de leitura na área occipito-temporal esquerda. Nas palavras de Dehaene (2009, p.302), “apenas um golpe de boa sorte nos permitiu ler”. Como nossos cérebros se adaptaram para ler, eles podem estar se adaptando para desempenhar tarefas simultaneamente.

## Considerações finais e caminhos futuros

Tendo em vista que “uma revisão é limitada ao próprio entendimento do revisor acerca do tópico e como as conclusões de cada artigo se encaixam” (PRICE, 2010, p.62, tradução nossa)<sup>36</sup>, este artigo objetivou articular evidências de estudos comportamentais e de neuroimagem sobre multitarefa nos quais pelo menos uma das tarefas envolvia linguagem para corroborar duas hipóteses consagradas neste campo do conhecimento, de que a situação multitarefa resulta em uma tarefa ser desempenhada mais pobremente que quando desempenhada isoladamente (PASHLER, 1994; SCHMIDT, 2001), e de que a situação multitarefa é uma questão de sincronizar e utilizar os recursos neurais disponíveis mais eficientemente (SALVUCCI; TAATGEN, 2011; JUST; BUCHWEITZ, 2014). O artigo almejou fornecer um panorama de como nossos cérebros lidam com a tarefa de processar várias tarefas, vários fluxos de informações de uma só vez. Também, nós procuramos articular os achados dos estudos que investigaram como o aprendizado e o desempenho acontecem sob condições de distração. Nós selecionamos seis estudos comportamentais e cinco estudos com neuroimagem que pensamos ser representativos das principais áreas exploradas por estudos sobre situação multitarefa nos quais pelo menos uma das tarefas envolve linguagem.

Conforme revisado aqui, realizar mais de uma tarefa ao mesmo tempo envolve um processo cognitivo complexo que “normalmente resulta em pelo menos uma das tarefas ser desempenhada mais pobremente que quando é desempenhada isoladamente” (JUST;

---

<sup>35</sup> “[...] associated with better synchronization or coordination between task-related areas and more efficient use of neural resources [...]” (JUST; BUCHWEITZ, 2014, p.11).

<sup>36</sup> “only a stroke of good fortune allowed us to read” (DEHAENE, 2009, p.302).

BUCHWEITZ, 2014, p.1, tradução nossa)<sup>37</sup>. A situação multitarefa exige mais recursos mentais que a realização de tarefa única, já que a primeira requer processos cognitivos complexos para ocorrer simultaneamente enquanto compartilha uma infraestrutura comum. Alguns estudiosos têm proposto que não é uma questão de recrutar mais áreas do cérebro, mas sim, uma questão de eficiência neural e sincronização neural. Precisamos manter em mente que muitas variáveis influenciam os estudos, como o perfil dos participantes, as tarefas utilizadas para examinar os efeitos da situação multitarefa, o nível de automaticidade que os participantes exibem nas tarefas propostas, os procedimentos e as instruções utilizadas, os resultados e a interpretação dos achados. Em conjunto, os resultados dos estudos revisados aqui concordam com a literatura que uma rede de áreas cerebrais é ativada para a realização de tarefas e que a ativação em tais áreas é sincronizada. Além disso, quanto mais complexa a tarefa, maior a quantidade de ativação nas áreas envolvidas, e maior o consumo de recursos cognitivos. Tais fatos são refletidos, por exemplo, na legislação de países como o Brasil, que não permitem a uso de celular (nas mãos) enquanto o indivíduo dirige seu carro.

Com a tecnologia, novos aparelhos e novas formas de comunicação surgem, levando nossos cérebros a se adaptar aos novos requisitos da vida nessa sociedade. Para o melhor ou para o pior, as habilidades multitarefa são exigidas nesse mundo de alta tecnologia. Tanto quanto sabemos, o estudo conduzido por Carrier et al. (2009) é o único a comparar os hábitos/percepções multitarefa entre gerações diferentes. Eles observaram que as gerações mais novas parecem estar mais acostumadas a desempenhar multitarefa apesar de eles reconhecerem que não podem combinar tarefas complexas.

Embora a ubiquidade da situação multitarefa seja clara, a aprendizagem e o desempenho sob condições de distração é uma preocupação crescente. Os educadores precisam estar cientes dos riscos relacionados às novas tecnologias. Bowman et al. (2010 p.930, tradução nossa) recomendam que “[...] os benefícios devem ser avaliados em contraste com a tendência que os alunos têm em usar mídia para fins irrelevantes, sociais que podem distraí-los significativamente das tarefas acadêmicas.”<sup>38</sup> Além disso, os educadores devem entender os desafios de ser tornar multitarefa e devem ter tempo disponível para conversar com os alunos sobre os usos e limitações das situações multitarefa como parte da informação escolar bem como ajudar os alunos a se tornarem letrados em mídia. De acordo com Ellis, Daniels e Jauregui (2010), se utilizadas adequadamente, as ferramentas tecnológicas de mídia são instrumentos poderosos com potencial para reforçar o aprendizado; mas se usadas indevidamente, podem trazer consequências nocivas à aprendizagem.

Estudos futuros podem esclarecer essas questões e também como o ensino pode evoluir para acompanhar e guiar a geração digital nativa, além de esclarecer como se

---

<sup>37</sup> “usually results in at least one of the concurrent tasks being performed more poorly than when it is performed alone” (JUST; BUCHWEITZ, 2014, p.1).

<sup>38</sup> “[...] the benefits must be weighed against the tendency students have to use media for irrelevant, social purposes that may distract significantly from the target academic tasks [...]” (BOWMAN et al., 2010 p.930).

deve ensinar adolescentes e adultos a lidar com esse mundo cada vez mais tecnológico. Just e Buchweitz (2014, p.14, tradução nossa) defendem que “[...] o desafio científico central é compreender melhor os mecanismos cerebrais que permitem e limitam o desempenho multitarefa e usar esse entendimento para melhorar a aprendizagem e o desempenho em contextos educacionais, do trabalho e de lazer.”<sup>39</sup>

## Agradecimentos

As autoras gostariam de agradecer dois revisores anônimos por seus comentários e sugestões em uma versão anterior a este artigo.

BAILER, C.; TOMITCH, L. Behavioral and neuroimaging studies on multitasking: a literature review. *Alfa*, São Paulo, v.60, n.2, p.403-425, 2016.

- *ABSTRACT: This literature review aims at articulating evidence from behavioral and neuroimaging studies on multitasking, where at least one of the tasks is a linguistic one. Simply put, multitasking is the handling of more than one task at the same time by a single person. Findings from six behavioral and five neuroimaging studies were articulated with the literature to corroborate two hypotheses longstanding in the field, that (1) multitasking results in one task being performed more poorly than when performed alone (PASHLER, 1994; SCHMIDT, 2001), and that (2) multitasking is a matter of synchronizing and utilizing more efficiently the available neural resources (SALVUCCI; TAATGEN, 2011; JUST; BUCHWEITZ, 2014). The selected studies investigate simultaneous listening comprehension and driving; listening comprehension and performing mental rotation tasks; dichotic listening comprehension; reading/attending a lecture and messaging; bilingualism; the role of intelligence and working memory capacity; the effects of training; and choices across generations. Findings from the reviewed studies corroborate the literature and add support that less voxels in a network of brain areas are activated in multitasking than in single tasking. Implications of such findings for education were also discussed in the review. Future studies may light the path by showing the brain mechanisms that allow and limit multitasking, the effects of learning under conditions of distraction as well as how teaching may evolve to keep up and guide the new generations.*
- *KEYWORDS: Multitasking. Dual tasking. Behavioral studies. fMRI. Literature review.*

---

<sup>39</sup> “[...] the central scientific challenge is to further understand the brain mechanisms that both enable and constrain multitasking and to use this understanding to enhance learning and performance in educational, workplace, and recreational contexts [...]” (JUST; BUCHWEITZ, 2014, p.14).

## REFERÊNCIAS

- BAILER, C. **Working memory capacity and attention to form and meaning in efl reading**. 2011. 159f. Dissertação (Mestrado em Inglês) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PLLE0484-D.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2016.
- BOOKHEIMER, S. Functional MRI of language: new approaches to understanding the cortical organization of semantic processing. **Annual Review Neuroscience**, Palo Alto, n.25, p.151-191, 2002.
- BOWMAN, L. L. et al. Can students really multitask? an experimental study of instant messaging while reading. **Computers & Education**, New York, n.54, p.927-931, 2010.
- BRAUN, U. et al. Dynamic reconfiguration of frontal brain networks during executive cognition in humans. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, [S.l.], p.1-6, Aug. 2015.
- BUCHWEITZ, A. et al. Brain activation for language dual-tasking: Listening to two people speak at the same time and a change in network timing. **Human Brain Mapping**, [S.l.], n.33, p.1868-1882, 2012.
- BURGESS, P. W. et al. The cognitive and neuroanatomical correlates of multitasking. **Neuropsychologia**, Oxford, n.38, p.848-863, 2000.
- CARRIER, L. M. et al. Multitasking across generations: multitasking choices and difficulty ratings in three generations of Americans. **Computers in Human Behavior**, [S.l.], n.25, p.483-489, 2009.
- COLE, M. W. et al. Multi-task connectivity reveals flexible hubs for adaptive task control. **Nature Neuroscience**, New York, n.16, v.9, p.1348-1357, 2013.
- COLOM, R. et al. Intelligence, working memory, and multitasking performance. **Intelligence: A Multidisciplinary Journal**, [S.l.], n.38, p.543-551, 2010.
- DEHAENE, S. **Reading in the brain**. New York: Viking, 2009.
- DUX, P. E. et al. Training improves multitasking performance by increasing the speed of information processing in human prefrontal cortex. **Neuron**, Cambridge, n.63, p.127-138, 2009.
- ELLIS, Y.; DANIELS, B.; JAUREGUI, A. The effect of multitasking on the grade performance of business students. **Research in Higher Education Journal**, [S.l.], n.8, p.1-10, 2010.
- ENGONOPOULOS, N.; SAYEED, A.; DEMBERG, V. Language and cognitive load in a dual task environment. In: ANNUAL MEETING OF THE COGNITIVE SCIENCE SOCIETY, 35., 2012, Sapporo. **Proceedings...** [S.l.]: CogSci, 2012. p.2249-2254.

- GROSJEAN, F. **Bilingual: life and reality**. Cambridge: Harvard University Press, 2012.
- HUETTEL, S. A.; SONG, A. W.; MCCARTHY, G. **Functional magnetic resonance imaging**. 2nd ed. Sunderland, MA: Sinauer Associates, 2009.
- JAMES, W. **The principles of psychology**. New York: H. Holt and Company, 1890. Disponível em: <<http://psychclassics.yorku.ca/James/Principles/index.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2016.
- JUST, M. A.; BUCHWEITZ, A. What brain imaging reveals about the nature of multitasking. In: CHIPMAN, S. (Ed.). **The oxford handbook of cognitive science**. New York: Oxford University Press, 2014. p.1-17.
- JUST, M. A.; KELLER, T. A.; CYNKAR, J. A. A decrease in brain activation associated with driving when listening to someone speak. **Brain Research**, Amsterdam, n.1205, p.70-80, 2008.
- JUST, M. A.; VARMA, S. The organization of thinking: what functional brain imaging reveals about the neuroarchitecture of complex cognition. **Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience**, [S.l.], v.7, n.3, p.153-191, 2007.
- JUST, M. A. et al. Interdependence of nonoverlapping cortical systems in dual cognitive tasks. **Neuroimage**, Orlando, n.14, p.417-426, 2001.
- JUST, M. A. et al. Brain activation modulated by sentence comprehension. **Science**, [S.l.], v.274, p.114-116, 1996.
- KAHNEMAN, D. **Attention and effort**. New Jersey: Prentice-Hall, 1973.
- MATLIN, M. W. **Psicologia cognitiva**. Rio de Janeiro: LTC, 2004.
- MCCLELLAND, J. L.; RUMELHART, D. E.; PDP RESEARCH GROUP (Ed.). **Parallel distributed processing**. Cambridge: MIT Press, 1986.
- MULTITASKING. In: OXFORD dictionaries: languages matters. New York: Oxford University Press, 2015. Disponível em: <[http://www.oxforddictionaries.com/definition/american\\_english/multitasking](http://www.oxforddictionaries.com/definition/american_english/multitasking)>. Acesso em: 17 ago. 2015.
- OPHIR, E.; NASS, C.; WAGNER, A. D. Cognitive control in media multitaskers. **PNAS**, [S.l.], v.106, n.37, p.15583-15587, 2009.
- OSAKA, M.; OSAKA, N. Neural bases of focusing attention in working memory: an fMRI study based on individual differences. In: OSAKA, N. et al. (Ed.). **The cognitive neuroscience of working memory**. New York: Oxford University Press, 2007. p.99-117.
- PASHLER, H. Dual-task interference in simple tasks: data and theory. **Psychological Bulletin**, Washington, n.116, v.2, p.220-244, 1994.

POARCH, G. J.; BIALYSTOK, E. Bilingualism as a model for multitasking. **Developmental Review**, New, York, n.35, p.113-124, 2015.

PRAT, C. S.; JUST, M. A. Exploring the neural dynamics underpinning individual differences in sentence comprehension. **Cerebral Cortex**, Cary, n.21, v.8, p.1747-1760, 2010.

PRAT, C. S.; MASON, R. A.; JUST, M. A. Individual differences in the neural basis of causal inferencing. **Brain & Language**, Orlando, n.116, p.1-13, 2011.

PRICE, C. J. The anatomy of language: a review of 100 fMRI studies published in 2009. **Annals of the New York Academy of Sciences**, [S.l.], v.1191, n.1, p.62-88, 2010.

SALVUCCI, D. D., TAATGEN, N. A. **The multitasking mind**. New York: Oxford University Press, 2011.

SKEHAN, P. **A cognitive approach to language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SCHMIDT, R. W. Attention. In: ROBINSON, P. (Ed.). **Cognition and second language instruction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p.3-32.

UNITED STATE CENSUS BUREAU. **The older population**: 2010. U. S. Department of Commerce, Economics and Statistics Administration, Nov. 2011. Disponível em: <<http://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-09.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

YANG, H. et al. Effects of bilinguals' controlled-attention on working memory and recognition. In: COHEN, J. et al. (Eds.). **ISB4**: proceedings of the 4th international symposium on bilingualism. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2005. p.2401-2404.

Recebido em outubro de 2015.

Aprovado em janeiro de 2016.



## ÍNDICE DE ASSUNTOS

- Acontecimento, p.355  
Adjetivos intensificadores, p.319  
Aquisição de escrita, p.287  
Causalidade, p.261  
Classe dos nomes, p.341  
Cognitivismo, p.233  
Conocimiento de mundo previo, p.261  
Construcionalização, p.233  
Continuidade, p.261  
Derivação e sua base, p.341  
Distribuição subjacente, p.341  
Dupla tarefa, p.403  
Enunciação, p.355  
Estudos comportamentais, p.403  
fMRI, p.403  
Funcionalismo, p.233  
Gêneros autobiográficos, p.355  
Gramática tensiva, p.355  
Iconicidade, p.261  
Justaposição, p.287  
Letramento, p.287  
Linguística sistêmico-funcional, p.385  
Mediação, p.385  
Memória, p.355  
Modificação, p.319  
Morfofonologia do português, p.341  
Mudança construcional, p.233  
Multitarefa, p.403  
Oralidade, p.287  
Partículas conectivas, p.261  
Relatos, p.385  
Revisão de literatura, p.403  
Sala de aula de língua inglesa, p.385  
Semiótica, p.355  
Sintagma nominal, p.319  
Socioconstrução do conhecimento, p.385  
Teoria sociocultural, p.385  
Tradição discursiva, p.287  
Vogal temática, p.341



## *SUBJECT INDEX*

- Autobiographical genres, p.355  
Behavioral studies, p.403  
Causality, p.261  
Cognition, p.233  
Connectives, p.261  
Constructional change, p.233  
Constructionalization, p.233  
Continuity, p.261  
Derivation and its basis, p.341  
Discursive tradition, p.287  
Dual tasking, p.403  
EFL classrooms, p.385  
Enunciation, p.355  
Event, p.355  
fMRI, p.403  
Functionalism, p.233  
Iconicity, p.261  
Intensifier adjectives, p.319  
Juxtaposition, p.287  
Literacy, p.287  
Literature review, p.403  
Mediation, p.385  
Memory, p.355  
Modification, p.319  
Multitasking, p.403  
Nominal phrase, p.319  
Noun class, p.341  
Orality, p.287  
Portuguese morphophonology, p.341  
Recounts, p.385  
Semiotics, p.355  
Social construction of knowledge, p.385  
Sociocultural theory, p.385  
Systemic functional linguistics, p.385  
Tensive grammar, p.355  
Theme vowel, p.341  
Underlying distribution, p.341  
World knowledge, p.261  
Writing acquisition, p.287



**ÍNDICE DE AUTORES**  
***AUTHOR INDEX***

ABUSAMRA, V., p.261  
AZEVEDO, S. de C. B., p.385  
BAILER, C., p.403  
BARROS, M. L. P.de, p.355  
BISOL, L., p.341  
FOLTRAN, M. J., p.319  
LOPES-DAMASIO, L. R., p.287  
MATZENAUER, C. L. B., p.341  
NÓBREGA, A. N. A., p.385  
NÓBREGA, V. A., p.319  
OLIVEIRA, M. R. de, p.233  
RAITER, A., p.261  
ROSÁRIO, I. da C. do, p.233  
SOUZA, M. da C. M. de, p.385  
TOMITCH, L. M. B., p.403  
ZUNINO, G. M., p.261



# 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 suple-

mentares: 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 e anexos e/ou apêndices. O texto deve atender as regras

do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, que passou a ser obrigatório no Brasil a partir de janeiro de 2016. 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: Ed. da UNICAMP, 1998.

CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). **O desejo da teoria e a contin-**

**gência 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). 1998. 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. 1 DVD (105 minutos), color.

### *Pinturas, fotos, gravuras, desenhos:*

ALMEIDA JÚNIOR. **Caipira picando fumo**. 1893. Óleo sobre tela. 17 cm X 23,5 cm. Pintura pertencente ao acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo.

PICASSO, Pablo. [**Sem título**]. [1948]. 1 gravura. Disponível em: <<http://belgaleria.com.br>>. Acesso em 19 ago. 2015.

### *Discos e partes de discos:*

CALAZANS, T. **Teca Calazans canta Villa Lobos**. Rio de Janeiro: Kuarup Discos, 1999. 1 CD.

CALAZANS, T. Modinha. In: CALAZANS, T. **Teca Calazans canta Villa Lobos**. Rio de Janeiro: Kuarup Discos, 1999. 1 CD.

### *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) (citações diretas), 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:** podem ser usadas para destacar partes de obras principais, como títulos de poemas, artigos, capítulos. As obras principais devem ser destacadas em itálico conforme a indicação acima. As aspas devem ser empregadas no corpo do texto para citações de trechos de obras. 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 superior, centralizado, iniciado pela expressão designativa, como por exemplo, “**Quadro 1**” em negrito, seguido por hífen e pelo título sem destaque, na mesma fonte e tamanho do corpo do texto. A numeração é consecutiva, em algarismos arábicos; caso seja necessário especificar a fonte de dados, esta deverá ser colocada abaixo da tabela ou do quadro e o texto, alinhado à esquerda. Tabelas devem ser construídas com as bordas laterais abertas e sem linhas de separação de colunas. Quadros devem ter as bordas fechadas e apresentarem 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 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 espaço 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. Todas as traduções da versão em língua inglesa são de inteira responsabilidade do autor do texto.

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, entendendo-se os termos “reprodução” e “publicação” conforme definição respectivamente dos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O ARTIGO poderá ser acessado 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, desde que haja a citação ao texto consultado. 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](mailto:laboratorioeditorial@fclar.unesp.br)  
site: <http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial>

Produção Editorial:



