

**ALFA**  
**Revista de Linguística**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

*Reitor*

Sandro Roberto Valentini

*Vice-reitor*

Sergio Roberto Nobre

*Pró-Reitor de Pesquisa*

Carlos Frederico de Oliveira Graeff

Apoio:

**PROPe**  
Pró-Reitoria de Pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

**ALFA**  
**Revista de Linguística**

ISSN 1981-5794 (ONLINE)

|      |           |      |     |           |      |
|------|-----------|------|-----|-----------|------|
| Alfa | São Paulo | v.61 | n.2 | p.245-468 | 2017 |
|------|-----------|------|-----|-----------|------|

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

*Revisão Geral*  
Ana Carolina Freitas Gentil Cangemi

*Assessoria de Informática*  
Luiz Borges

*Editoria Executiva*  
Erotilde Goreti Pezatti  
Luciane de Paula  
Odilon Helou Fleury Curado  
Roberto Gomes Camacho

*Assessoria Técnica*  
Ana Paula Menezes Alves  
*Diagramação*  
Eron Pedroso Januskeivitz

*Capa*  
Adriana Bessa Damman

#### *Conselho Editorial*

Ângela Cecilia Souza Rodrigues (USP), Ataliba Teixeira de Castilho (USP), Bento Carlos Dias da Silva (UNESP), Christian Hudelot (CNRS), Christian Lehmann (Universität Erfurt), Daniel Leonard Everett (University of Manchester), Demeval da Hora (UFPB), Diana Luz Pessoa de Barros (USP), Edair Gorski (UFSC), Eduardo Calil (UFAL), Esmeralda Vailati Negrão (USP), Ester Miriam Scarpa (UNICAMP), Fábio Lopes da Silva (UFSC), Freda Indurski (UFRS), Gladis Massini Cagliari (UNESP), Helena Hatsue Nagamine Brandão (USP), Ieda Maria Alves (USP), Ingodore G. V. Koch (UNICAMP), Jacques Fontanille (Université de Limoges), Jacyntho Luís Brandão (UFMG), João Azenha Júnior (USP), João Wanderlei Geraldi (UNICAMP), John Lachlan Mackenzie (ILTEC), John Robert Schmitz (UNICAMP), José Borges Neto (UFPR), Kanavilil Rajagopalan (UNICAMP), Kees Hengeveld (Universidade de Amsterdã), Laurent Danon-Boileau (Paris V – CNRS), Leda Bisol (PUC-RS), Leonor Scliar Cabral (UFSC), Lúcia Teixeira (UFF), Luiz Carlos Travaglia (UFU), Maria Beatriz Nascimento Decat (UFMG), Maria Bernadete Marques Abaure (UNICAMP), Maria Helena de Moura Neves (UNESP), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Margarida Martins Salomão (UFJF), Maria Marta Pereira Scherer (UnB), Mariângela Rios de Oliveira (UFF), Renata Coelho Marchezan (UNESP), Roberta Pires de Oliveira (UFSC), 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*

Adauri Brezolin (Universidade Metodista de São Paulo), Alvaro Luiz Hattnher (UNESP), Deusa Maria De Souza - Pinheiro Passos (USP), Erika Nogueira De Andrade Stupiello (UNESP), Maralice De Souza Neves (UFMG) e Marileide Esqueda (UFU).

#### *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 Eletronic Library Online

## APRESENTAÇÃO

Neste segundo número da Alfa em 2017, temos reunida uma excelente amostra do atual desenvolvimento das pesquisas linguísticas no Brasil, em sua diversidade e abrangência.

O artigo de Grillo e Américo brinda os leitores com resultados de uma pesquisa arquivística que fez emergir, como em uma investigação arqueológica, um perfil inédito da vida e da obra de Volóchinov. A pesquisa foi realizada na filial de São Petersburgo do Arquivo da Academia Russa de Ciências, num mergulho às fontes primárias. Além de ilustrar perfeitamente o fazer historiográfico, o estudo traz contribuições inegáveis para as várias abordagens que se baseiam ou dialogam de menos ou mais perto com o pensamento do Círculo de Bakhtin.

No segundo artigo, pautados na abordagem teórico-metodológica da Análise do Discurso de linha francesa, Santos e Romualdo investem na análise da discursivização de Lula e Dilma em um arquivo composto pelos semanários *Carta Capital*, *Época*, *Isto É* e *Veja*, durante o ano eleitoral de 2010. Os autores identificam um efeito discursivo de copresença desses dois atores do cenário político, que ora resulta em qualificação ora em desqualificação da candidata, desvelando o processo de construção do discurso político-midiático, tão presente na contemporaneidade.

Uma área tão antiga como atual nos estudos linguísticos é o domínio em que se situa o terceiro artigo – a dialetologia. Razky, Ribeiro e Sanches nos apresentam os “caminhos” da pesquisa para a elaboração do Atlas Linguístico do Amapá, relatando os procedimentos e desafios metodológicos de um empreendimento tão complexo como necessário. O estudo mostra como pouco a pouco o grande sonho de Antenor Nascentes toma forma, na medida em que regiões tão distantes do foco tradicional das pesquisas começam, literalmente, a ser “colocadas no mapa linguístico brasileiro”.

Vasconcellos e Del Ré, autoras do quarto artigo, olham para a linguagem onde pareceria que ela não está ou não poderia se manifestar. Observando o efeito da leitura na produção textual de uma criança que apresenta paralisia cerebral, elas revelam um processo particular de aquisição da leitura/escrita e, a partir da especificidade, contribuem para a compreensão mais ampla do fenômeno da Aquisição.

O estudo de Alencar se situa na fronteira entre Gramática e Computação, ilustrando uma abordagem de interface tão característica desse momento nos estudos linguísticos – a Linguística Computacional. O autor propõe, com sucesso, uma solução para uma dificuldade específica da *FrGramm* (uma gramática computacional do francês pautada na Gramática Léxico-Funcional): o tratamento da passiva e do passado composto.

A mudança implementada é testada com auxílio de um analisador sintático mostrando-se eficiente na distinção de construções gramaticais e agramaticais da língua.

No quinto artigo da presente edição, vemos um outro exemplo de interface, igualmente profícuo, em que se lança mão de um conhecimento solidamente embasado sobre a linguagem e sobre o fazer pedagógico para avaliar a adequação de um produto tecnológico destinado a auxiliar o ensino de língua portuguesa – um jogo pedagógico digital. Desnecessário dizer da relevância de se produzir instrumentos de avaliação de tais ferramentas, para que os profissionais da educação possam dispor de materiais de qualidade, condizentes com o que se conhece sobre o funcionamento da linguagem e que tragam um ganho efetivo para o processo de ensino-aprendizagem.

Os dois últimos artigos abordam, de modo diferente, questões relativas ao léxico. O texto de Budny discute uma questão muito cara aos estudos lexicológicos e lexicográficos dedicados à elaboração de dicionários bilíngues – a equivalência entre unidades de diferentes línguas. O foco do estudo são unidades fraseológicas com zoônimos que constam de dicionários bilíngues português-inglês. São expressões que criam dificuldades particulares no processo de tradução, pelo seu caráter metafórico e estreitamente ligado à cultura específica. Como mostra a autora, estão pouco representados e sujeitos a um tratamento inadequado nas obras analisadas.

O artigo de Meirelles e Cançado encerra esta edição com um estudo sobre a pertinência de se propor uma propriedade semântica de *movimento* na caracterização de verbos do português. As autoras analisam as propriedades semânticas e sintáticas e os padrões de lexicalização dos verbos tradicionalmente classificados como ‘verbos de movimento’ no português. Além disso, determinam como o valor ‘movimento’ se realiza na estrutura desses predicados, em sua estrutura argumental. Daí resulta uma tipologia detalhada onde se identificam pelo menos cinco classes com representação semântica específica.

Estamos certos de oferecer para os leitores da Alfa um conjunto expressivo de estudos, sintonizados com questões atuais e prementes: novos olhares e conhecimentos sobre o nosso apaixonante objeto de estudo.

*Rosane de Andrade Berlinck*

## SUMÁRIO / CONTENTS

### ARTIGOS ORIGINAIS/ORIGINAL ARTICLES

- Valentín Nikoláievitch Volóchinov: detalhes da vida e da obra encontrados em arquivos  
Valentin Nikolaievitch Voloshinov: documented details of his life and works  
*Sheila Vieira de Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo* ..... 255
- A produção de um efeito de copresença Lula-Dilma no discurso político-midiático de  
semanários brasileiros em 2010  
The production of a Lula-Dilma co-presence effect in the political media discourse in Brazilian weekly  
magazines from 2010  
*Elaine de Moraes Santos e Edson Carlos Romualdo* ..... 283
- O Projeto Atlas Linguístico do Amapá (ALAP): caminhos percorridos e estágio atual  
The Linguistic Atlas of Amapa Project (ALAP): pathways and current stage  
*Abdelhak Razky, Celeste Ribeiro e Romário Sanches* ..... 303
- Paralisia Cerebral: efeitos da escrita sobre a escrita  
Cerebral Palsy: effects of writing on a child's writing  
*Roseli Vasconcellos e Alessandra Del Ré* ..... 319
- Uma implementação computacional de construções verbais perifrásicas em francês  
A computational implementation of periphrastic verb constructions in French  
*Leonel Figueiredo de Alencar* ..... 351
- Protocolo de avaliação de *softwares* pedagógicos: analisando um jogo educacional digital  
para o ensino de língua portuguesa  
Pedagogic Software Evaluation Protocol: analyzing a digital educational game for Portuguese language  
teaching  
*Nukácia Meyre Silva Araújo e Fernanda Rodrigues Ribeiro Freitas* ..... 381
- As unidades fraseológicas com zoônimos nos dicionários bilingues escolares (português-  
inglês) e a questão das equivalências  
Phraseological units with zoonyms in bilingual school dictionaries (Portuguese-English) and the issue  
of equivalences  
*Rosana Budny* ..... 409

|  |     |
|--|-----|
| ■ A propriedade semântica <i>movimento</i> na representação lexical dos verbos do português brasileiro |     |
| The semantic property <i>motion</i> in the lexical representation of Brazilian Portuguese verbs        |     |
| Letícia Lucinda Meirelles e Márcia Cançado .....   | 425 |
| ■ ÍNDICE DE ASSUNTOS .....   | 451 |
| ■ <i>SUBJECTS INDEX</i> .....  | 453 |
| ■ ÍNDICE DE AUTORES / <i>AUTHORS INDEX</i> .....   | 455 |
| ■ NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS .....  | 457 |

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



# VALENTÍN NIKOLÁIEVITCH VOLÓCHINOV: DETALHES DA VIDA E DA OBRA ENCONTRADOS EM ARQUIVOS<sup>1</sup>

Sheila Vieira de Camargo GRILLO\*  
Ekaterina Vólkova AMÉRICO\*\*

- RESUMO: Neste artigo relatamos e descrevemos as descobertas de nossa pesquisa realizada nos arquivos da Filial de São Petersburgo do Arquivo da Academia Russa de Ciências, onde foram consultadas os documentos do Instituto da História Comparada das Literaturas e Línguas do Ocidente e Oriente (ILIAZV), lugar de atuação de Valentín Nikoláievitch Volóchinov entre 1925 e 1932. A pesquisa documental permitiu o conhecimento da trajetória acadêmica e mesmo pessoal desse autor, na época em que produziu, entre outras, a obra *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Entre os principais achados da consulta ao arquivo destacamos: a forte presença da teoria marxista em diversas atividades do ILIAZV, a participação de Volóchinov nessas atividades, a atuação de Volóchinov na seção de metodologia da literatura, a presença de temas de trabalhos de Medvídev e de Bakhtin em planos dos relatórios de Volóchinov entregues ao ILIAZV, o reconhecimento dos méritos acadêmicos de Volóchinov por pesquisadores do ILIAZV, a metodologia de trabalho de Volóchinov, as mudanças nas instituições acadêmicas soviéticas entre 1925 e 1932.
- PALAVRAS-CHAVE: Volóchinov. Círculo de Bakhtin. Arquivos do ILIAZV.

## Introdução

A primeira divulgação de arquivos de Valentín Nikoláievitch Volóchinov ocorreu em 1995, no número 2 da revista *Dialog, Karnaval, Khronotop* por Nikolái A. Pankóv, à época editor chefe da publicação. O material procedia do Arquivo Estatal da Federação Russa (GARF), localizado em Moscou, e atestava que Volóchinov era “um pessoa

\* Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo – SP – Brasil. Professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. sheilagrillo@uol.com.br.

\*\* Universidade Federal Fluminense (UFF), Instituto de Letras, Niterói – RJ – Brasil. Professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. katia-v@ya.ru.

<sup>1</sup> *Institut sravnitelnoi istorii literatur i iazykov Západa i Vostóka*. A pesquisa nos arquivos do ILIAZV em São Petersburgo, Rússia, foi realizada entre março e junho de 2016 por Sheila Grillo com apoio da bolsa PQ do CNPq (Proc. 309502/2014-4). A leitura e interpretação dos manuscritos bem como a redação do artigo foram conjuntamente por Sheila V. C. Grillo e Ekaterina Vólkova Américo.

real e não um mito” ou mesmo um *alter ego* de Bakhtin (VASSÍLIEV, 1995, p. 5), como muitos pensavam à época. Decorridos 21 anos, voltamos a abordar os arquivos de Volóchinov não só a partir do material presente no GARF, mas principalmente na Filial de São Petersburgo do Arquivo da Academia Russa de Ciências (*Sankt-Peterbúrgski Filial Arkhiva RAN*), instituição visitada no primeiro semestre de 2016. Qual a importância desse trabalho hoje? Primeiramente, a publicação da tradução de *Marxismo e filosofia da linguagem* a partir da primeira e segunda edições russas (no prelo) e dos artigos assinados por Volóchinov (em fase de tradução), ambos a partir do original russo, merece, a nosso ver, um esclarecimento, baseado em dados factuais, a respeito da atribuição dos textos a Valentín Nikoláievitch Volóchinov, uma vez que o público brasileiro bem como boa parte dos pesquisadores russos costumam atribuir essas obras a Mikhail Bakhtin. Apesar de a disputa autoral não estar resolvida, acreditamos que os materiais de arquivo, descritos a seguir, nos auxiliam a entender a disputa em jogo. Em segundo lugar, o trabalho nos arquivos do Instituto da História Comparada das Literaturas e Línguas do Ocidente e Oriente (ILIAZV - *Institút Srovnitelnoi Istórii literatír i iazykóv Západa i Vostóka*) possibilitou o conhecimento do contexto ideológico e acadêmico - e talvez esse seja o aspecto mais relevante - do processo de produção de parte das obras do Círculo de Bakhtin, pois os artigos e livros assinados por Volóchinov fizeram parte dos relatórios de atividades apresentados no Instituto, contribuindo para a elaboração do método sociológico na teoria literária e na linguística, método este desenvolvido na subseção de Metodologia da Literatura.

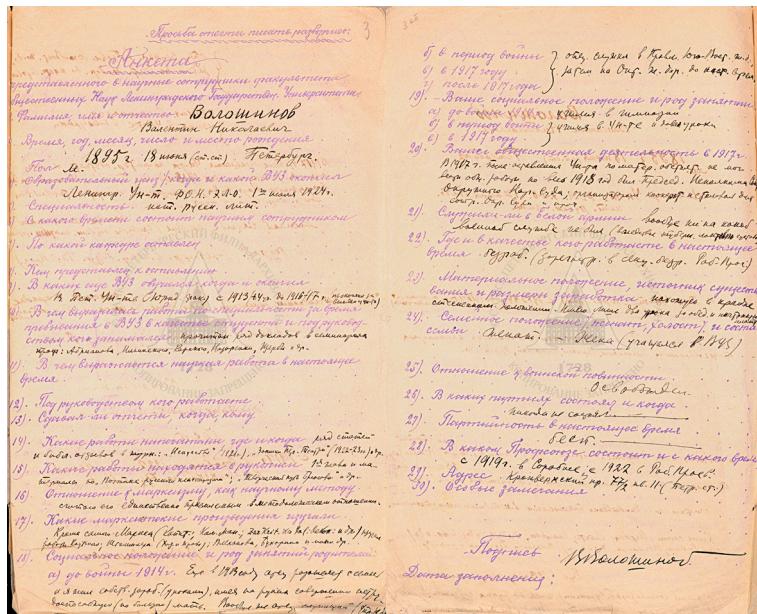
Reconstruiremos fatos relacionados à atuação de Valentín Nikoláievitch Volóchinov entre os anos de 1924 e 1932, no ILIAZV, que em 1930 passou a se chamar Instituto Estatal da Cultura Linguística (GIRK - *Gossudárstvennyi Institut Retchevói Kultúry*). Não temos aqui a pretensão de escrever uma história abrangente do Instituto ou uma biografia exaustiva de Volóchinov<sup>2</sup>, mas sim produzir um quadro de um período da vida acadêmica deste autor, passível de ser comprovado por meio dos registros disponíveis na filial de São Petersburgo do RAN e no GARF (este a partir documentos publicados por PANKÓV, 1995). Os dados consultados no arquivo permitiram o contato com a identidade concreta de um autor que, após a sua morte, em 13 de junho de 1936 (VASSÍLIEV, 1995, p.15), ficou praticamente esquecido até que seu nome e suas publicações apareceram, na Rússia, associados à obra de Mikhail Bakhtin no início dos anos 1970 após a conhecida declaração de Viatchesláv Ivánov (2009, 1995). Nos anos 1990 e 2000, artigos e livros de Volóchinov são reeditados primeiramente na coletânea *Filosofia e sociologia das ciências humanas* (1995b), cujo ensaio introdutório de Vassíliev defende a autoria de Valentín Volóchinov e traz “Círculo de Bakhtin” na capa juntamente com o nome de Volóchinov, e em seguida na coletânea *Bakhtin sob máscara* (2000) que, ao reunir trabalhos publicados originalmente sob o nome de Volóchinov e Medvídev nos anos 1920, apresenta-os como “máscaras” de Bakhtin.

<sup>2</sup> A biografia de Valentín Volóchinov foi escrita pelo pesquisador russo Nikolái Vassíliev (1995).

## **Ingresso e participação no ILIAZV**

Valentín Nikoláievitch Volóchinov é aceito no ILIAZV em 10 de março de 1925 na condição de colaborador (*sverkhchtányi sotrudnik*). No questionário de ingresso constante da pasta de Volóchinov (Figura 1), encontramos informações sobre sua situação familiar e financeira.

**Figura 1** – Reprodução do questionário de ingresso de V. Volóchinov no ILIAZV (1924).



**Fonte:** Fond 302, op. 2, no. 51, folha 3.

Seu pai é funcionário da diretoria das estradas de ferro e abandona a família em 1913, quando Volóchinov tem 18 anos. Sua mãe tem uma doença que a impossibilita para o trabalho. Em razão dessas circunstâncias, Volóchinov relata que ganha a vida dando aulas particulares e se encontra em uma situação financeira extremamente difícil. Está desempregado. É casado com uma estudante. Relata que ministrava apenas 2 aulas em troca de almoço e de um pagamento insignificante. Não serviu ao exército em razão de ter tuberculose. Além dessas informações pessoais, são detalhados os seguintes dados:

Data e local de nascimento: 18 de junho de 1895 em São Petersburgo  
Local e data de finalização do curso superior: Universidade de Leningrado em 10. de junho de 1924.

Em quais outras instituições de ensino superior estudou e quando se formou? Na Universidade de São Petersburgo (Faculdade de Direito) de 1913/1914 até 1916/17. Não terminei por sair da universidade.<sup>3</sup>

Textos publicados à época: revistas *Iskússtvo* 1921 e *Zapíski Peredvijnógo Teatra* 1922-1923.

Sua opinião sobre o marxismo como método científico: *Considero que ele é o único método aceitável.*

Quais obras marxistas estudou:

*Além do próprio Marx, li os trabalhos de Plekhánov, Bukhárin etc.*

Filiação partidária atual:

*Sem partido.*

Especialização: *Metodologia da Literatura.*

Orientador científico: *V. A. Desnitski.*<sup>4</sup>

(Fond 302, Op. 2, no. 51, folha 2).

Os dados constantes desse documento de arquivo permitem-nos conhecer aspectos relevantes dos contextos político, histórico e acadêmico nos quais os textos assinados por Volóchinov foram produzidos e publicados. Entre os diversos aspectos passíveis de serem desenvolvidos, destacamos dois deles: a hegemonia da teoria marxista e de sua acepção soviética na metodologia da pesquisa, e a área de especialização em metodologia da literatura na qual Volóchinov atuou ao lado de Vassíli Desnitski, seu orientador científico.

Algumas questões do questionário de Volóchinov mostram concretamente como o marxismo se tornou uma abordagem teórico-metodológica oficial e obrigatória para ingresso e atuação em instituições de ensino e pesquisa soviéticas. Essa linha de interpretação autoriza-nos a ler, com reserva, a resposta categórica e única possível à época que Volóchinov dá à questão “Sua opinião sobre o marxismo como método científico”. Diversos registros encontrados nos arquivos do ILIAZV e do GIRK atestam orientações marxistas nos trabalhos realizados por Volóchinov. Em primeiro lugar, observamos a presença de obras marxistas na lista de leituras obrigatórias, tanto gerais quanto específicas à área de literatura, para o ingresso na pós-graduação, constantes do *Projeto de regulamento dos Institutos de Pesquisa Científica e das Associações dos Institutos* (29/01/1925):

<sup>3</sup> Vassiliev (1995), a partir de consultas ao “Arquivo Histórico Estatal de São Petersburgo” (GIA - *Gossudárstvennyi Istoricheskii Arkhiv Sankt-Petersburga*), relata que o único fato conhecido sobre esse período é que Volóchinov era apaixonado por música e publicou suas primeiras obras musicais no ano de ingresso no curso de direito.

<sup>4</sup> Trecho original: “*Otnochénie k marksízmu kak naútchnomu miétodu: Stchítáu egó edínstvenno priémlémym v metodologícheskom otnochénii.*

*Kakie marksístske proizvedeníia izutchali: Krome samogó Marksá, tchital rabóty Plekhánova, Bukhárina i t. d.*

*Partíinost v nastoiáchee vriémia: Bespartíinyi.*

*Spetsiálnost: Metodológiia literatúry.*

*Naútchnyi rukovodítel: V. A. Desnitski.*”

1. Geral para todo o Instituto: *O manifesto comunista*.- Marx. Capital, t. 1.- Borchárdt. *Capital/exposição em 3 tomos*/- Engels. *Anti-Dühring*.- Plekhánov. *Questões fundamentais do marxismo*.- Plekhánov. *Sobre a questão do desenvolvimento do materialismo monista*.- Bukhárin. *Materialismo histórico*.- Lenin. *Imperialismo, como a mais nova etapa do capitalismo*.- Lenin. *Estado e revolução*.
2. Para a seção de Literatura: Plekhánov. *Artigos sobre literatura e arte*/Coletânea, edição do Instituto K. Marx e F. Engels, t.t. 5,6,10,14/.- Mering. *Literatura mundial e proletariado*.- Voróvski. *Panorama crítico-literário*.- Nerevérzev. *Dostoiévski ou Gógl*.- A resolução do Comitê Central do Partido Comunista Russo sobre a literatura/*Imprensa e Revolução*, 1925, N. 5-6; *Zvezdá*, 1925, N. 4/.

Para especialistas em literatura russa: Plekhánov. *História do pensamento social russo*, t.t. 1,2,2 e *Ensaios sobre a literatura do século XIX*, ed. Pribói, 1924. (Fond 302, Op. 1, n. 223, folha 6).<sup>5</sup>

Esse fragmento atesta que, já em meados da década de 1920, o marxismo tinha se tornado uma orientação hegemônica na área das ciências humanas, uma das possíveis motivações para a presença explícita de autores marxistas soviéticos e de suas propostas metodológicas nas obras de Volóchinov e Medviédev.

O próprio Volóchinov, como consta em seus relatórios periódicos apresentados no ILIAZV (Fond 302, Op. 2, no. 51, folha 12), destaca que, nas suas atividades pedagógicas fora do Instituto, ministrava disciplinas sobre a teoria marxista, o materialismo histórico, a história da cultura material, sendo que algumas dessas disciplinas (por exemplo, História da cultural material) constavam do currículo obrigatório em todos os anos do curso universitário. No próprio ILIAZV, Volóchinov e seu orientador científico, Vassíli Desnítski, estão entre os membros de laboratórios e seções, cujo conteúdo versava explicitamente sobre teorias marxistas, a saber:

- 1) Laboratório de literatura da época do imperialismo e da revolução proletária (*Kabiniét literatúry epókhi imperialízma i proletárskoi revoliútsii*) (Fond 302, Op.275, folha 10);

<sup>5</sup> Trecho original: “1. Óbchaia dla vsegó Instituta: Kommunistícheski Manifest. – Marx. Kapital, t.1. – Borchardt. Kapital/izlojénie vsekh 3-kh tomov/ - Engels. Anti-During. – Plekhánov. K vopróssu o razvitií monícheskogo materializma. - Bukhárin. Istorícheski materializm. – Lénin. Imperializm, kak novéichii etap kapitalizma. – Lénin. Gossudárstvo i revoliútsia.

2. Dlia Otdeliénia Literatúry: Plekhánov. Stati po literatúre i iskússtvu/Sochiniénia, izd. In-ta – K. Marx a F. Engelsa, t.t. 5, 6, 10, 14/. – Mering. Mirováia literatura i proletariát. – Voróvski. Literatúrno-kritícheski ótcherk. – Perevérzev. Dostoiévski ili Gógl. – Rezoliútsia TsKRKP o literatúre/Petchat i Revoliútsia, 1925 g., N. 5-6; *Zvezdá*, 1925 g., N. 4. Dliá spetsialistov po rússkói literatúre: Plekhánov. “Istória rússkoi obchéstvennoi mýsli, t.t. 1,2,3 i ótcherki po literatúre XIX viéka”, izd. “Priboi”, 1924.”

2) Laboratório de Metodologia (*Kabiniét metodológuii*) (1929-1930) no qual, entre outros, trabalhava-se sobre a formação de um fichário com as citações dos clássicos da teoria marxista (Fond 302, Op. 1, no. 270, folha 10) e com diversos temas ligados à teoria marxista na literatura, conforme podemos atestar no excerto a seguir *Plano de trabalho do Setor de Metodologia da Literatura* (Out.-Dez. 1930):

A investigação do problema levantado por Plekhánov sobre os estudos literários e a análise crítica com base na metodologia marxista a respeito das principais tendências da teoria literária da Europa Ocidental. Nos próximos três meses estão previstas as seguintes palestras: E. Kislińska «Plekhanov sobre a literatura russa», Berkóvski «A Estética de Hegel», Ioffe «A teoria da arte livre», Azadóvski «A escola de Sauer», Volóchinov «Hirt e a teoria dos gêneros».

Além disso, nos seminários continuaremos a elaboração da história da crítica literária marxistas sob a orientação de V. A. Denítski. Propõe-se ainda desenvolver o tema plekhaniano com base nos materiais da Casa de Plekhánov.<sup>6</sup> (Fond 302, op. 1, n. 271, folha 1).

3) No *Plano de Atividades do Setor de Literatura do Instituto Estatal da Cultura Linguística* (GIRK, 1932 – Fond 302, Op. 1, no. 56, folha 73-75), a participação de Volóchinov consta em dois laboratórios e em um grupo que se fundamentam em teorias marxistas. O primeiro deles é o Laboratório do Processo Literário (*Kabiniét literatúrnogo protséssa*), que, inclusive, aborda os gêneros literários de uma perspectiva marxista. O segundo é o Laboratório do Método de Criação (*Kabiniét tvórtcheskogo miétoda*) no qual se objetivava, entre outros, elaborar uma história marxista dos sistemas poetológicos. O Grupo de Literatura Antirreligiosa (*Grúppa antireligiúznoi literatúry*) visava lutar contra a religião com base em textos literários.

A produção bibliográfica de Volóchinov também atesta a sua participação em publicações dedicadas à teoria marxista. Em 1928, foi publicado o artigo *As mais novas correntes do pensamento linguístico no Ocidente* (*Novéichie tetchéniiia lingvistícheskoi myslí na Západě*) na revista *Literatura e marxismo* (*Literatura i marksizm*) dedicada à teoria e história da literatura. Na nota de rodapé da primeira página do artigo, informa-se que

<sup>6</sup> Trecho original: “Izutchiénie Plekhánovskoi problemy v literaturoviédenii i kritícheskii analíz na osnove marksítskoi metodológuii osnovnykh tetchénii západno-evropéiskogo literaturoviédenia. V blijaíchem kvartale namiécheny doklady: E. Kislińska “Plekhanov o rússkoj literatúre”, Berkóvskogo “Estética Hegelia”, Ioffe “Teória svobódnego iskússtva”, Azadóvskogo “Chkola Sauer”, Volóchinova “Hirt i teória jánov”. Krome togo seminárskim putiom budet prodoljátsia razrabótká istórii marksítskoi literatúrnoi krítki pod rukovódstvom V. A. Desnitskogo. Plekhánovskuiu tiému predpolagáetsia razrabátyvat takje i na osnóve materiálov Doma Plekhánova.”

Este artigo é um resumo expandido de três capítulos do livro do autor *Marxismo e filosofia da linguagem (problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem)*, que está sendo publicado na seção de Leningrado da editora Gossizdat. (VOLOCHINOV, 1928, p. 115).<sup>7</sup>

O livro mencionado nessa citação saiu um ano mais tarde, em 1929, pela editora de Leningrado, Pribói. Em 1930, Volóchinov publicou o artigo *Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística (O granítsakh poétiki i lingvistiki)* em um livro organizado por seu orientador de doutorado, Vassíli Desnitski, em que se afirmava a necessidade da abordagem marxista nos estudos literários: *Na luta pelo marxismo na ciência literária (V borbié za marksízm v literatúrnoi naíke)*, volume que fazia parte da coleção *Questões de metodologia e teoria da linguagem e da literatura (Vopróssy metodológuíi i teorii iazyká i literatúry)*.

Um segundo elemento importante do questionário de admissão de Valentín Volóchinov é a definição da sua área de especialização: metodologia da literatura<sup>8</sup>. De acordo com os documentos disponíveis no arquivo, o Instituto da História Comparada das Literaturas e Línguas do Ocidente e Oriente era dividido em duas grandes áreas: língua e literatura. Todos os registros da atuação de Volóchinov no ILIAZV estão contidos na área de literatura, a saber:

1) No relatório de atividades como pós-graduando do período 1925-1926 (Fond 302, Op. 2, no. 51, folha 9), o trabalho desenvolvido por Volóchinov está inserido na Subseção de Metodologia da Literatura. Entre os trabalhos mencionados, consta a produção do conhecido artigo *A palavra na vida e a palavra na poesia (Slóvo v jízni i slóvo v poézii)* e entre parênteses explica-se que se trata de um resumo, feito pelo próprio Volóchinov, de alguns capítulos do livro *Ensaio de poética sociológica (Ópyt sotsiologuitcheskoi poétiki)*. Apesar da menção ao livro no relatório, ao que sabemos, uma obra com esse título nunca foi publicada pelo autor<sup>9</sup>.

2) No relatório de atividades como pós-graduando do período 1928-1929 (Fond 302, Op. 2, no. 51, folha 12), Volóchinov relata que desempenhou a função de secretário da Subseção de Metodologia da Literatura, auxiliando seu orientador científico Vassíli Desnitski. Além disso, Volóchinov juntamente com Desnitski integraram grupos de pesquisa sobre a literatura no decorrer dos anos da sua atuação no Instituto: grupo do Processo Literário, Subseção de Metodologia e teoria da literatura (1928-1929).

<sup>7</sup> Trecho original: “Dánnaya statiá - avrofererat triokh glav knigi ávtora “Marksizm i filosófia iazyká” (Osnovnyie problémy sotsiologuitcheskogo miétoda v iazyke)”, vykhodiáchei v Leningrádskom otdeliénií Gosizdata.”

<sup>8</sup> Alpátov (2005, p. 45) observa que “Chama a atenção a falta de correspondência entre o seu [Volóchinov] lugar na estrutura do Instituto e a temática de suas publicações”, referindo-se, entre outros, aos livros *Freudismo: um esboço crítico* (1927) e *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem (1929) que não são trabalhos de metodologia da literatura.

<sup>9</sup> Adiante transcreveremos o plano de *Ensaio de Poética Sociológica* e teceremos considerações sobre suas relações com obras posteriores tanto do próprio Volóchinov, quanto de Bakhtin e Medvídev.

Apesar da atuação de Volóchinov na Subseção de Metodologia da Literatura, é preciso mencionar que o ILIAZV, chamado a partir de 1930 de Instituto Estatal de Cultura Linguística (GIRK) é, segundo carta de Iakubínski de 1933 (Fond 302, op. 1, n. 97, folha 3), o único instituto em que a língua e a literatura eram estudadas conjuntamente. Essa orientação geral do Instituto é um elemento do contexto institucional importante para a compreensão da obra de Volóchinov e de Medviédev, nas quais os conceitos e a metodologia de pesquisa abordam de modo integrado tanto a língua quanto a literatura.

No decorrer dos anos 1920, os registros do Instituto apontam para a inserção e o desenvolvimento de uma orientação de pesquisa no domínio da poética sociológica. Se é verdade que Volóchinov e Medviédev integraram a maioria dos grupos e linhas de pesquisa em poética sociológica, observamos que essa orientação transcendia a atuação deles. Por exemplo, no plano de metas da seção de literatura dos anos 1928-1929, aparecem os temas coletivos nos quais Volóchinov e Medviédev não são mencionados:

1) A sociologia dos gêneros na literatura russa moderna organizada pelo professor G. Gorbatchiów e pelo pós-graduando M. Maizel;

2) A morfologia e a sociologia dos gêneros literários e do seu desenvolvimento no Ocidente, organizado pelo professor V. Chichmariów e V. Jirmúnski.

É difícil avaliarmos com precisão o quanto a poética sociológica é devedora dos trabalhos de Volóchinov e Medviédev, pois, se por um lado, os primeiros registros do aparecimento desse tema no âmbito das pesquisas realizadas no ILIAZV estão ligados a eles, por outro, Volóchinov e Medviédev não constam dos temas coletivos acima mencionados, em que o método sociológico também se faz presente.

### **Os relatórios de Valentín Volóchinov: tradução, descrição e análise**

Passemos agora para uma descrição um pouco mais detalhada da atuação de Volóchinov primeiramente no ILIAZV e depois no GIRK. Conforme já mencionamos, Valentín Nikoláevitch Volóchinov preencheu o questionário de ingresso no ILIAZV no final 1924 (Fond 302, opic 2, no. 51, folha 1-2) e ingressou na condição de pesquisador colaborador em 1925 (*sverkhchtátnyi sotrudnik*); no início de 1927 (Fond 302, op. 2, no. 51, folha 17), ele foi aceito como doutorando do Instituto sob a orientação científica de Vassíli Desnítski; em 1 de outubro de 1929, ocorre a defesa da tese de doutoramento (Fond 302, op. 2, no. 51, folha 18); e, em 1930-31 torna-se professor pesquisador efetivo (Fond 302, op. 1, no. 56, folha 71). Encontramos no *Projeto do plano de publicações para os anos 1930-31* (Fond 302, op. 1, no. 270, folha 58), área de literatura, a monografia de Volóchinov Marxismo e filosofia da linguagem (2. ed.). Em 1931, encontramos um registro no *Plano de atividades do Grupo de História das Literaturas Europeias Ocidentais na Época do Capitalismo* (1931) de que Volóchinov trabalhava sobre o tema *O problema do gênero* (Fond 302, op. 1, no. 270, folha 76).

Além de sua atuação como pesquisador e doutorando no ILIAZV, existem, nos relatórios apresentados por Volóchinov (Fond 302, op. 2, no. 51), informações sobre suas atividades antes e fora do Instituto:

- 1) De 1919-1922, foi professor (*liéktor*) na Escola Profissional do Departamento da Educação Política da Província (*Gubpolitprosviet*) em Vítebsk;
- 2) De 1922 a 1923 foi professor (*liéktor*) no Sindicato dos Trabalhadores das Estradas de Ferro de Petrogrado (*Dorprofsoj*);
- 3) De 1925-1928 foi professor no Departamento da Educação Política da Província (*Gubpolitprosviet*);
- 4) A partir de 1925 ensina na Escola Estatal Técnica Industrial e Artística de Leningrado.

Nesse período escreveu artigos, resenhas e até poemas, a saber:

- 1) Poema (sem título). *Zápiski peredvíjnogo teátra*, n. 37, p. 3, Petrogrado, 6 nov. 1922;
- 2) Soneto e resenha do livro E. M. Braudo. *Nietzsche. Filósofo-músico*. (*Nietzsche. Filóssof-muzykant*), Ed. Atenei, 1922. *Zápiski peredvíjnogo tátatra*, n. 38, p. 3, Petrogrado, 14 nov. 1922;
- 3) Resenha do livro Igor Gliébov Piotr Tchaikóvski. *Sua vida e obra* (*Tchaikóvski. Jizn i tvórtchestvo*). Petrograd, Ed. Mysl, 1922, 183 p. *Zápiski peredvíjnogo teátra*, n. 42, p. 5, Petrogrado, 12 dez. 1922;
- 4) Resenha do livro E. M. Braudo. *Aleksandr Porfirievitch Borodin. Sua vida e obra*. (*Aleksandr Porfirievitch Borodin. Ego jizn i tvórtchestvo*). Petrograd, Ed. Mysl, 1922, 183 p. *Zápiski peredvíjnogo teátra*, n. 43, p. 5, Petrogrado, 19 dez. 1922;
- 5) VOLOCHINOV. V. *O problema da obra de Beethoven*. (*Probléma tvórtchestva Betkhóvena*). *Zápiski peredvíjnogo teátra*, n. 44, p. 2-3, Petrogrado, 26 dez. 1922.
- 6) VOLOCHINOV. V. *O problema da obra de Beethoven*. Parte final. (*Probléma tvórtchestva Betkhóvena. Okontchánie*). *Zápiski peredvíjnogo teátra*, n. 44, p. 3-4, Petrogrado, 16 jan. 1923.
- 7) Resenha do livro Romain Rolland. *Os músicos dos nossos dias*. (*Muzykanty nachikh dnei*). Ed. “Mysl”. *Zápiski peredvíjnogo teátra*, n. 56, p. 8, Petrogrado, 8 maio, 1923.
- 8) VOLOCHINOV. V. Sobre o estilo dos concertos. (O kontsértnom stíle). *Zápiski peredvíjnogo teátra*, n. 58, p. 1-2, Petrogrado, 5 jun. 1923.
- 9) Resenha do livro Prof. K. A. Kuznetsov. *Introdução à história da música. Primeira parte* (*Prof. K. A. Kuznetsov. Vvedenie v istóriiu múzyki. Tchast I.*) Gossizdat, 1923, 128 p. *Zápiski peredvíjnogo teátra*, n. 67, p. 9, Petrogrado, 20 dez. 1923.

A produção bibliográfica de Volóchinov antes de seu ingresso no ILIAZV atesta sua atuação como poeta e crítico da música. Depois do ingresso no ILIAZV, Volóchinov apresentou relatórios regulares nos quais detalhava os trabalhos escritos e publicados,

as conferências proferidas e sua atuação docente em instituições de ensino. Esses relatórios parecem atestar que havia um controle e uma cobrança constante e rígida sobre os pós-graduandos e pesquisadores do Instituto. Nos arquivos, foram encontrados seis relatórios de Volóchinov que passaremos a descrever.

### Primeiro relatório (1925-1926)

O primeiro deles que relata a atuação de Volóchinov nos anos de 1925/1926 está organizado em duas grandes partes: a primeira é dedicada à pesquisa científica e a segunda ao trabalho pedagógico, sendo que ambas estão inter-relacionadas do ponto de vista metodológico, segundo afirma o próprio autor.

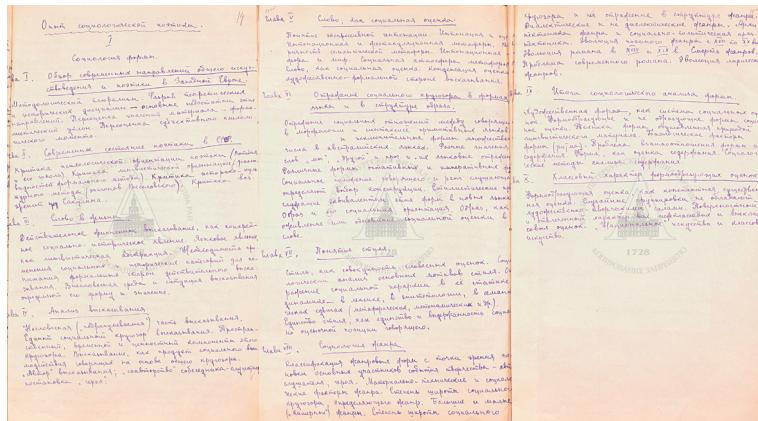
Na parte dedicada à pesquisa científica, destaca-se a importância dos trabalhos já publicados ou que se encontram no prelo, a saber:

- 1) O longo artigo *Do outro lado do social (crítica à psicanálise do ponto de vista do materialismo dialético)*, publicado na revista *Zvezdá*, 1925, n. 5;
- 2) Outro extenso trabalho, *A palavra na vida e a palavra na poesia* (resumo expandido do livro *Ensaio de poética sociológica*), também na revista *Zvezdá*, 1926, n. 6;
- 3) O livro *Freudismo: um esboço crítico*, a ser publicado na editora Lenotguíz<sup>10</sup>;
- 4) Preparação para publicação do livro *Ensaio de poética sociológica*.

Essa relação revela um modo de trabalho em que primeiramente publicava-se um extenso artigo em uma revista, para depois ser expandido em um livro com a mesma temática. Esse procedimento ocorreu com sucesso no caso do artigo *Do outro lado do social* que se transformou no livro *Freudismo: um esboço crítico*. No entanto, o artigo *A palavra na vida e a palavra na poesia. Sobre questões de poética sociológica* não teve o mesmo prosseguimento, pois o livro *Ensaio de poética sociológica* nunca se concretizou, apesar de constar um plano com os capítulos e seus conteúdos no material consultado na Filial de São Petersburgo do Arquivo da Academia Russa de Ciências (Sankt-Peterbúrgski Filial Arkhíva RAN) (Fond 302, op. 2, no. 51, folha 14). Para não deixarmos passar nenhum detalhe, gostaríamos de mencionar que a letra desse plano difere tanto da letra do próprio Volóchinov, que pudemos observar no material pessoal do autor, quanto da de Bakhtin, conforme já tinha sido observado por Pankov (1995) a respeito do plano de *Marxismo e filosofia da linguagem*. A seguir, reproduzimos imagens dos manuscritos (Figura 2) e transcrevemos a tradução do plano de *Ensaio de Poética Sociológica*:

<sup>10</sup> Sobre o interesse de Volóchinov e de outros membros do Círculo pelos trabalhos de Freud, Vassiliev (1995, p.10) escreveu: “A intelligentsia russa viveu naqueles tempos um fervor generalizado pelo freudismo, o que se refletiu diretamente nos interesses científicos do Círculo bakhtiniano.” Entre os membros do Círculo que se interessaram pelo freudismo, Vassiliev relata ter Sollertínski ministrado um curso sobre psicologia no qual uma atenção especial foi dedicada ao trabalhos de Freud e ter Pumpiânski preparado o artigo *Por uma crítica de Rank e da psicanálise*.

**Figura 2** – Reprodução do plano da obra “Ensaio de Poética Sociológica”



**Fonte:** Fond 302, op. 2, no. 51, folhas 14-15.

Ensaio de Poética Sociológica

1

Sociologia da forma

## Capítulo I. Panorama das tendências atuais da teoria geral da arte e da poética na Europa Ocidental

Pluralismo metodológico. A ruptura entre as disciplinas teóricas e históricas – os principais defeitos dessas tendências. A reavaliação do significado do material – A inclinação formalista. A reavaliação do aspecto psicológico subjetivo.

## Capítulo II. O estado atual da poética na URSS

A crítica da orientação psicológica na poética (Potiebniá e sua escola). A crítica da orientação linguística (dos diferentes tipos de método formal). A crítica do método histórico-cultural (dos epígonos de Vesselóvski). A crítica das posições do professor Sakúlin.

### Capítulo III. A palavra na vida

O enunciado cotidiano real como um fenômeno sócio-histórico concreto. O fenômeno linguístico como uma abstração. A necessidade de aplicação das categorias sociais e históricas para a compreensão dos aspectos formais do enunciado real. O meio extra-verbal e a situação do enunciado determinam a sua forma e o seu significado.

#### Capítulo IV. A análise do enunciado

A parte não-verbal (“subentendida”) do enunciado. O horizonte social único do enunciado. Os componentes espacial, temporal e valorativo.

desse horizonte. O enunciado como produto da interação social dos falantes com base no horizonte comum. O “autor” do enunciado; a “coautoria” do interlocutor-ouvinte; a apresentação do protagonista.

#### **Capítulo V. A palavra como avaliação social**

O conceito de entonação expressiva. A entonação e a avaliação. As metáforas entonacional e gestual. O caráter secundário da metáfora semântica. A metáfora entonacional e o mito. O meio social da metáfora. A palavra como uma avaliação social. A condensação da avaliação no aspecto artístico formal do enunciado.

#### **Capítulo VI. O reflexo do horizonte social nas formas da língua e na estrutura da imagem**

O reflexo das relações sociais entre os falantes na morfologia e na sintaxe das línguas primitivas e as formas excepcionais do plural nas línguas australianas. Os diferentes significados das palavras “nós”, “outro” etc. e os seus reflexos na língua. As diferentes formas optativas<sup>11</sup> e imperativas. A posição social do falante e do ouvinte determinam a escolha da construção. Os procedimentos estilísticos que equivalem a essas formas nas línguas novas. A imagem e a sua orientação social. A imagem como a vivificação ou renovação da avaliação social na palavra.

#### **Capítulo VII. O conceito de estilo**

O estilo como um conjunto das avaliações verbais. Análise sociológica dos motivos fundamentais do estilo. O reflexo da hierarquia social em sua estaticidade e dinamicidade – no léxico, na epitetologia, nas alterações semânticas (metafóricas, metonímicas etc.).

A unidade do estilo como unidade e firmeza da posição socioavaliativa do falante.

#### **Capítulo VIII. A sociologia do gênero**

A classificação das formas do gênero do ponto de vista da posição dos principais participantes do evento da criação: do autor, do ouvinte, do protagonista. Os fatores técnico-materiais e sociológicos do gênero. O grau de abrangência do horizonte social que determina o gênero. Os gêneros maiores e menores (“de câmara”). O grau de abrangência do horizonte social e o seu reflexo na estrutura do gênero. Os gêneros dialéticos e não-dialéticos. A arquitetônica do gênero e a arquitetônica sócio-política. A evolução do poema como gênero do século XVII ao XX.

---

<sup>11</sup> Refere-se ao predicado que expressa um desejo ou uma vontade, isto é, parece tratar-se do modo subjuntivo em português.

A evolução do romance nos séculos XVII e XIX. A morte dos gêneros. O problema do romance moderno. A evolução dos gêneros líricos.

**Capítulo IX. Os resultados da análise sociológica da forma**

A forma artística como um sistema de avaliações sociais. As avaliações sociais formadoras e não-formadoras da forma. A técnica da forma condicionada pela natureza do material linguístico. Os fatores biológicos da forma (do ritmo). O problema da inter-relação entre a forma e o conteúdo. A forma como avaliação do conteúdo. Os métodos sociológicos de análise do conteúdo.

**Capítulo X. O caráter de classe das avaliações formadoras de forma**

A avaliação formadora de forma como uma avaliação constante, essencial. Os agrupamentos ocasionais não são dotados de forças artístico-criativas. O caráter superficial e abstrato de todas as avaliações entre classes e extra-classes. A arte “nacional” e arte de classes. (Fond 302, op. 2, no. 51, folha 14-15).

Esse longo plano evidencia diversos aspectos da produção intelectual de Volóchinov em consonância com os demais trabalhos produzidos por outros autores do Círculo, em especial Bakhtin e Medvídev. Primeiramente, observamos que as sete seções do artigo *A palavra na vida e a palavra na arte. Sobre as questões de poética sociológica* correspondem aos capítulos III, IV, V, VI e VII do plano acima. Em segundo lugar, destaca-se o fato de que os planos dos capítulos I e II são muito próximos da parte inicial do livro assinado por Medvídev *O método formal nos estudos literários. Introdução crítica a uma poética sociológica* (2012), o que parece sinalizar a estreita colaboração entre os autores do Círculo. Em seguida, parte dos temas abordados em *Marxismo e filosofia da linguagem* se fazem presentes nos planos dos capítulos III a X, com destaque para “O enunciado como produto da interação social dos falantes com base no horizonte comum.”, que parece ser o embrião da futura tese central de MFL de que a “interação discursiva” e o “enunciado” constituem a realidade fundamental da linguagem verbal humana. Por fim, ressaltamos a semelhanças de temas relacionados no plano com temas de obras posteriormente publicadas e assinadas por Mikhail Bakhtin, a saber:

1) a monografia sobre Dostoiévski e os longos trabalhos sobre o romance dos anos 1930 que se aproximam dos conteúdos *A evolução do romance nos séculos XVII e XIX. A morte dos gêneros. O problema do romance moderno. A evolução dos gêneros líricos*, bem como do capítulo VII *O conceito de estilo*;

2) o ensaio *Os gêneros do discurso*, escrito por Bakhtin nos anos 1950, aproxima-se de temas presentes no plano do capítulo VIII *A sociologia do gênero*. Além da tematização do conceito de “gênero”, chama a atenção a presença do termo “arquitetônica”, que

é recorrente nos textos assinados por Bakhtin desde o início dos anos 1920, mas está ausente dos textos publicados por Volóchinov.

Esse plano nos parece rico em indícios materiais de que houve uma colaboração estreita entre Bakhtin, Medviédev e Volóchinov na segunda metade dos anos 1920, da qual todos os três se beneficiaram em obras posteriormente publicadas.

Ainda na pesquisa científica, Volóchinov relata a realização de duas palestras: A construção temática da ode de Lomonóssov<sup>12</sup>. Análise sociológica do sistema valorativo da ode russa (*Tematítcheskaia konstrúksia ódy Lomonóssova. Sotsiologútcheski analíz tsénnostnoi sistémy rússkogo odizma*) e Liénski<sup>13</sup> como paródia do romantismo sentimental (*Liénski kak paródia na sentimentálnyi romantizm*). Essas conferências evidenciam dois aspectos do trabalho científico do autor: primeiramente, observamos a orientação metodológica baseada no método sociológico que toma como objeto o sistema valorativo e a paródia, fenômenos amplamente abordados na obra do Círculo nos anos 1920; em segundo lugar, a análise de clássicos da literatura russa em consonância com a participação de Volóchinov na subseção de Metodologia da Literatura e com seu trabalho como professor de literatura russa tanto no ILIAZV, quanto em outras instituições.

Na parte dedicada ao trabalho pedagógico, Volóchinov relata que lecionou as disciplinas História da Cultura Material, Materialismo Histórico e História da Literatura na Escola Estatal Técnica, Artística e Industrial, importante instituição de ensino superior de São Petersburgo, em que se formaram diversos artistas russos expoentes. Além desse trabalho regular, Volóchinov proferiu palestras combinadas com concertos de piano sobre história da cultura, sociologia da música e história da literatura para o Comitê de Educação da Província que realizava trabalho educacional em associações de trabalhadores.

Volóchinov encerra o relatório, ressaltando a sobrecarga de trabalho docente que o impedia de avançar na sua pesquisa científica sobre a sociologia da arte (verbal, musical e plástica). Em razão disso, solicita auxílio do governo para poder se dedicar mais a sua vocação principal: a pesquisa científica. Ele planejava publicar uma grande obra sobre o tema, para a qual já teria finalizado a primeira parte, o mencionado texto *Ensaio de poética sociológica*, cuja descrição de capítulos e seus temas principais constam da pasta de documentos pessoais de Volóchinov. A respeito dessa obra duas questões permanecem resposta: o *Ensaio de poética sociológica* seria um livro que nunca foi publicado? O autor teria transformado esse trabalho em *Marxismo e filosofia da linguagem*, no qual encontramos menções aos diversos signos ideológicos (musicais, verbais, plásticos etc.)?

<sup>12</sup> Mikhail Lomonóssov (1711-1765) eminente cientista enciclopedista russo, fundador de diversos domínios científicos (física, química, astronomia, geografia, gramática etc.), pioneiro na criação da linguagem poética russa e autor de diversas odes.

<sup>13</sup> Vladimir Liénski é um dos personagens principais do romance em versos de Aleksandr Púchkin (1799-1837) *Ievguiéni Oniéguin* (publicado em capítulos de 1823 a 1831).

## Segundo relatório (1926-1927)

O relatório seguinte, correspondente ao ano letivo 1926-1927<sup>14</sup>, não se encontra na pasta pessoal de Volóchinov, consultada na Filial de São Petersburgo do Arquivo da Academia Russa de Ciências (Sankt-Peterbúrgski Filial Arkhiva RAN), mas o encontramos publicado por Pankóv (1995, p. 76-77) na revista *Dialog. Karnaval. Khronotop*. O relatório está dividido em duas grandes partes: pesquisa científica e prática científica. Na primeira, Volóchinov cita os seguintes trabalhos:

- 1) Novamente menciona o artigo *A palavra na vida e a palavra na poesia* e o livro *O Freudismo* (Esboço crítico), o qual desta vez é acompanhado pela indicação da editora (Lenotguiz) e do ano da publicação (1927);
- 2) A palestra A estrutura poética como uma estrutura sociológica (*Poetítcheskaia struktúra kak struktúra sotsiologuítcheskaia*), prevista para ser proferida no ILIAZV, em 18/06/1927;
- 3) A preparação do livro *Introdução a uma poética sociológica* com indicação de que será publicado.

No final dessa parte, Volóchinov acrescenta que leu e analisou uma série de obras sobre marxismo para fazer o exame de doutoramento.

A segunda parte – a prática científica – está assim dividida:

- 1) Atividades como palestrante: palestras sobre história da cultura musical e sobre a história na literatura, realizadas em clubes, hospitais etc.
- 2) Atividades pedagógicas: lecionou as disciplinas materialismo histórico e história da literatura na Escola Estatal Técnica, Artística e Industrial.

Ao final do relatório consta a aprovação do examinador, Gorbachov, que destaca o caráter inovador e complexo das questões de metodologia da teoria da literatura, apontando ainda “[...] o sucesso significativo alcançado por Volóchinov e o trabalho bastante satisfatório para o período relatado.” (PANKÓV, 1995, p. 77).

O segundo relatório de Volóchinov permite-nos acompanhar a evolução do seu trabalho ainda como pesquisador colaborador (*sverkhchtátnyi sotrudnik*) do ILIAZV, do qual destacamos três aspectos. Primeiramente, observamos que o artigo *Do outro lado do social* – seguindo a sequência artigo-livro – agora já se transformou na obra *O Freudismo: um esboço crítico* em vias de publicação. Em seguida, apontamos uma alteração no título do plano do livro *Ensaio de poética sociológica* que se transformou em *Introdução a uma poética sociológica*, remetendo ao subtítulo da obra assinada por Medviédev *O método formal nos estudos literários. Introdução crítica a uma poética sociológica*. Essa semelhança permite [mais uma vez] apontar que havia uma estreita colaboração entre Volóchinov, Medviédev e Bakhtin nos anos 1920. Por fim,

<sup>14</sup> Na Rússia, o ano letivo começa em setembro e termina em junho do ano seguinte.

Volóchinov relata o seu preparo ao exame de seleção para o doutoramento por meio da leitura de obras marxistas que, conforme descrevemos acima, constavam da lista de leituras obrigatórias ao ingresso no ILIAZV.

### Terceiro relatório (1927-1928)

O terceiro relatório<sup>15</sup> recobre o período de janeiro de 1927 a maio de 1928, quando Volóchinov aparece, pela primeira vez, como doutorando do ILIAZV, estatuto que permite a obtenção de bolsa de estudos e, consequentemente, uma maior dedicação à pesquisa, o que era seu desejo manifesto já no primeiro relatório, quando estava ainda na situação de pesquisador colaborador sem vínculo formal com a instituição. O relatório está dividido em quatro partes, é acompanhado de dois manuscritos e de comentários do orientador, Vassíli Desnítski:

1) Apresentação de dois textos já publicados: o livro *O Freudismo (esboço crítico)* (*Freidizm (kritícheski ótcherk)*) (VOLOCHINOV, 1927), acompanhado da seguinte descrição “esboço de aplicação da análise marxista à obra de Sigmund Freud e seu escola” (PANKÓV, 1995, p. 77), e o artigo *O problema da transmissão do discurso alheio (ensaio de pesquisa sociolinguística)* (*Probléma peredátschi tchujói riétschi (ópyt sotsiolingvisticheskogo isslédovania)*), acompanhado de uma descrição detalhada de seus capítulos e conteúdos, que Volóchinov (1927) afirma já ter sido aceito para publicação na coletânea *Contra o idealismo na linguística* (*Prótiv idealízma v iazykoznanii*)<sup>16</sup>.

Em seguida, apresenta quatro capítulos de um livro já citado em relatórios anteriores *Introdução a uma poética sociológica*: “Capítulo I – Estrutura sociológica dos enunciados cotidianos elementares; Capítulo II – Estrutura sociológica da “vivência” e da “expressão”; Capítulo III – Estrutura sociológica da forma poética; Capítulo IV – A sociologia do gênero.” (PANKÓV, 1995, p. 77-78). O terceiro capítulo foi apresentado como palestra na reunião da Subseção de Metodologia da Literatura do ILIAZV em 28 de fevereiro do corrente ano. (PANKÓV, 1995). No final do relatório, Pankóv traz um fragmento da minuta dessa reunião no qual Vassíli Desnítski, orientador científico de Volóchinov, comenta a apresentação de seu orientando: “[...] a palestra do camarada Volóchinov é extremamente interessante; o espírito de nossas buscas marxistas paira

<sup>15</sup> Este também não se encontra na pasta pessoal de Volóchinov, consultada na Filial de São Petersburgo do Arquivo da Academia Russa de Ciências (Sankt-Peterbúrgski Filial Arkhiva RAN), mas o encontramos publicado por Pankóv (1995, p. 77-78) na revista *Dialog. Karnaval. Khronotop*.

<sup>16</sup> Alpátov (2005, p. 84) faz dois comentários pertinentes a respeito deste artigo: primeiramente, ele observa que, apesar de a publicação ter sido aprovada, a coletânea, por alguma razão, não chegou a ser concretizada e “é possível supor que, quando a publicação da coletânea não aconteceu, Volóchinov decidiu juntar o artigo já pronto ao livro na condição de terceira parte”; em segundo lugar, Alpátov observa não ter sido preservado o termo “sociolinguística” em *Marxismo e filosofia da linguagem*, acrescentando ainda que, apenas a partir dos anos 1960, ele passou a ser amplamente utilizado na União Soviética.

sobre todas as partes do trabalho e esperamos que no futuro o palestrante nos apresentará o seu trabalho de forma mais completa.” (PANKÓV, 1995, p.78).

Ainda nesta primeira parte, Volóchinov relaciona um resumo expandido (*avtoreferát*) do livro *Marxismo e filosofia da linguagem (fundamentos do método sociológico na ciência da linguagem)* (*Marksizm i filossófia iazyká (osnóvy sotsiologuítcheskogo miétoda v naúke o iazykié)*), que está acompanhado de um plano detalhado de suas partes, capítulos e conteúdos. O autor menciona que esta obra encontra-se em fase de preparação para ser publicada, e já foi aceita pela editora GIZ em maio de 1928.

2) Acompanhamento da bibliografia científica em francês e alemão principalmente sobre questões de poética e filosofia da linguagem.

3) Atividades profissionais, desde 1925, como professor de história da literatura e da cultura material na Escola Técnica Estatal Artístico-industrial junto à Academia das Artes.

4) Até janeiro de 1928, época em que passa a ser bolsista, ministra palestras sobre temas histórico-literários e histórico-musicais em três instituições estatais de popularização científica: Gubpolitprosviét (Departamento da Educação Política da Província), Gubprofsoviét (Departamento dos Conselhos Profissionais da Província) e Domprosviét (Casa da Educação).

Volóchinov encerra o relatório com a menção a sua atuação como membro da direção da grande área de literatura e como secretário da Subseção de Metodologia da Literatura.

Esse relatório oferece alguns elementos pertinentes para compreendermos a trajetória acadêmica de Volóchinov no ILIAZV e seu processo de produção científica. Por um lado, o livro *Introdução a uma poética sociológica*, presente desde o primeiro relatório, não chegou a ser publicado e alguns de seus conteúdos foram abordados no livro de Medvídev (Estrutura sociológica da forma poética) e mesmo em *Marxismo e filosofia da linguagem* (Estrutura sociológica dos enunciados cotidianos elementares, Estrutura sociológica da “vivência” e da “expressão”). Chama a atenção o fato de que os temas propostos por Volóchinov no plano do livro *Introdução a uma poética sociológica* também serão abordados por Medvídev no livro *O método formal. Introdução crítica a uma poética sociológica*, o que parece apontar, conforme já comentamos no relatório anterior, para um diálogo e uma temática comum entre os autores. Por outro, menciona-se, pela primeira vez e como já prontos para publicação, os textos *O problema da transmissão do discurso alheio* e *Marxismo e filosofia da linguagem*, os quais se tornarão uma obra única, publicada no final de 1929. Uma hipótese para a rapidez na produção dessas obras é o fato de que Volóchinov tornou-se bolsista do ILIAZV justamente no período desse relatório, o que lhe proporcionou uma maior dedicação às atividades de pesquisa.

Gostaríamos ainda de destacar a avaliação de Vassíli Desnítski, orientador científico, a respeito da palestra proferida por Volóchinov *A estrutura sociológica da forma poética*. Desnítski valoriza a qualidade do trabalho e sua importância para os estudos marxistas desenvolvidos no ILIAZV, o que ressalta o contexto acadêmico

da produção das obras de Volóchinov, no qual o marxismo é uma orientação teórico-metodológica hegemônica.

## Quarto relatório (1928-1929)

Este relatório está dividido em 5 partes nas quais são abordadas as seguintes atividades:

1) O trabalho científico no ILIAZV realizado na Subseção de Metodologia da Literatura que resultou na publicação, em 1929, do livro *Marxismo e filosofia da linguagem* como parte da coleção *Questões de metodologia e teoria da língua e da literatura (Vopróssy metodológií e teórii iazyká i literatúry)* (ILIAZV-Pribói);

2) Trabalho científico fora do ILIAZV por meio da publicação do artigo *As mais novas correntes do pensamento linguístico no Ocidente (Noviéchie tetchiénia lingvistítcheskoi mysli na Západe)* na revista *Literatura e marxismo* (1928, livro 5) e da colaboração na coletânea *Rabfák na domú*, editora GIZ, seções de Literatura e de Teoria do Discurso Literário;

3) Trabalho com línguas estrangeiras por meio da preparação de duas traduções: o artigo de K. Bühler *Vom Esen des Syntax* e de duas seções do livro de E. Cassirer *Philosophie des symbolischen Formen*;

4) Trabalho prático-pedagógico na Escola Estatal Técnica Industrial e Artística de Leningrado, na qual ministra as disciplinas História da Cultura Material e História da literatura russa;

5) Trabalho social: é membro da comissão de cultura e realiza atividades de educação cultural na Escola Estatal Técnica, Industrial e Artística de Leningrado sob a forma de palestras, entrevistas e saraus literário-musicais.

Volóchinov encerra o relatório identificando-se como doutorando e secretário da subseção de metodologia da literatura.

Neste relatório ficamos sabendo que o livro *Marxismo e filosofia da linguagem* já foi publicado, bem como o artigo *As mais novas correntes do pensamento linguístico no Ocidente*. Ao consultarmos e fotocopiarmos o mencionado artigo na Biblioteca da Academia de Ciências em São Petersburgo, descobrimos, segundo nota de rodapé do próprio autor, tratar-se de um resumo expandido de três capítulos do livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, repetindo, portanto, o procedimento já observado a propósito, por exemplo, do artigo “Do outro lado do social” (1925) que se transformou no livro *Freudismo: um esboço crítico* (1927).

Se no relatório anterior encontramos menção ao acompanhamento de bibliografia sobre poética e filosofia da linguagem em francês e alemão, agora, pela primeira vez, Volóchinov relata a realização de traduções de dois textos em alemão de autores que são citados em *Marxismo e filosofia da linguagem* e em artigos.

Por fim, gostaríamos de destacar que as atividades pedagógicas de Volóchinov concentram-se nas áreas de literatura e de cultura material. Nesse domínio, ele colaborou no projeto *Faculdade Trabalhadora em Casa (Rabfák na domú)* da editora GIZ, seção de literatura e teoria da linguagem literária, que produzia material didático para estudos autodidatas de trabalhadores desejosos por obter formação superior, mas que, em razão dos horários de trabalho, não podiam frequentar aulas presenciais nas universidades, ou para aqueles que simplesmente queriam ampliar seus conhecimentos. Além disso, Volóchinov manteve suas atividades sociais de divulgação de conhecimento nas áreas de literatura, de cultura e de música. Percebemos, portanto, que Volóchinov continuou envolvido não apenas com a pesquisa acadêmica, mas também com a socialização desses saberes para um público de trabalhadores e não-especialistas.

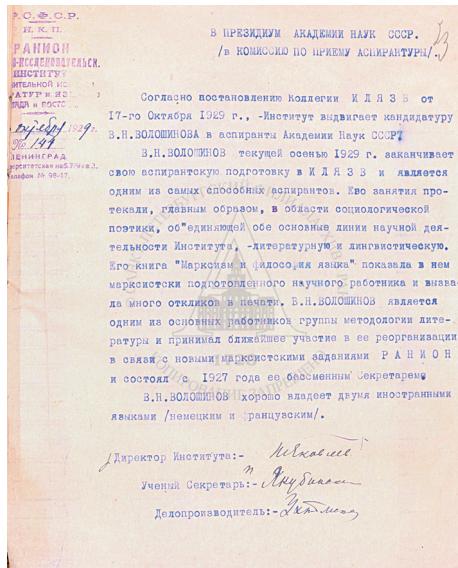
### **Defesa da tese e avaliação da atuação de Volóchinov**

As informações a respeito da defesa de doutorado de Volóchinov são contraditórias e lacunares. Por um lado, encontramos um documento assinado pelo diretor do ILIAZV, Nikolái Derjávin, na pasta pessoal do autor, que menciona a defesa da tese de doutorado de Volóchinov em primeiro de outubro de 1929 (Fond 302, op. 2, no. 51, folha18). Por outro, não localizamos nenhuma menção ao título da tese nem ao relatório da defesa com as avaliações da banca. Vassíliev (1995) escreve que o tema da tese de Volóchinov foi “provavelmente” a transmissão do discurso alheio e suas relações com a linguística e a poética, mas não fornece o título exato do trabalho nem outros detalhes concretos.

Na bibliografia a respeito da trajetória de Valentín Volóchinov também encontramos informações contraditórias. Por um lado, o biógrafo de Valentín Volóchinov, N. L. Vassíliev escreve que “Volóchinov trabalhava nessa época em uma dissertação cujo tema coincidia com o tema desse capítulo, isto é, o discurso indireto livre.” (VASSÍLIEV, 2003, p. 74), referindo-se ao quarto capítulo da terceira parte do livro MFL. A mesma informação aparece na cronologia do Círculo de Bakhtin preparada por Brandist, Shepherd e Tihanov (2004). Por outro, Alpátov (2012, p. 181), um eminent historiador russo da linguística e estudioso da obra do Círculo de Bakhtin, afirma que entre 1925 e 1930, época em que Volóchinov integrava o ILIAZV, “[...] o sistema de teses foi abolido, porém os doutorandos deveriam, periodicamente, prestar contas das atividades realizadas.”, dando a entender que, por esse motivo, Volóchinov teria obtido o título de doutor (em russo, *kandidat naúk*) sem a realização da defesa da tese.

Dessa mesma época, data uma solicitação endereçada à Academia Russa de Ciências, recomendando a aceitação de Volóchinov para a pós-graduação. A seguir, transcrevemos esse documento (Figura 3) por conter uma descrição das qualidades acadêmicas de Volóchinov:

Figura 3 – Solicitação endereçada à Academia Russa de Ciências



Fonte: Fond 302, op. 2, no. 51, folha 23.

À presidência da Academia de Ciências da União Soviética

(À Comissão de Ingresso da Pós-Graduação)

De acordo com a resolução do colegiado do ILIAZV de 17 de outubro de 1929, o Instituto sugere a candidatura de V. N. Volóchinov como pós-graduando da Academia de Ciências da União Soviética.

No outono desse ano de 1929, V. N. Volóchinov termina a sua preparação de pós-graduação no ILIAZV, sendo um dos pós-graduandos mais capazes. Os seus estudos abarcaram principalmente a área de poética sociológica, que reúne as duas linhas principais da atividade científica do Instituto: a literária e a linguística. O seu livro *Marxismo e filosofia da linguagem* revelou nele um pesquisador marxista experiente, obtendo muita repercussão na imprensa. V. N. Volóchinov é um dos principais participantes do grupo de metodologia da literatura e participou mais ativamente em sua reorganização em decorrência das novas tarefas marxistas da RANION (Associação Russa dos Institutos de Pesquisa Científica) e desde 1927 foi seu secretário permanente.

V. N. Volóchinov domina bem duas línguas estrangeiras (alemão e francês).

Diretor do Instituto: Iákovlev

Secretário científico: Iakubínski

Redator: Ukhtómskaja

Não sabemos a resposta da Academia de Ciências da União Soviética e se Volóchinov conseguiu continuar seus estudos nela. No entanto, está claro seu desejo de prosseguir sua pesquisa e de obter os próximos graus na carreira científica. O desempenho acadêmico de Volóchinov é muito bem avaliado pela direção do ILIAZV: “sendo um dos pós-graduandos mais capazes”. Segundo a direção do Instituto, suas pesquisas se destacam por reunir as duas principais linhas de atividade científica, a linguística e a literária, bem como por sua reflexão madura na orientação teórico-metodológica marxista. Por fim, ressalta-se a sua participação ativa na administração e na organização das atividades da Subseção de Metodologia da Literatura.

## Quinto relatório (1930)

Pela primeira vez, Volóchinov aparece como docente pesquisador de primeiro nível do agora Instituto da Cultura Linguística (*Gossudárstvennyi Institut Retchevói Kultúry* - GIRK). O relatório se organiza em duas grandes partes: trabalhos realizados no ILIAZV e fora dele. No ILIAZV, relata-se:

1) Organização científica em que descreve seu trabalho como secretário do Gabinete (*kabiniét*)<sup>17</sup> de Metodologia da Literatura; presidiu 7 reuniões do referido Gabinete e do grupo de poética sociológica; foi secretário de 10 reuniões do conselho e do plenário do gabinete; preparou o plano da coletânea de traduções *Questões de teoria e de metodologia da língua e da literatura no Ocidente* (*Vopróssy teórii i metodológuu iazyká i literatúry na Západe*). Volóchinov finaliza com a seguinte declaração: “A partir de 13 de fevereiro do corrente ano, passei a trabalhar em ritmo acelerado em razão do fato de o Gabinete de Metodologia da Literatura ter sido declarado uma brigada de choque dos teóricos marxistas da literatura”.<sup>18</sup>

2) Pesquisa científica: publicação do artigo *Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística* (*O granítsakh poétki i lingvístiki*) na coletânea *Na luta pelo marxismo na ciência literária* (*V borbié za marksízm v literatúrnoi nauké*)<sup>19</sup>, que foi apresentado como palestra em uma reunião do grupo de poética sociológica.

3) Popularização científica: publicação de uma série de artigos para a revista *Estudos literários* (*Literatúrnaia utchióba*) sob o título geral “Estilística do discurso literário” (*Stilística khudójestvennoi riétki*), a saber: *O que é a linguagem?* (*Tchto takóie iazyk?*)<sup>20</sup>,

<sup>17</sup> Nos relatórios anteriores, Volóchinov utilizava o termo “subseção” para se referir à unidade de pesquisa em metodologia da literatura.

<sup>18</sup> Trecho original: “S 13-ogo fevralia s.g. prechiol na udárniu rabót v sviazí s obiavliéniem kabiniéta metodológuu literatúry udárnoi brigádoi literaturoviédon-marksistov.”

<sup>19</sup> Essa coletânea foi publicada na coleção *Questões de metodologia e teoria da língua e da literatura* (*Vopróssy teórii i metodológuu iazyká i literatúry*) na editora de Leningrado Pribói em 1930. A referida coleção é formada por obras produzidas por pesquisadores do ILIAZV.

<sup>20</sup> Volóchinov (1930a).

*A construção do enunciado cotidiano (Konstrúksia jíznennogo vyskázyvania)<sup>21</sup>, A palavra e sua função social (Slovo i ego sotsiálnaia fúnktsia)<sup>22</sup> e Gênero e estilo do enunciado literário (Janr i stil khudójesvennogo vyskázyvania)<sup>23</sup>.*

Na parte sobre o trabalho fora do ILIAZV, Volóchinov relaciona as seguintes atividades:

- 1) Direção de seminário sobre metodologia da literatura para os professores do distrito Volodárski, onde ministrou as palestras Estrutura sociológica da ‘vivência’ e da ‘expressão’ (*Sotsiologuítcheskaia struktúra “perejivánia” e “vyrájénia”*) e Ensaio de sociologia do gênero (*Óptyt sotsiológuii janra*);
- 2) Ministrou aulas de língua e literatura russa na Escola Estatal Técnica, Industrial e Artística de Leningrado, onde também presidiu a Comissão de Cultura, organizando palestras, oficinas etc.

Esse relatório diferencia-se dos demais pela sua ênfase no relato de trabalhos de gestão científica que ocupam o primeiro lugar, bem como pela presença de termos de propaganda soviética (“brigada de choque”, “ritmo acelerado”). Em seguida, destacamos as atividades de popularização da ciência - termo empregado pela primeira vez - resultando na produção de 4 textos. Apesar de Volóchinov mencionar 4 artigos, ao que se sabe, apenas 3 foram efetivamente publicados no periódico *Estudos literários* (*Literatúrnaia utchióba*), que traz em sua folha de rosto a informação de que é uma *Revista para estudos autodidatas* (*Jurnál dliá samoobrazovániia*). A mudança de nome do Instituto e o fato de as atividades científicas perderem espaço para as administrativas no relatório de Volóchinov não constituem alterações apenas formais, mas sinalizam mudanças mais amplas na organização das instituições científicas soviéticas. Ao introduzir uma palestra sobre Olga Freidenberg, integrante do ILIAZV na mesma época de Volóchinov, Nina Braguínskaia comenta essa reorganização:

No verão de 1930 o Comissariado Popular da Educação renomeou ILIAZV para Instituto Estatal da Cultura Linguística. Essa troca de nome não foi apenas formal, por trás dela havia também uma mudança quantitativa e qualitativa na composição do Instituto: ele foi significativamente reduzido, foram eliminados ou pediram demissão cientistas de renome e os acadêmicos antigos [...] e vieram os pós-graduandos, membros do Komsomol<sup>24</sup> e do Partido selecionados por sua fidelidade partidária. [...] No lugar de “atividades abstratas”, surge uma instituição científica soviética. (BRAGUÍNSKAIA, 1995, p. 247).<sup>25</sup>

<sup>21</sup> Volóchinov (1930b).

<sup>22</sup> Volóchinov (1930c).

<sup>23</sup> Está em preparação para publicação.

<sup>24</sup> Abreviatura de “União Comunista da Juventude”.

<sup>25</sup> Itak, letom 1930 g. Narkomat Prosveshenia pereimenoval ILIAZV v Gosudárstvennyi institut retchevói kultúry. Pereimenovalie ne bylo formalnym, za nim stoíalo izmenenie i sostava instituta, kolíchestvennogo i kátchestvennogo -

Portanto, o penúltimo relatório de Volóchinov, assim como os demais, é um enunciado concreto, cuja constituição e compreensão se dá em estreita ligação com a situação social imediata e com o horizonte ideológico mais amplo. A palavra autoritária (“brigada de choque”) invade o enunciado de Volóchinov, que deve se submeter ao primeiro plano quinquenal (1928-1932) imposto pelo regime stalinista com metas econômicas a todas áreas da sociedade soviética.

## Sexto relatório (1931)

Volóchinov aqui continua como pesquisador-docente, porém, diferentemente dos anteriores, este relatório comprehende apenas os três primeiros meses de 1931 e está dividido em duas partes: trabalho de pesquisa científica e administrativo.

- 1) Trabalho de pesquisa científica: preparo para publicação da primeira parte de um livro denominado *Introdução à dialética da palavra* (*Vvedenie v dialéktiku slova*); realização da palestra *Gênero e estilo do enunciado literário* (*Janr i stil khudójesvennogo vyskázyvania*) no Gabinete de Metodologia da Literatura; participação ativa em todas as reuniões dos Gabinetes de Metodologia da Literatura e de Literatura Russa; frequência episódica ao Gabinete de Linguística Geral;
- 2) Trabalho administrativo: substituiu o chefe do Gabinete de Metodologia da Literatura, onde também presidiu uma série de reuniões.

Destacamos aqui a diminuição do período compreendido pelo relatório provavelmente em consequência da reorganização administrativa do Instituto, fato já apontado no anterior, acarretando no menor volume de atividades relatadas. O livro mencionado parece nunca ter sido publicado, sendo que as últimas publicações efetivas de Volóchinov são os artigos da revista *Estudos Literários*, mencionados no relatório anterior. Pela primeira vez, Volóchinov relata que frequentou as reuniões do gabinete de linguística geral, área mais próxima de publicações como *Marxismo e filosofia da linguagem*. As atividades administrativas mostram que ele deixou de ser secretário e tornou-se vice-chefe do Gabinete de Metodologia da Literatura, portanto parece ter obtido uma certa promoção em sua posição institucional.

Os últimos registros da atuação de Volóchinov no Instituto ocorrem no *Plano de produção do setor de literatura do Instituto Estatal da Cultura Linguística para o ano de 1932*, no qual aparece como participante dos Gabinetes de Processo Literário e do Método Criativo, bem como do grupo da Literatura Antirreligiosa. Apesar disso, este é o último relatório constante do arquivo pessoal de Volóchinov na Filial de São Petersburgo do Arquivo da Academia Russa de Ciências (Sankt-Peterbúrgski Filial Arkhiva RAN).

Segundo Vassiliev (1995), Volóchinov - após a reformulação do GIRD em 1932, quando o setor de literatura foi liquidado e o de linguística tornou-se a base do Instituto

---

on sokratílsia v niéskolko raz, iz nego byli udalený i uchlí sami krúpnyie utchiónyie e stáryie akadiémiki [...] i prichlí “aspiránty”, sotsiálno orfiltróvannyie komsomóltsy i partiítsy. [...] Vmesto vsekh étikh “otórvannykh ot jízni” zaniátií voznikáiet soviétskoie naútchnoie uchreždiénie.

de Linguística de Leningrado - passou a dar aulas no Instituto Pedagógico A. I. Guértsen e no Instituto de Elevação da Qualificação dos Trabalhadores da Arte até 1934, quando teve de parar de trabalhar devido ao agravamento de sua tuberculose, vindo a falecer em 13 de junho de 1936.

## Descobertas da pesquisa em arquivo

Os relatórios de Volóchinov são enunciados concretos a refletir e refratar a situação imediata de comunicação e o horizonte ideológico mais amplo. É impossível analisá-los e compreendê-los sem considerar as transformações ocorridas na União Soviética e a sua repercussão no ILIAZV, que, a partir de 1928, teve que se adaptar às novas orientações econômicas de Stálín, chamadas de Plano Quinquenal, visando à transformação de um país agrário em industrial. Como resultado desse Plano, mesmo as instituições científicas da área de ciências humanas sofreram profundas reorganizações e tiveram que elaborar metas a serem cumpridas. Pudemos testemunhar a influência desse macrocontexto político-econômico nos relatórios de Volóchinov.

O material encontrado nos arquivos permitiu, por um lado, fornecer informações concretas e precisas sobre alguns aspectos da trajetória acadêmica e mesmo pessoal de Volóchinov no contexto da sua atuação no ILIAZV e depois no GIRK:

1) Antes do seu ingresso no ILIAZV, Valentín Volóchinov foi músico, compositor bem como produziu poemas, resenhas e pequenos artigos sobre música. Vassíliev (1995) relata que, ainda em Vítébsk, Volóchinov desistiu de ser poeta, por compreender que não tinha grande talento, preferindo manter suas atividades de músico, compositor e crítico de música;

2) Já em meados dos anos 1920, a teoria marxista tinha se tornado hegemônica e constava das leituras obrigatórias para ingresso no ILIAZV, o que pode explicar a presença da teoria marxista em obras de Valentín Volóchinov;

3) Os relatórios de Valentín Volóchinov evidenciam um modo de trabalho recorrente em que primeiramente ele publicava um extenso artigo em uma revista, para depois expandi-lo em um livro com a mesma temática;

4) O plano geral da obra *Introdução à Poética Sociológica* constante do 1º. relatório (1925-26) revela que o conteúdo dos capítulos compreendia temas tratados mais tarde tanto por Mikhaïl Bakhtin quanto por Pável Medvídev, podendo indicar a estreita colaboração acadêmica dos autores entre 1925 e 1929, quando os três se encontravam em Leningrado;

5) Valentín Volóchinov atuou intensamente na Seção de Metodologia da Literatura, tanto em atividades administrativas quanto científicas, apesar de duas de suas obras mais conhecidas no Brasil – *O freudismo: um esboço crítico* (1927) e *Marxismo e filosofia da linguagem. Introdução crítica a uma poética sociológica* (1929) – tratarem de temas mais próximos do campo de estudos da filosofia da linguagem e da linguística. Nesse aspecto, é bom lembrar que, segundo carta de Iakubínski de 1933 (Fond 302, op. 1, n. 97,

folha 3), o ILIAZV é o único instituto de pesquisa da União Soviética à época, onde ocorriam pesquisas tanto da área de literatura, quanto de linguística. Consequentemente, os limites imprecisos entre teoria da literatura e linguística e a riqueza daí decorrente das obras de Valentín Volóchinov, Pável Medvídev e mesmo Mikhail Bakhtin podem ter se beneficiado desse contexto acadêmico;

6) Em mais de um documento constante dos arquivos do ILIAZV, aparecem comentários bastante elogiosos à atuação e à produção científica de Valentín Volóchinov, que atestam seu talento pessoal para produzir as obras assinadas por ele.

Por outro lado, porém, observamos lacunas, insolúveis até o momento, sobre esses mesmos temas: o que teria acontecido com o livro *Introdução à Poética Sociológica* citado nos três primeiros relatórios?<sup>26</sup> Por que o livro *Marxismo e filosofia da linguagem* saiu em janeiro de 1929, conforme pesquisa de Alpátov (2005, p. 91), e a defesa da tese ocorreu em outubro de 1929, segundo documentos encontrados nos arquivos? Por que o tema da tese de doutorado de Volóchinov bem como a ata de defesa não foram encontrados nos arquivos? Qual foi a resposta da Academia de Ciências da União Soviética ao pedido da direção do ILIAZV de aceitar Volóchinov como pós-graduando?

Se estivéssemos no domínio da atividade estética, conforme teoriza Bakhtin (1993), a arquitetônica do autor teria encontrado uma forma para dar acabamento e conclusão a essas lacunas. No entanto, na esfera da atividade científica temos que nos contentar com o relato dos registros encontrados, preservando tanto a sua concretude, quanto o seu inacabamento, inconclusibilidade, incompletude.

GRILLO, S.; AMÉRICO, E. Valentin Nikolaievitch Voloshinov: documented details of his life and works. **Alfa**, São Paulo, v.61, n.2, p.255-281, 2017.

■ *ABSTRACT: In this article we report and describe the discoveries of our research at the "Saint Petersburg filial archive of Russian Academy of Sciences" archives, where we worked at the documents of the "Institute for the Comparative History of the Literatures and Languages of the West and East" (ILIAZV), Valentín Nikoláevitch Volóchinov's place of work from 1925 to 1932. The documental research allowed the knowledge of this author's academic and personal trajectory in a moment when Volóchinov produced, among others, the book "Marxism and the philosophy of language". The mains discoveries of our work at the archives are: the strong presence of the marxist theory in several activities at the ILIAZV, Volóchinov's participation in these activities, Volochinov's work at the section of literature methodology, the presence of themes of Medvedev's and Bakhtin's works in Volochinov's plans delivered to the ILIAZV, the recognition of Volóchinov's academic qualities by researchers of the ILIAZV, Volóchinov's methodology of work, the transformations in the sovietic academic institutions from 1925 to 1932.*

■ *KEYWORDS: Volóchinov. Bakhtin's Circle. Iliazv Archives.*

---

<sup>26</sup> Alpátov (2005, p. 93) também afirma que o destino desse livro é misterioso.

## REFERÊNCIAS

- ALPÁTOV, V. M. **Iazykoviédy, vostokoviédy, istóriki**. Moscou: Iazykí Slaviánskikh Kultúr, 2012.
- ALPÁTOV, V. M. **Volóchinov, Bakhtin i lingvistika**. Moscou: Iazikí Slaviánskikh Kultur, 2005.
- BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora F. Bernardini et al. 3. ed. São Paulo: Hucitec: Ed.UNESP, 1993.
- BRAGUÍNSKAIA, N. Siste, Viator! Predislóvie k dokládu O. M. Freidenberg “O nepodvýjnykh siujetakh i brodiátcikh teoriétikakh”. **Odisei**: tcheloviék v istórii. Moscou: Naúka, 1995. p. 244-271.
- BRANDIST, C.; SHEPHERD, D.; TIHANOV, G. **The Bakhtin circle**: in the master’s absence. Manchester: Manchester University Press, 2004.
- BAKHTIN, M. M. **Bakhtin pod máskoi**. [Organização e preparação de I. V. Pechkov e comentários de I. V. Pechkov e V. L. Mákhlin]. Moscou: Labirínt, 2000.
- INSTITUTO DA HISTÓRIA COMPARADA DAS LITERATURAS E LÍNGUAS DO OCIDENTE E DO ORIENTE [ILIAZV]. Filial ARAN, São Petersburgo, Fond 302, op. 1, n.275.
- INSTITUTO DA HISTÓRIA COMPARADA DAS LITERATURAS E LÍNGUAS DO OCIDENTE E DO ORIENTE [ILIAZV]. Filial ARAN, São Petersburgo, Fond 302, op. 1, n.271.
- INSTITUTO DA HISTÓRIA COMPARADA DAS LITERATURAS E LÍNGUAS DO OCIDENTE E DO ORIENTE [ILIAZV]. Filial ARAN, São Petersburgo, Fond 302, op. 1, n.270.
- INSTITUTO DA HISTÓRIA COMPARADA DAS LITERATURAS E LÍNGUAS DO OCIDENTE E DO ORIENTE [ILIAZV]. Filial ARAN, São Petersburgo, Fond 302, op. 1, n.223.
- INSTITUTO DA HISTÓRIA COMPARADA DAS LITERATURAS E LÍNGUAS DO OCIDENTE E DO ORIENTE [ILIAZV]. Filial ARAN, São Petersburgo, Fond 302, op. 1, n.97.
- INSTITUTO DA HISTÓRIA COMPARADA DAS LITERATURAS E LÍNGUAS DO OCIDENTE E DO ORIENTE [ILIAZV]. Filial ARAN, São Petersburgo, Fond 302, op. 1, n.56.
- INSTITUTO DA HISTÓRIA COMPARADA DAS LITERATURAS E LÍNGUAS DO OCIDENTE E DO ORIENTE [ILIAZV]. Filial ARAN, São Petersburgo, Fond 302, op. 2, n.51.

IVÁNOV, V. V. Ob ávtorstve knig V. N. Volóchinova i P. N. Medviédeva. **Dialog, karnaval, khronotop**, Moscou, n. 4, p. 134-139, 1995. Disponível em: <<http://nevmenandr.net/dlx>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

IVÁNOV, V. V. Znatchiénie idei M. M. Bakhtiná o znáke, vyskázyvanii i dialogue dliá sovreménnoi semiótiki. In: IVÁNOV, V. V. **Ízbrannye trudý po semiótike i istórii kultúry**, tom VI. Moscou: Znak: 2009. p. 183-217.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**. Introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Ekaterina V. Américo e Sheila C. Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

PANKÓV, N. A. Mifologuema Volóchinova (nieskolko zametchánii kak by na póliakh arkhívnykh materiálov). **Dialog, Karnaval, Khronotop**, Vítebsk, v. 2, p. 66-69, 1995.

VASSÍLIEV, N. L. Istória vopróssa ob ávtorstve “spórnykh tiékstov”, pripíssyvaiemykh M. M. Bakhtinu. **Integrátsia Obrazovánia**, [S.l.], n. 3, p. 68-97, 2003.

VASSÍLIEV, N. L. V. N. Volóchinov: biografitcheckii ótcherk. In: VOLÓCHINOV, V. N. **Filossófia i sotsiológuia gumanitarnykh nauk**. São Petersburgo: Asta Press, 1995. p. 5-22.

VOLÓCHINOV, V. N. Lítchnoe delo. **Dialog, Karnaval, Khronotop**, Vítebsk, n.2, p. 70-99, 1995a.

VOLÓCHINOV, V. N. **Filossófia i sotsiológuia gumanitárnykh naúk**. São Petersburgo: Asta Press, 1995b.

VOLÓCHINOV, V. H. Tchto takóie iazyk? **Literatúrnaia Utchióba**, [S.l.], n. 2, p. 48-66, 1930a.

VOLÓCHINOV, V. H. Konstrúktsia jíznennogo vyskázyvania. **Literatúrnaia Utchióba**, [S.l.], n. 3, p. 65-87, 1930b.

VOLÓCHINOV, V. H. Slovo i ego sotsiálnaia fúnktsia. **Literatúrnaia Utchióba**, [S.l.], n.5, p. 43-59, 1930c.

VOLÓCHINOV, V. H. O granítsakh poétiki i lingvístiki. In: DESNÍTSKI, V. V **borbié za marksizm v literatúrnoi naúke**. Leningrado: Priboi, 1930d. p. 203-240.

VOLÓCHINOV, V. H. Novéichie tetchénii lingvistítcheskoi mýsli na Západe. **Literatura i Marksizm**, Leningrado, v.5, p. 115-149, 1928.

VOLOCHINOV, V. N. **Freidizm (kritítcheski ótcherk)**. Leningrad: GIZ, 1927.

Recebido em outubro de 2016

Aprovado em março de 2017



# A PRODUÇÃO DE UM EFEITO DE COPRESENÇA LULA-DILMA NO DISCURSO POLÍTICO-MIDIÁTICO DE SEMANÁRIOS BRASILEIROS EM 2010

Elaine de Moraes SANTOS\*  
Edson Carlos ROMUALDO\*\*

- **RESUMO:** Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, este artigo assume a concepção foucaultiana de história, como um conjunto descontínuo de temporalidades, e recupera os fios discursivos de um acontecimento singular no contexto brasileiro de 2010 – a indicação de Dilma Rousseff como candidata pelo Partido dos Trabalhadores (PT), para sucessão de Luiz Inácio Lula da Silva. Tomando o emaranhado de fatos e eventos que compuseram as condições de possibilidade da corrida presidencial do período e problematizando as relações de força que delineiam na contemporaneidade um discurso político-midiático, o presente trabalho busca analisar as regularidades/dispersões que orientam a discursivização de Dilma e Lula em um arquivo formado pelas 208 edições dos semanários *CartaCapital*, *Época*, *IstoÉ* e *Veja*, que foram publicados no ano eleitoral. Os resultados mostram a produção de um efeito discursivo de copresença Lula-Dilma, o qual, em três das mídias analisadas, explicita uma desqualificação da imagem da petista, como produto criado com fins eleitorais. Enquanto dispersão, na *CartaCapital*, o efeito discursivo destaca a parceria dos dois sujeitos como essencial à continuidade da política empreendida pelo partido.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Copresença. Regularidades. Discurso político-midiático. História.

## Introdução

Os ditos e escritos de Michel Foucault (2008, p. 293) de que a história não é uma duração, mas “uma multiplicidade de tempos que se emaranham e se envolvem uns nos outros” explicitam em grande parte os movimentos analíticos que propomos neste texto. Nossa olhar para a multiplicidade mencionada pelo autor recupera aqui os fios discursivos de um acontecimento político singular no contexto brasileiro de 2010 –

---

\* Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, Campo Grande – MS – Brasil. Doutora em Letras. proflainemoraes@gmail.com.

\*\* Universidade Estadual de Maringá (UEM), Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Maringá – PR – Brasil. Professor do Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias. eromualdo@uol.com.br.

a repercussão que teve nos semanários impressos a indicação de Dilma Vana Rousseff como candidata pelo Partido dos Trabalhadores (PT), nas eleições daquele ano.

Em uma leitura de sua historicidade, no emaranhado de fatos e eventos que constituem as *condições de possibilidade* (FOUCAULT, 2010a) da corrida presidencial do período, a compreensão de nosso objeto passa, portanto, pela problematização de aspectos variados: a emergência de uma candidata, sem experiência eleitoral, para a sucessão de um governo de alta popularidade no país; as relações de força que delineiam na contemporaneidade um discurso híbrido, que é norteado pelo convívio de esferas distintas - o político-midiático; e as *regularidades/dispersões* (FOUCAULT, 2010b) que orientam a discursivização que os sujeitos Dilma e Lula tiveram nas páginas da *prática discursiva* (FOUCAULT, 2010b) em análise.

A fim de adentrar a *arriscada ordem de discursos* (FOUCAULT, 2010a, p. 7) que compõem o cenário descrito, reunimos, como *arquivo* (FOUCAULT, 2010b) de investigação, as 208 edições das revistas *CartaCapital*, *Época*, *IstoÉ* e *Veja*, que foram publicadas em 2010. De posse desse material, adotamos os princípios teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa, sobretudo em adesão aos pressupostos do filósofo francês supracitado, e recortamos as sequências enunciativas que promovem a regularidade de um efeito discursivo de copresença Lula-Dilma na dizibilidade midiática, focalizando também a dispersão nos sentidos aí produzidos.

Enquanto recorte de uma pesquisa maior, todo esse processo é organizado neste artigo em três partes. Na primeira, discutimos o que configura a mídia, a política e a categoria compósita discurso político-midiático. Na segunda seção, delineamos a noção de copresença como um efeito de discurso para, na última parte deste texto, explorar as condições de emergência de tal efeito na regularidade de nosso arquivo das eleições. Com esse percurso, procuramos fazer eco às palavras do filósofo francês, na realização de uma leitura da história “[...] não como uma grande continuidade sob uma descontinuidade aparente, mas como um emaranhado de descontinuidades sobrepostas.” (FOUCAULT, 2008, p. 293).

## As (des)continuidades históricas e o discurso político-midiático

Ao refletir sobre a sociabilidade contemporânea e, no interior dela, ao mensurar a ressignificação dos modos de interação política, são inegáveis as relações de força que permeiam muitos dos movimentos causados na humanidade com a chegada do terceiro milênio. Cada vez mais movediço, o convívio de dois domínios *a priori* distintos - a mídia e a política – tem gerado interrogações diversas em uma humanidade desconfiada da nova ordem discursiva, que se apresenta na descontinuidade da história que marca a relação entre as estratégias de publicização da fala pública e a supremacia dos discursos tidos como eminentemente políticos.

No rol de indagações comuns a respeito da função assumida pela mídia, estão as ligadas aos casos em que ela adentra o universo político, seja de um governo, seja

de uma campanha eleitoral, seja na manutenção da imagem de sujeitos políticos que ocupam os chamados poderes executivo e/ou legislativo. Para Rubim (2000, p. 11), “[...] os cientistas sociais e políticos majoritariamente tendem a oscilar entre o silêncio e a atribuição de um estigma de subalternidade à comunicação em sua interlocução com a política.”

Nos entornos dessa disputa, que separa cientistas políticos de comunicadores sociais, há ainda uma concepção forte de que a concomitância das instâncias midiática e política é responsável por um efeito de despolitização da lógica e da essência da segunda: “A inserção da política na lógica da comunicação comercial – a de mensagens breves, simples e ‘dialogadas’ – produz como um de seus principais efeitos o apagamento do debate político.” (BARONAS, 2005, p. 101).

Na concepção de Lima (2004), à qual nos filiamos, a realização de um evento público com a dimensão que uma disputa presidencial possui já não pode se operacionalizar sem a mediação dos veículos de comunicação. Na verdade, segundo o autor, a noção de ‘evento público’, em si, ganha estatuto diferenciado com o advento da mídia:

[...] antes de seu desenvolvimento, um ‘evento público’ implicava compartilhamento de um lugar (espaço) comum; co-presença; visão, audição, aparência visual, palavra falada; diálogo. Depois do desenvolvimento da mídia, um evento para ser ‘evento público’ não está limitado à partilha de um lugar comum. O ‘público’ pode estar distante no tempo e no espaço. Dessa forma, a mídia suplementa a forma tradicional de constituição do ‘público’ mas também a estende, transforma e substitui. O ‘público’ agora é midiatizado. (LIMA, 2004, p.51).

O campo dos *media* é definido por Rodrigues (1997, p. 152) como uma instituição de mediação, a qual compreende instrumentos diversos (formal e informalmente organizados), cujo escopo principal é a compleição de valores legítimos (de certa forma, divergentes dos das instituições), “[...] que adquirem nas sociedades modernas o direito a mobilizarem autonomamente o espaço público, em ordem à persecução dos seus objetivos e ao respeito dos seus interesses.” Miguel (2002, p. 163), por sua vez, delineia esse impasse com uma reflexão que consideramos bastante pertinente, pois o autor pondera como o foco de muitos questionamentos acerca do papel desenvolvido pela mídia gira em torno não sobre o que ela traz, especificamente, mas a respeito do que é silenciado sobre os conteúdos difundidos, já que “[...] o problema é que os discursos que ela veicula não esgotam a pluralidade de perspectivas e interesses presente na sociedade.”

Para além dessa ótica de duas vias, na qual cada um dos dois domínios influencia e se constitui concomitantemente, cremos ser de extrema relevância focalizar o campo político, como um lugar social pouco estável. Na perspectiva sociológica de Bourdieu (1989), o denominado *campo político* é delineado como um verdadeiro campo de forças

e de luta, através do qual os sujeitos, em nome das relações de poder, mantêm-se em frequente duelo.

Nossa leitura dessa perspectiva percebe uma natureza mercadológica já oriunda nos produtos e nas estratégias políticas que são inerentes a esse campo. Com ou sem o convívio dos veículos midiáticos, vemos que a força motora da política em si é garantida na constante construção da opinião pública frente aos discursos políticos. É nessa medida que, de acordo com Berger (1997, p. 7), na relação entre o *Campo do Jornalismo* e o *Campo Político*, o primeiro encontra sua matéria-prima no segundo, de forma, inclusive, privilegiada. Nas palavras da autora:

[...] a homologia entre o Campo Político e o Campo do Jornalismo se faz através da correspondência entre os acontecimentos produzidos por um subgrupo do Campo Político para, pela espetacularização, constarem da pauta do jornal e, assim, dialogar com os agentes do seu próprio campo. O poder simbólico dos políticos é fazer crer, pois o seu capital é também a credibilidade. Mas esta credibilidade necessita do aval da imprensa, pois, informando, ela está reconhecendo uns em detrimento de outros e, assim, consagrando-os.

Na busca, pois, pela compreensão das formas com que essa consagração se efetiva nas práticas discursivas dos semanários que compõem nosso arquivo das eleições, nosso primeiro passo, depois de indagar a percepção do que constitui cada um desses dois campos e de como se dá essa relação, é delimitar nosso trabalho nessa área como a leitura de um acontecimento político em produto midiático, portanto a análise que empreendemos nesta pesquisa é afeita a um objeto que entendemos ser de natureza compósita: um *discurso político-midiático*.

Para se referir à ação que a mídia desenvolve com os fatos políticos que circulam por entre seus veículos, Weber (1999) explica que é da relação entre os veículos midiáticos, a política em si e os sujeitos que surge o *discurso político-midiático*, o qual

[...] remete a uma configuração de poder complexo e interdependente, pois além de incluir o jogo de paixões interposto pelo sujeito, exclui o confortável discurso da supremacia da mídia sobre a política, ou aquele que admite a independência da política em relação às mídias. (WEBER, 1999, p. 2).

Na maioria das pesquisas, entretanto, encontramos um movimento contrário ao difundido por Weber, em estudos cujas hipóteses sustentam a ideia de que a política é despolitizada quando possui a interferência da mídia na divulgação de seus eventos ou mesmo quando procura recorrer a recursos publicitários para promover seus discursos. Paralela a essa ideia de “contaminação” da fala pública pela adesão a uma prática mercadológica, que é reconhecida como comum aos veículos de comunicação, há

ainda a corrente indagação sobre qual seria a verdadeira função da mídia – difundir informação/comunicar em oposição a uma prática comum de formação de opinião.

Na verdade, o teor dessa discussão corrente acaba sendo levado ao questionamento sobre a objetividade ou a imparcialidade da mídia em relação ao conteúdo que dissemina no tratamento das informações, visto que a mídia também atua, simbolicamente, como ferramenta do discurso político, conforme seu engajamento, interferindo, portanto, diretamente ou indiretamente na (formação da) opinião pública.

Uma vez delimitadas a forma como nossa pesquisa comprehende a mídia, a política e sua relação no tratamento de acontecimentos políticos como os das eleições presidenciais, em nossa próxima seção, propomos a noção de copresença enquanto um efeito discursivo inerente ao discurso político-midiático que focalizamos.

### **A copresença como um efeito de discurso**

De natureza corpórea, a noção de copresença é empregada no interior de trabalhos de Goffman (2010; 2012; 2013), Giddens (2009), Merleau-Ponty (1999), em referência a interações face a face em que indivíduos percebem e reagem a/à presença mútua, consistindo, mais especificamente, nas maneiras como os sujeitos se tornam acessíveis aos outros, em situações imediatas que favorecem o contato físico entre comunicantes.

Paralelamente a essa visão, estão os pressupostos que concebem a sensação ou o chamado senso da presença de indivíduos cujo processo de comunicação é mediado por veículos eletrônicos, por exemplo. De acordo com Zhao (2002), um dos grandes problemas existentes nas atuais formas de conceituar a noção de presença reside no fato de que existe, segundo ela, uma equiparação entre a presença e o senso de presença.

Como tentativa de contribuir com o não cometimento do equívoco, a autora sugere o conceito de *modo de presença* como o responsável por estruturar as relações físicas dos indivíduos, enquanto a *sensação de presença* constitui uma espécie de experiência subjetiva que permite, segundo a autora, que um indivíduo perceba o outro em um ambiente dado. Pelo *senso de presença*, portanto, uma pessoa pode vivenciar a experiência subjetiva de estar presente em um ambiente específico fora do corpo, experiência propiciada por estímulos sensoriais externos sobre os órgãos dos sentidos desse indivíduo observador.

Em resgate às análises realizadas por Dias (2008), acerca da *corpografia*, enquanto um elemento que é presentificado na materialidade do digital, Gallo e Romão (2011), por sua vez, situam o papel desempenhado pelo indivíduo que, ao navegar na rede, mobiliza os artefatos inerentes a essa tecnologia para “dar corpo à sua emergência na rede e para fazer falar o (seu) corpo presentificado nas letras” (GALLO; ROMÃO, 2011, p. 14).

Para as autoras, o “[...] corpo é discursivamente um efeito de presença constante furado pelo impossível estar lá a todo tempo [...]” (GALLO; ROMÃO, 2011, p. 16), ou seja, a presença dos indivíduos que elas denominam por “sujeitos-navegadores” pode ser entendida como um efeito do discurso nas situações em que eles adentram

o universo de possibilidades, que é inerente a toda maquinaria tecnológico-digital da contemporaneidade, e presentificam o corpo na língua/no discurso.

Santaella (2007, p. 236) também discute as noções de presença-ausência com base na relação das mídias com o ciberespaço, explicitando que, no espaço virtual, tanto a presença quanto a falta dela – a ausência – passam a permutar mutuamente e a se sobrepor em um ambiente mesmo, “[...] gerando a vivência da ubiquidade: estar lá, de onde me chamam, e estar aqui, onde sou chamado, ao mesmo tempo.”

Nesse sentido, a autora explica como, no rádio e na televisão, por exemplo, cria-se uma “ubiquidade leve”, pela qual “[...] ouvir sobre ou ver imagens de um acontecimento é uma espécie de transporte mental que gera a ilusão de estarmos dentro do acontecimento como testemunha dos fatos.” (SANTAELLA, 2007, p. 236). Apesar de não fazer uso do termo copresença, Cardoso (1999, p. 47), em um texto intitulado “O corpo presente”, também fala das criações inventivas das correspondências eletrônicas, que usam novos códigos para resgatar a expressão corporal e procurar “trazer de volta a intensidade da presença física e das marcas carnais de comunicação.”

O que a imersão em nosso arquivo das eleições presidenciais de 2010 no Brasil nos mostra, nessa direção, é que, sobretudo pela discursivização dos sujeitos políticos em imagens impressas nas páginas das revistas semanais, a historicidade do discurso político-midiático favorece em muito a criação de uma ilusão no leitor, tal como essa que é explicitada pelos autores supracitados. O aspecto ilusionista nos semanários que analisamos, no entanto, ao invés de levar os (e)leitores a se sentirem presentes nas cenas e nos fatos retratados sobre os candidatos, cria um efeito de presença una e/ou de copresença de tais sujeitos, em uma leitura que toma como realidade a discursividade dos acontecimentos midiatizados pelas lentes dos veículos de comunicação.

Ao situar o papel desenvolvido pelas imagens, Le Breton (2001, p. 31) explica que, de forma cada vez mais frequente em universos sociais distintos, elas “tentam reduzir culturalmente o mistério do corpo se sucedem”. Para ele, “[...] uma miríade de imagens insólitas delineia a presença em pontilhado de um objeto fugaz inapreensível e, no entanto, aparentemente incontestável.” Sabedores do potencial comunicativo da imagem, o deslocamento que propomos da noção de copresença consiste, portanto, em focalizar as situações comunicativas que são estabelecidas visual ou verbalmente (pela apresentação de imagens ou pela dizibilidade sobre elas) como acontecimentos discursivos próprios às páginas da mídia impressa em que figuram. No caso da comunicação impressa nos semanários, o uso de fotografias é, sem dúvida, o elemento que favorece, enquanto objeto teórico, a representação dos objetos empíricos, portanto a criação de efeitos que marcam a presença corporal no discurso.

Nesse processo, também são objetos de nossa investigação as cenas discursivas nas quais os sujeitos políticos são copresentificados concomitantemente por fotomontagens e/ou por referências verbais que aproximam imagens isoladas de dois sujeitos ou presentificam enunciativamente sua existência corporal, produzindo uma copresença simbólica de um deles ou de ambos. Na cobertura das eleições presidenciais de 2010, realizada pelos semanários que compõem nosso arquivo, a popularidade do

governo de Luiz Inácio Lula da Silva figura como uma “presença em pontilhado” que, “aparentemente incontestável”, transfere à sua candidata a visibilidade de uma força pública necessária à vitória nas urnas.

Assim, de posse do pressuposto foucaultiano de que “nenhum o acontecimento é imaterial; é sempre ao nível da materialidade que ele adquire efeito, que ele é efeito” (FOUCAULT, 2010b, p. 57), nossa leitura da copresença como um efeito discursivo compreende a presença/copresença de sujeitos políticos como fruto da produção de sentidos que é inerente às materialidades de espaços discursivos (político-midiáticos) que se compõem e se vendem como informacionais. Desestabilizar os efeitos de evidência que são promovidos em tais discursivizações se mostra como uma ferramenta pertinente à leitura dos fragmentos do real que, em campanhas e disputas eleitorais, circulam massivamente nos veículos de comunicação impressos do país.

### **O efeito de copresença Lula-Dilma nos semanários: regularidades e dispersões**

Por um viés afinado aos pressupostos foucaultianos, analisar enquanto discursividades quaisquer domínios ou objetos, “[...] é examinar as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior do sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona.” (FOUCAULT, 2010c, p. 253). Quando se trata de fazê-lo no campo compósito do que é político e midiático, essa relação com o poderio dos discursos é ainda mais emergente.

Cientes das relações de força implicadas nesse movimento, nossa leitura do ano eleitoral de 2010 no arquivo formado pelos semanários brasileiros toma o feixe de discursos produzidos como uma série de acontecimentos “[...] que não têm o mesmo alcance, a mesma amplitude cronológica, nem a mesma capacidade de produzir efeitos.” (FOUCAULT, 1979, p. 5). Para o filósofo francês, “[...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente.” (FOUCAULT, 2010a, p. 31).

Ao apresentar o arrolamento entre essa unidade de análise e a função enunciativa com o homem, seu objeto de estudo primeiro, o autor nos permite adentrar a historicidade que reside na relação que um enunciado mantém com outros, em sua materialidade repetível, mas também em sua raridade, na medida em que a função enunciativa nunca se repete. Há que se considerar ainda que, apesar de haver uma materialidade repetível do enunciado, ele irrompe como um acontecimento singular no interior de um arquivo, materializado por um sujeito inscrito histórica e socialmente.

Pensar um arquivo político-midiático, no interior dessa perspectiva, é vê-lo como um “sistema que rege o acontecimento dos enunciados como acontecimentos regulares” (2010b, p. 147). Nesse sentido, nossa investigação dos mecanismos de construção desses discursos no ano eleitoral não prima por noções temporais ligadas à origem de fatos. Ao contrário disso, circundamos as regularidades discursivas de um ano eleitoral cujas linhas limítrofes da cronologia residem apenas na reunião de semanários publicados

efetivamente entre janeiro e dezembro de 2010, dado que são incapazes de condicionar a historicidade dos fatos e movimentos somente a esse período de busca.

Por *regularidade discursiva*, tomamos, então, “o conjunto das condições nas quais se exerce a função enunciativa que assegura e define sua existência” (FOUCAULT, 2010b, p. 163). Em sua descontinuidade histórica, as sequências enunciativas regulares no tratamento que Dilma, Lula e o PT tiveram nos semanários de 2010 explicitam um movimento discursivo singular pelo qual o presidente foi recuperado constantemente em copresença com sua possível sucessora.

Nas edições publicadas pelas revistas ao longo do período recortado e conforme a mídia analisada, esse processo decorreu pelo uso de designações/marcações distintas, porém, em geral, os enunciados dos três veículos midiáticos com maior tiragem e circulação em 2010<sup>1</sup>, questionaram a competência da petista, destacando as transformações que ela teria sofrido na aparência e na postura, como produto artificial, construído pelos marqueteiros da campanha. No interior de discursivização sobre tais mudanças, a sombra de Lula se perfaz como presença na dizibilidade e/ou nas imagens midiatizadas, como veremos nas sequências enunciativas e nas figuras que recortamos para este texto.

Na revista *Veja*, por exemplo, uma fotografia que usa a própria imagem do corpo da candidata, na qual ela esboça um sorriso forçado, articulada à ironia do enunciado verbal que a acompanha, denuncia o “novo” tom simpático de Dilma Rousseff como fruto das orientações do presidente Lula, o qual, copresente nos movimentos de campanha, teria ensinado sua candidata sobre como ser simpática com o eleitorado brasileiro, conforme podemos ver na Sequência Enunciativa (SE)1, a seguir: “Aprendiz de candidata. Hora de sorrir. Dilma: lições do professor Lula de como ser simpática com o eleitor.” (VEJA, 2010b, p. 32).

Na verbalidade dos enunciados que acompanham a imagem mencionada, a relação de ensino e aprendizagem na arte da comunicação política é discursivizada metaforicamente na atribuição de papéis bem delimitados. O presidente Lula é intitulado o professor (co)presente, aquele que detém o poder de ensinar à sua aluna qual o momento adequado para sorrir e como deve ser emanada a simpatia de uma candidata. Dilma Rousseff, por sua vez, configura a função de discípula das técnicas de simpatia - “aprendiz de candidata”. Chamando-a de aprendiz, a revista designa a condição de inexperiente e ainda ratifica imageticamente a falta de espontaneidade da petista.

Em outra edição também da revista *Veja*, o superficialismo da candidata do PT é atribuído, no discurso político-midiático do semanário, tanto ao humor quanto à expressão facial com que Dilma participava de eventos públicos, entrevistas e debates:

<sup>1</sup> Nos relatórios cedidos pelo Instituto Verificador de Circulação (IVC), no ano de 2010, a *Veja* ocupou o 1º lugar no ranking de distribuição das revistas nacionais, com uma circulação média de 1.086.191 exemplares. Ocupando a 2ª posição, a revista *Época* teve em média 408.110 exemplares. Em 3º lugar, com a média de 338.681 exemplares, está a revista *IstoÉ* e, ocupando a 30ª posição no ranking, com a circulação média de 30.703 exemplares, consta a revista *CartaCapital*.

S2: Dilma Rousseff, ministra-chefe da Casa Civil do governo Lula, foi finalmente apontada como a candidata à Presidência da República [...]. Com um humor superficial facilmente azedável e dona de opiniões incontrastáveis, quase hieráticas, sobre os temas técnicos mais arcânos, ela vai ter de retribuir com sorrisos artificiais nos palanques os comentários mais estúpidos. (VEJA, 2010a, p. 52).

Na sequência 2, a falta de traquejo político é novamente objeto do julgamento da mídia impressa e o é conjugada a uma inexperiência em “disputa eleitoral”. Por essa falta de prática política, o semanário ressalta, na continuidade da matéria, de um lado, o trabalho da assessoria e dos marqueteiros do PT como responsáveis para que a campanha “decole” e, de outro, o papel que a popularidade do presidente Lula exerce sobre a candidata que ele “inventou” para o continuísmo de seu governo no Brasil.

Em várias edições da revista *Época*, também foram regulares os enunciados que promoviam a associação do apoio de Lula à candidatura de Dilma, mas eles se deram principalmente com o uso de designações específicas a essa relação. Tida como “criatura de Lula”, a petista teve em 2010 o comportamento focalizado mais regularmente em duas orientações nesse semanário: a) em críticas ao seu desempenho quando longe da presença de seu “criador” (conforme SE3 e SE4); e b) em discursivizações que sugerem um superficialismo à imagem da candidata metaforizando essa identidade como uma vestimenta que se troca em conformidade às exigências de cada situação pública (figura 1).

Na sequência 3, seguir, a condição de candidata escolhida para a sucessão de Lula é questionada pela revista *Época*, em referência ao fato de Dilma ser “desconhecida do público” e “sem intimidade” com a política. No bojo dessa interrogação, a copresença de Lula é resgatada pelo próprio léxico, “pupila” e “guiada por Lula”, como uma possível onipresença dele no governo da ex-ministra, caso ela conseguisse a vitória no pleito.

SE3: A escolha pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva do nome de Dilma Rousseff como candidata do governo ao Palácio do Planalto despertou dúvidas desde que foi revelada, há pouco mais de dois anos. Desconhecida do público e sem intimidade com o mundo político, Dilma entrou na corrida eleitoral guiada por Lula, dono de uma popularidade próxima a 80%. Lula traçou a estratégia de alianças federais e estaduais, indicou os principais integrantes do comando de campanha e desafiou a legislação eleitoral para tornar sua pupila conhecida. A evidente ascendência de Lula sobre Dilma produziu a suspeita de que, se eleita, ela continuaria dependente da atuação política do ex-chefe. Os movimentos feitos nas últimas semanas reforçaram a impressão de que, mesmo fora do Planalto, Lula exercerá forte influência em um eventual governo Dilma. (ÉPOCA, 2010c, p. 48).

Na SE4, Dilma Rousseff, na condição de ex-ministra, portanto, “fora do cativeiro” do Ministério, não conta mais com a possibilidade de, acompanhada pelo presidente Lula, percorrer os compromissos de governo na inauguração de obras e afins. Essa solidão, libertadora, permite à petista a adoção de um perfil mais próprio, ou seja, pouco delicado. Segundo o semanário, contrariando, então, qualquer imagem calcada em uma feminilidade sensível que o partido tenha “vendido” no início do ano eleitoral, a chamada “criatura de Lula”, sem ele, distribui “farpas e caneladas”, mostrando que não é “mulherzinha” e que se configura mais “homem” que qualquer adversário político.

SE3: Dilma entrou em campo, agora em versão não governamental. Ou paragovernamental. Em sua primeira semana como ex-ministra, a criatura de Lula mostrou-se muito mais desenvolta fora do cativeiro. Saiu distribuindo farpas e caneladas, deixando claro que delicadeza é coisa de mulherzinha. A aspirante a primeira “presidente” da República parece decidida a mostrar que ninguém é mais homem do que ela. (ÉPOCA, 2010d, p. 56).

A mesma masculinidade que é denunciada pela mídia, como um dispositivo de poder vigilante, é potencializada também naquilo que seria seu processo de mudança. Em charge publicada no próprio semanário, a Dilma “homem”, é, enfim, substituída pela adoção de uma postura bastante feminina: a adesão à Moda Lula, com “modelitos” coloridos e destinados às diversas identidades que a “criatura” do PT teve que assumir durante a campanha:

**Figura 1 – “Moda Lula”**



Fonte: Época (2010d, p. 6).

Na fig. 1, além da fotografia corporal impressa como charge, com toda significação que a caricaturização constrói por si só, o personagem Dilma é representado diante de quatro possibilidades diferentes para atender à sua orientação de “mudar de roupa”. Na visibilidade dos modelos disponibilizados a ela, as cores (branca, azul, lilás e vermelho)

são definidas pela ordem ideológica dos eventos recorrentes na trajetória da campanha. Na primeira opção de roupa, por exemplo, o título “sambando com gari” faz referência à visita que a presidenciável realizou ao sambódromo do Rio de Janeiro, em 14/02/2010, em uma ocasião na qual a candidata dançou com um gari.

No cerne de todas as ocorrências dessa designação na prática discursiva midiática, estava a emergência de uma crítica tanto por Lula ter escolhido uma candidata desconhecida e sem experiência eleitoral para sua sucessão, quanto por ele usar de seu prestígio como presidente para construir a imagem de Dilma como uma personalidade política similar a dele.

No semanário da Editora Três, os cuidados pessoais com o corpo da candidata do PT vêm à tona (plásticas, penteado, intervenções estéticas). As modificações são apresentadas na discursividade da sequência enunciativa midiática como anteriores ao início da campanha – o que reforça a ideia de que são destinadas à figuração de uma Dilma disciplinada na corrida presidencial. O tom questionador dessa mudança é criado em torno de enunciados-perguntas, que interrogam a criação de uma identidade teatral, a qual não corresponderia ao que a petista realmente é, como podemos ver na SE5, a seguir:

SE5: Por que será que Dilma, às vésperas da eleição, ainda segue em busca de um personagem? Ou, dito de outra maneira, por que não se contenta em ser ela própria? Antes da campanha, Dilma se submeteu a várias intervenções estéticas. Fez plásticas e mudou o penteado – o que é louvável, pois toda mulher tem direito à vaidade. Mas há palpiteiros demais gravitando ao redor da candidata. Uns dizem que ela deve ser espontânea como Lula – e na primeira tentativa, ao falar para caminhoneiros, Dilma disse que o Brasil, na era FHC, seguia uma política de ‘roda presa’. (ISTOÉ, 2010, p. 41).

Na revista *IstoÉ*, portanto, as referências à falta de habilidade linguística da candidata do PT são tratadas do ponto de vista da preparação que Dilma, assim como seu antecessor e mentor, teve que receber para ficar apta a falar em público e a participar de debates/entrevistas. A diferença é que, enquanto Lula recebia aulas em 2002 para cometer menos desvios gramaticais na linguagem falada, as “lições” para Dilma focalizam principalmente a necessidade de uma simplificação linguístico-discursiva. Nesse semanário, a referência a pouca experiência política de Dilma aparece ligada à falta de carisma e à falta de traquejo político - ausências essas detectáveis pela comparação da presidenciável com o perfil político de Lula, em um movimento que igualmente recupera e presentifica o presidente quando se trata de caracterizar sua candidata à sucessora.

Além dessas regularidades das revistas, que decorrem do enfoque sobre as mudanças no corpo, no rosto, no gesto e no discurso de Dilma Rousseff, enquanto transformações implementadas por ela e orientadas pela presença de Lula para a vitória nas urnas; em

outra orientação, também foram regulares os discursos que focaram especificamente na copresença dos dois sujeitos políticos durante a campanha.

A exemplo desse processo, na fig. 2, publicada pela revista *Época*, a copresença Lula-Dilma é satirizada por uma representação chárgeica. Como em outras edições do semanário, por meio dessa ilustração, a revista denuncia que o PT tentava acoplar à candidata desconhecida e inexperiente a imagem do presidente. Na discursivização do corpo que é apresentada nesse texto, a noção de espelhamento traduz tal processo em um movimento que denuncia uma continuidade dos oito anos de poder público exercido por Luiz Inácio no futuro político de Dilma, se ela fosse eleita.

**Figura 2 – “Espelho”**



Fonte: *Época* (2010a, p. 39).

Nesse ínterim, a SE6 ressalta que, depois de terminado o período de parceria enquanto os dois sujeitos políticos ocupam seus cargos públicos no governo Lula, a mudança de Dilma Rousseff, que é aqui designada como “metamorfose”, poderá ser colocada à prova para a identificação quanto à pertinência dela por completo, ou sua mera restrição pelo aspecto visual. Para defender essa suspeita quanto à veracidade da mudança da candidata, a oposição “rainha do PowerPoint” (em resgate à ideia de ministra/administradora) *versus* “política com sede de palanque” renova a alusão à inexperiência da petista no quesito disputa eleitoral.

Em outra edição do mesmo semanário, ao invés de tratar o apoio político de Lula para sua candidata à sucessão, a revista explica a parceria petista atribuindo ao presidente à imagem de fantasma na campanha e nas decisões da Dilma inexperiente:

SE6: Sem voto no currículo, sem traquejo de palanque, chamando geladeira de “linha branca” e falando em “tecniquês”, Dilma até agora não tem competido com Serra, mas com o fantasma de seu cabo eleitoral: o presidente onipresente, que não larga de seu pé. E que a repreende por ser pouco objetiva e por “falar difícil”. Lula apregoa que a ministra do pré-sal, transformada em candidata por imposição sua, representa a

continuidade de seu governo. Dilma projeta a imagem de uma gerenta que pisa forte, mas carece de flexibilidade, sensibilidade e espírito de equipe. Qualidades associadas ao estilo feminino de liderança, justa ou injustamente. (ÉPOCA, 2010b, p. 130).

Na inexperiência atribuída à candidata do PT, a caracterização promovida pela *Época* destaca a falta de voto no currículo, o não domínio da eloquência requerida tradicionalmente aos discursos de palanque e o uso de um linguajar mais técnico. Com esse perfil amador, então, o semanário articula o desempenho de Dilma na disputa presidencial a um embate interno, ou seja, contra “o fantasma de seu cabo eleitoral” (Lula) e não contra o adversário psdebita. Nessa briga partidária velada, o problema da candidata do PT residiria, assim, no julgamento e na repreensão que o presidente, onipresente em cada passo da campanha, lhe destinava, em especial pela adoção de uma linguagem muito objetiva e “difícil”.

Em três revistas (*Época*, *IstoÉ* e *Veja*), o efeito discursivo de copresença, quando não articulado ao uso da imagem dos sujeitos políticos, traz, na enunciabilidade dos acontecimentos, a convocação Lula e Dilma, na criação de espaço/tempos distintos e no delineamento desse convívio como instrumento de poder público. A emergência dessa coparticipação, como meio de garantir ao PT a manutenção do poder por mais quatro anos de governo, situa-se tanto na denúncia dessas presenças discursivas com tal interesse, quanto na ilegalidade dessa parceria em campanha antecipada e fomentada por recursos públicos na escrita desses discursos político-midiáticos.

Como quarta revista em tiragem e circulação no país (a *CartaCapital*), a enunciação cria nichos de interdiscursividades, os quais, ao recuperar o movimento discursivo dos demais semanários (*Época*, *IstoÉ* e *Veja*), prima por desconstruir não a copresença dos dois sujeitos políticos que é discursivizada nas páginas desses, mas a valoração negativa que é atribuída por tais revistas a esse processo. Na revista *CartaCapital*, portanto, o mesmo efeito de copresença explicita a dispersão, pois ele é produzido em uma orientação discursiva que tanto questiona a direção negativa das discursivizações dos demais semanários, quanto apresenta o perfil de Dilma como a representação da continuidade necessária à política do partido.

Engajada ao PT, a *CartaCapital*, ao contrário, faz referência ao fato de que um despreparo e uma falta de trato político são especificidades que a própria imprensa atribuía à Dilma em enfoques estrategicamente de oposição. Assim, é no próprio processo de denegação a essa postura dos demais semanários que a revista da Editora Confiança produz um efeito de copresença Lula-Dilma: SE7: “Com o apoio da mídia, a oposição tenta colar em Dilma Rousseff a imagem de despreparo e falta de trato político.” (CARTACAPITAL, 2010c, p. 26).

Apesar da adoção de uma discursivização mais defensiva, o caráter “estreante” de Dilma em corrida eleitoral bem como sua necessidade de adaptação do estilo linguístico (visando aparição nos veículos midiáticos) também aparece na *CartaCapital*, porém em um discurso que não deixa de explicitar a condição da petista como “ex-ministra”,

portanto como um sujeito político que já era engajado ao modo de governar do partido. Na fig. 3, a feminilidade da petista é articulada à força e a um ideal não excludente de sua posição ideológica. Na fotografia que reforça essa representação, a discursivização da existência corporal de Dilma se faz pela copresença Lula-Dilma, na constante evocação à imagem do presidente, que aparece como pano de fundo de sua candidata: mulher, forte, ética:

**Figura 3** – “Ser mulher. O olhar feminino não é excludente”



**Fonte:** *CartaCapital* (2010b, p. 26-27).

Em movimento contrário às fotografias regulares nas demais revistas de nosso arquivo, a *CartaCapital* não publica uma Dilma-sorriso na fig. 3, tampouco discursiviza um rosto metamorfoseado, mas explora uma expressão forte como marca do que representa, social e politicamente, “ser mulher”. Com os ombros inclinados, o dedo apontado e rosto em estado de alerta, a ainda pré-candidata do PT tem o espaço, nas páginas do semanário, para “soltar o verbo” e se mostrar como a personalidade política ideal ao continuísmo da evolução vivenciada pelo Brasil na “Era Lula”.

Ainda que amparado pela imagem do então presidente, o corpo de Dilma Rousseff aparece dotado de sua própria vaidade. Se na copresença retratada na fotografia que faz pano de fundo à figura 4, a imagem de Dilma sorri, quando ela está sozinha em cena e a copresença com Lula se perfaz de forma diferente, a imagem principal já mostra o lado enérgico e sisudo da candidata do PT. Mesmo nessa explicitação imagética do gesto não moderado, a recuperação de Lula é igualmente pertinente, em especial porque esse tipo de discursivização foi comum em 2002 nos outros semanários, na visibilidade de um Lula agressivo, que se docilizava para ganhar as eleições.

Na figura 4, ilustramos uma discursividade que foi comum a várias edições da revista *CartaCapital*. O semanário da editora Confiança, diferentemente dos demais, trouxe a fotografia de Dilma Rousseff em discursivizações nas quais a imagem do presidente Lula figurava como pano de fundo. Nas ocorrências dessa revista, entretanto, os textos não fizeram menção a essa parceria ou a esse apoio político com enunciados que direcionassem essa leitura.

**Figura 4 – “A militante Dilma e os arquivos”**



**Fonte:** *CartaCapital* (2010a, p. 38-39).

A produção de sentidos que emerge nessa discursividade, a nosso ver, aflora pela própria identificação que o leitor faz do apoio de Lula e do que ele simboliza na campanha, no histórico militante da candidata do PT e, por fim, na produção de um imaginário sobre o que seria um possível governo de Dilma. Pela figura 4, o gesto moderado e incentivador da petista articula-se, na presença corporal da candidata, ao sorriso singelo e espontâneo tal qual a imagem que reluz ao fundo – igual à marca da popularidade do presidente ao qual a candidata quer suceder.

Como se vê, se no plano não-verbal, a *CartaCapital* ratifica a copresença e induz a uma leitura que associa as propostas políticas de Dilma e Lula como forma de o semanário promover um apoio à candidatura petista; no plano verbal, a maioria dos enunciados publicados na revista da Editora Confiança não torna explícito qualquer valor negativo dos sujeitos copresentes e ainda prima pelo movimento combativo às críticas sobre esse convívio.

Na contramão do processo desenvolvido nas demais mídias impressas, a circulação da imagem política de Dilma, de Lula e de ambos na revista *CartaCapital* manteve, pois, uma discursividade que explicita a dispersão. Nesse semanário, a copresença, perceptível na enunciação, mas não destacada explicitamente, adquire uma orientação discursiva que tanto questiona a direção negativa dos demais semanários, quanto apresenta o perfil de Dilma como a representação da continuidade necessária à política do partido.

### **Considerações finais**

Neste texto, resgatamos ditos e escritos de Michel Foucault, pensando História em seu aspecto múltiplo, recuperando, dos fios discursivos da cobertura que os semanários brasileiros realizaram das eleições de 2010, a indicação de Dilma como candidata à presidência pelo PT. Para tanto, adotamos os princípios da AD francesa para analisar a historicidade de um arquivo político-midiático composto pelas 208 edições das revistas *CartaCapital*, *Época*, *IstoÉ* e *Veja*, que foram publicadas naquele ano.

Ao cruzar as condições de possibilidade do pleito em destaque, considerando as relações de força que delineiam a hibridez do político-midiático, com as sequências enunciativas regulares na mídia impressa investigada, nosso procedimento analítico mostrou a produção de um efeito discursivo de copresença Lula-Dilma, o qual, em três das revistas analisadas, explicita uma desqualificação da imagem da petista, denunciando-a como um corpo-produto (artificial), construído para circular durante a campanha do PT. Como dispersão, na *CartaCapital*, o efeito discursivo produziu sentidos mais orientados para o destaque da parceria dos dois sujeitos como relevante à continuidade da política empreendida pelo partido.

Em todos esses casos, trata-se de estratégias enunciativas distintas, as quais promoveram modos diversos de presença/de copresença Lula-Dilma que focalizamos em nossas análises, em retratos de diferentes formas de interação dos dois sujeitos. Pensar a copresença como um efeito de discurso, a partir dessa heterogeneidade, pressupõe entender que o sentido que emerge dessa situação se perfaz em um tipo específico de interação, que possui duração própria e se dá entre Lula e Dilma em uma cena, forjada, que simula imageticamente uma interação.

Assim, esse formato de copresença mantém associação a um sentido que se produz em ato, como nas chamadas transmissões diretas. A compreensão dos diferentes modos de presença, próprios às manifestações textuais diversificadas, é motivada por um tipo de discursivização em que o verbal e a imagem do corpo compõem o enredo da produção de sentidos sobre Dilma e sobre sua relação com Lula naquelas eleições. Além disso, a maneira como se dá essa constituição está submetida ao momento histórico desse acontecimento político.

Refletidas desse modo, a presença ou a copresença, como efeitos do discurso, mantêm ligação direta com um tempo e um espaço enunciativos, que são instaurados no ato mesmo da sua impressão textual. Nessa natureza impressa, portanto, coexistem dimensões que são semânticas e materiais de um lado e, discursivas e mundanas, de outro, concomitantemente.

SANTOS, E.; ROMUALDO, E. The production of a Lula-Dilma co-presence effect in the political media discourse in Brazilian weekly magazines from 2010. *Alfa*, São Paulo, v.61, n.2, p.283-301, 2017.

- *ABSTRACT: Foregrounded on the theoretical and methodological presuppositions of French Discourse Analysis, current paper embodies the Foucauldian idea of History as a discontinuous set of temporalities and recovers the discourse of the most important event in Brazil during 2010. Dilma Rousseff was indicated as the presidential candidate of the Workers' Party (PT), as the successor of Luis Inácio Lula da Silva. Facts and events that comprised conditions for the presidential race during the period are discussed, whilst force relationships that delineate the political and media discourse are problematized. Current paper analyzes the regularities/ dispersions that guide Dilma's and Lula's discursiveness within a 208-issue archive of the*

*weekly magazines CartaCapital, Época, IstoÉ and Veja published during the election year. Results show the production of a discursive effect of the Lula-Dilma co-presence which, in three magazines, makes explicit a lack of qualification of the candidate's image as a product manufactured for electoral purposes. On the other hand, in CartaCapital, as dispersion, the discursive effect underscores a partnership of the two subjects as basic for the continuity of PT's policy.*

- **KEYWORDS:** *Co-presence. Regularities. Political and social media discourse. History.*

## REFERÊNCIAS

- BARONAS, R. L. Notas sobre o amargo da língua política: eleições municipais cuiabanas 2004. **Revista ECOS**, Cáceres, v.3, n.2, p.99-106, 2005. Disponível em: <[http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v\\_03/99\\_Pag\\_Revista\\_Ecos\\_V-03\\_N-01\\_A-2005.pdf](http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_03/99_Pag_Revista_Ecos_V-03_N-01_A-2005.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2013.
- BERGER, C. A reestruturação da política em tempos midiáticos. **Intexto**, Porto Alegre, v.1, n. 1, p. 1-11, jan./jun. 1997. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/3298/3944>>. Acesso em: 3 out. 2013.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- CARDOSO, C. O corpo presente. In: RUBIM, A. A. C.; BENTS, I. M. G.; PINTO, M. J. (Org.). **Comunicação e sociabilidade nas culturas urbanas contemporâneas**. Petrópolis: Vozes ; Compós, 1999. p. 41-53.
- CARTACAPITAL. São Paulo: Confiança, n. 615, 29 set. 2010a. 90 p.
- CARTACAPITAL. São Paulo: Confiança, n. 599, 09 jun. 2010b. 74 p.
- CARTACAPITAL. São Paulo: Confiança, n. 592, 21 abr. 2010c. 74 p.
- DIAS, C. **Da corpografia**: ensaio sobre a língua/escrita na materialidade digital. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.
- ÉPOCA. São Paulo: Globo, n. 651, 8 nov. 2010a. 138 p.
- ÉPOCA. São Paulo: Globo, n. 650, 1 nov. 2010b. 130 p.
- ÉPOCA. São Paulo: Globo, n. 643, 13 set. 2010c. 146 p.
- ÉPOCA. São Paulo: Globo, n. 621, 12 abr. 2010d. 130 p.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20.ed. São Paulo: Loyola, 2010a.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

FOUCAULT, M. Retornar à história. In: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Organização e seleção de textos, Manoel Barros de Motta. Tradução de Elisa Monteiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p.282-295. (Ditos e Escritos; v.II).

FOUCAULT, M. Diálogo sobre o poder. In: FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. Organização e seleção de textos, Manoel Barros de Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c. p. 253-266. (Ditos e Escritos; v.IV).

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GALLO, S. L.; ROMÃO, L. M. S. Corpo e(m) discurso na rede. In: ROMÃO, L. M. S.; GALLI, F. C. S. **Rede eletrônica**: sentidos e(m) movimentos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 13-22.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. Tradução de Álvaro Cabral. 3.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 19.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOFFMAN, E. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GOFFMAN, E. **Comportamento em lugares públicos**: notas sobre a organização social dos ajuntamentos. Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ISTOÉ. São Paulo: Três, ano 33, n. 2112, 5 maio 2010. 144 p.

LE BRETON, D. **Antropologia do corpo e modernidade**. Tradução de Fábio dos Santos Creder Lopes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LIMA, V. A. Sete teses sobre mídia e política no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n.61, p.48-57, março/maio 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/13317/15135>>. Acesso em: 09 out. 2013.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MIGUEL, L. F. **Política e mídia no Brasil**: episódios da história recente. Brasília: Plano, 2002.

RODRIGUES, A. D. **Estratégias da comunicação**: questão comunicacional e formas de sociabilidade. Lisboa: Presença, 1997.

RUBIM, A. A. C. **Comunicação e política**. São Paulo: Hacker, 2000.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

VEJA. São Paulo: Abril, ano 43, n. 8, 24 fev. 2010a. 114 p.

VEJA. São Paulo: Abril, ano 43, n. 1, 6 jan. 2010b. 102 p.

WEBER, M. H. Hibridação de verdades políticas e midiáticas. **Intexto**, Porto Alegre, v. 2, n. 6, p. 1-38, jul./dez. 1999. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/3388/4318>>. Acesso em: 03 out. 2013.

ZHAO, S. Reconceptualizing presence: differentiating between mode of presence and sense of presence. **ResearchGate**, [S.l.], p.1-14, 2002. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/237134548\\_Reconceptualizing\\_Presence\\_Differentiating\\_Between\\_Mode\\_of\\_Presence\\_and\\_Sense\\_of\\_Presence](https://www.researchgate.net/publication/237134548_Reconceptualizing_Presence_Differentiating_Between_Mode_of_Presence_and_Sense_of_Presence)>. Acesso em: 18 abr. 2014.

Recebido em novembro de 2016

Aprovado em março de 2017



# O PROJETO ATLAS LINGUÍSTICO DO AMAPÁ (ALAP): CAMINHOS PERCORRIDOS E ESTÁGIO ATUAL

Abdelhak RAZKY\*  
Celeste RIBEIRO\*\*  
Romário SANCHES\*\*\*

- RESUMO: O campo da dialetologia, com foco no método geolinguístico, tem crescido muito no Brasil, está presente e representado em todos os Estados da Federação e com uma projeção bastante significativa. Neste contexto se insere o Projeto Atlas Linguístico do Amapá (ALAP). O objetivo principal deste artigo é mostrar a trajetória do Projeto ALAP e os seus primeiros resultados. O projeto adotou o método geolinguístico (CARDOSO, 2010) e foi desenvolvido a partir de três etapas: 1<sup>a</sup>) formação e treinamento dos membros do grupo de pesquisa; 2<sup>a</sup>) realização dos inquéritos experimentais, treinamento para transcrição fonética, execução da pesquisa *in loco* (aplicação dos questionários fonético-fonológico e semântico-lexical), com a localização de 40 informantes distribuídos em 10 pontos de inquéritos; 3<sup>a</sup>) revisão das transcrições fonéticas, confecção das cartas e mapeamento dos dados registrados, tendo em vista a sistematização, organização e publicação dos resultados. Atualmente, o Projeto ALAP busca apoio financeiro para sua publicação, que prevê cerca de 100 cartas linguísticas distribuídas em cartas fonéticas e lexicais.
- PALAVRAS-CHAVE: Dialetologia. Geolinguística. Atlas. Amapá.

## Introdução

É inegável a expansão dos estudos dialetológicos e geolinguístico pelo Brasil e é certo também que ainda há muito a percorrer. Se se tomam como base duas décadas atrás, verifica-se o quanto as áreas da Sociolinguística e da Dialetologia avançaram por meio de estudos e pesquisas em todo o País. Sem dúvida o lançamento do Projeto Atlas

---

\* Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém – Pará – Brasil. Professor no Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade de Brasília (UnB), Campus Universitário Darcy Ribeiro, Brasília – BSB – Brasil. Professor associado do Departamento de Línguas Estrangeira e Tradução. arazky@gmail.com.

\*\* Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá – Amapá – Brasil. Professora do Departamento de Letras e Artes. celribeiro042002@gmail.com.

\*\*\* Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém – Pará – Brasil. Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras. romariodsanches@gmail.com.

Linguístico do Brasil – Projeto ALiB, em 1996, foi um dos feitos que contribuíram significativamente para impulsionar esses estudos.

Desde a publicação do primeiro atlas linguístico em 1963, o Atlas Prévio dos Falares Baianos, até os dias atuais, já totalizam 12 atlas, incluindo os dois primeiros volumes do ALiB, lançados em 2014. Parece pouco se se toma a dimensão temporal, mas, considerando as dificuldades financeiras, a falta de recursos humanos especializados e de interesse dos acadêmicos por esse tipo de pesquisa e, principalmente, a grande burocracia nas Instituições de ensino e agências de fomento para subvencionar pesquisa científica em nosso país, certamente é um grande avanço, dadas as adversidades e peculiaridades que a produção de um atlas requer.

Esse crescimento reflete-se ainda no grande número de atlas regionais que estão em execução, em média uns 15 projetos, na vasta diversidade de lançamentos bibliográficos e midiáticos e inúmeros projetos de pesquisa em âmbito de graduação e pós-graduação que são anualmente produzidos e publicados em todo o país. Assim, a área da dialetologia tem crescido muito no Brasil, está presente e representada em todos os Estados da Federação e com uma projeção bastante significativa. É inserido nesse contexto de surgimento e expansão que se encontra o Projeto ALAP.

## **A trajetória do Projeto ALAP**

O Projeto ALAP teve suas bases lançadas em 2010, vinculado ao grupo de pesquisa ALAP, da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, agregando estudantes e professores do curso de Letras desta Instituição e também da Universidade Federal do Pará – UFPA, visto que se encontra sob a coordenação dos professores Abdelhak Razky (UFPA) e Celeste Ribeiro (UNIFAP). A semente foi lançada em 2008, em decorrência das orientações e registros de aulas ministradas pelo professor Razky durante o curso de mestrado na UFPA e que culminou na dissertação acerca do comportamento da variável (r) pós-vocálica medial nos Estados do Pará e Amapá, a partir dos dados coletados para o Atlas Linguístico do Brasil – ALiB, defendida por Celeste em 2008. Daí surgiu o grupo de pesquisa ALAP registrado no Departamento de Pesquisa da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/UNIFAP e vinculado ao Diretório de Grupos de Pesquisa da Plataforma Lattes. Pelo fato de a área de estudos sociolinguísticos variaacionistas ser quase inexistente, em termos de estudos e pesquisas, na referida Instituição, o grupo inicialmente limitou-se à realização de leituras e estudos teórico-metodológicos a fim de ampliar e dar base sólida aos pesquisadores, fornecendo-lhes uma visão clara e consistente sobre o trabalho que iriam desenvolver, ou seja, a produção de um atlas linguístico.

Dessa forma, o Projeto ALAP tem como principal objetivo a descrição e o mapeamento do português brasileiro falado em 10 localidades do Estado do Amapá, procurando evidenciar as variedades linguísticas voltadas aos aspectos fonético-fonológicos e semântico-lexicais característicos de cada localidade. Vale ressaltar que

os atlas linguísticos constituem o principal mecanismo de divulgação e conhecimento da realidade linguística de uma localidade, através das manifestações da língua em seus diferentes níveis. Por isso apresentam grande relevância científico-social no âmbito universitário e na sociedade como um todo.

É bom lembrar também que os atlas linguísticos não devem ser vistos apenas como uma forma de documentar e registrar a língua, nos moldes ditados somente pelos linguistas, mas precisam ser considerados também como recurso de ensino e aprendizagem da língua materna, pois refletem a diversidade e a heterogeneidade dialetal, concretizadas em diversas situações comunicativas, de diferentes campos linguísticos.

## **Sobre o Amapá**

De acordo com os dados do IBGE (2016), o Estado possui uma extensão de 142.828,521 km<sup>2</sup>, onde, atualmente, habitam cerca 750.000 pessoas, distribuídas em 16 municípios. Tem como limites o Estado do Pará, a Oeste e Sul; a Guiana Francesa ao Norte; o Oceano Atlântico a Leste; e o Suriname a Noroeste.

Historicamente, a incorporação do Amapá ao Brasil começa em 1901, com o *Laudo Suíço*. A Suíça atuou como árbitro entre as disputas territoriais e diplomáticas entre França e Brasil. Ao final, foi decidido que o Brasil teria soberania sobre o Território contestado. Para Nunes Filho (2009), essas disputas são características comuns das raízes da formação amazônica. Outros fatores também referentes a essa formação foram a descoberta de ouro e a extração da borracha na região, os quais geraram grande fluxo migratório.

Até 1988, o Amapá esteve na condição de Território Federal, quando, por meio da Constituição Brasileira, foi elevado a Estado. Segundo Andrade (2005), essa transformação do então Território em Estado possibilitou novas oportunidades de trabalho e emprego o que influenciou o aumento do contingente populacional no Estado. Ainda segundo esse autor, desde os anos 1990, a dinâmica migratória vem sendo expressiva no Estado, principalmente por migrantes oriundos dos Estados do Pará e Maranhão.

## **Metodologia**

O Projeto ALAP vem se desenvolvendo, estritamente, sob o método geolinguístico (CARDOSO, 2010) tomando como referência o Projeto Atlas Linguístico do Brasil (CARDOSO et al., 2014) e, consequentemente, adotando os pressupostos da dialetologia pluridimensional e da geolinguística. O ALAP é um atlas pluridimensional, pois apresenta aspectos da variação diatópica e diastrática, nesta última buscou-se controlar as variáveis idade e sexo dos falantes. A coleta de dados para a composição do *corpus*

foi realizada entre 2012 e 2014, por professores e acadêmicos do curso de Letras da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP que integram o grupo de pesquisa ALAP. Mas vale destacar que em 2011 realizaram-se alguns inquéritos experimentais como forma de treinamento para os acadêmicos que iriam atuar como inquiridores.

O Projeto ALAP vem se desenvolvendo em três etapas:

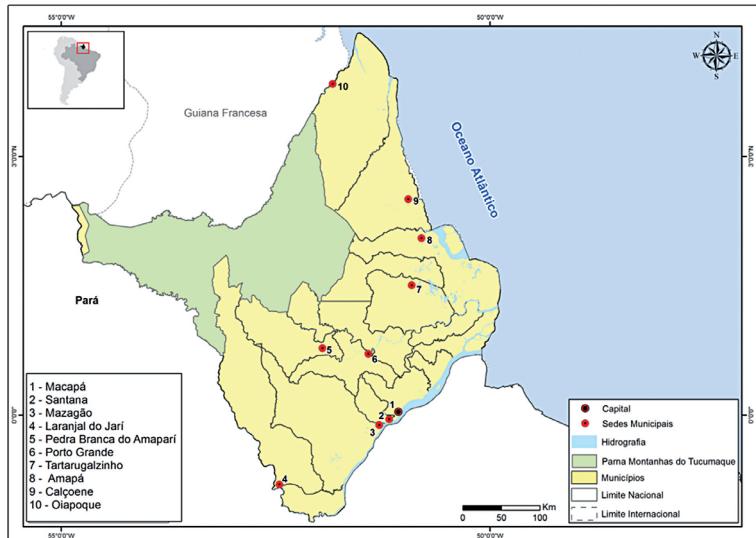
- 1<sup>a</sup> etapa: realizou-se a formação e treinamento dos membros do grupo;
- 2<sup>a</sup> etapa: foram realizados os inquéritos experimentais, o treinamento para transcrição fonética, a aplicação da pesquisa *in loco* (questionários fonético-fonológico e semântico-lexical), com a localização de 40 informantes distribuídos em 10 pontos de inquéritos;
- 3<sup>a</sup> etapa: foram feitas a revisão das transcrições fonéticas, a confecção das cartas e o mapeamento dos dados registrados, tendo em vista a sistematização, organização e publicação dos resultados.

### **Seleção dos pontos de inquéritos**

O Amapá possui 16 municípios, mas a seleção da rede de pontos seguiu a tradição da Dialetologia. Assim, foram selecionados somente 10 municípios, considerando a densidade demográfica e populacional, *a priori*, além de critérios históricos (tempo de origem), econômicos e socioculturais.

Os pontos fixados foram: (01) Macapá, (02) Santana, (03) Mazagão, (04) Laranjal do Jari, (05) Pedra Branca do Amapari, (06) Porto Grande, (07) Tartarugalzinho, (08) Amapá, (09) Calçoene e (10) Oiapoque. A seguir, a figura 01 mostra esses pontos, de acordo com a localização geográfica de cada um.

**Figura 01 – Rede de Pontos do ALAP**



**Fonte:** Razky, Ribeiro e Sanches (2017, p. 53).

### Perfil dos informantes

Foram selecionados 40 informantes, sendo 04 por localidade, estratificados em idade, sexo e escolaridade. Compõem a amostra: 04 falantes – 1 homem e 1 mulher de 18 a 30 anos; 1 homem e 1 mulher de 50 a 75 anos. Também foram considerados os seguintes critérios: a) ter nascido no município; b) ser filho de pais nascidos na região; c) não ter morado em outro Estado ou Região por mais de um ano; d) ter nível de instrução escolar variando de analfabeto ao Ensino Fundamental completo; e) possuir boas condições de saúde e de fonação; e f) ter disponibilidade para a entrevista.

### Questionários de coleta de dados

Os dados originaram-se dos questionários fonético-fonológico (QFF) e semântico-lexical (QSL) propostos pela equipe do Projeto ALiB (2001); o QFF é composto por 159 questões fechadas e o QSL por 202 perguntas distribuídas em 22 campos semânticos, com perguntas abertas. Totalizam quase 400 questionamentos que, em geral, costumam ser realizados em um tempo médio de 2 a 3 horas, pois depende muito do comportamento e disponibilidade de cada entrevistado, visto que em alguns inquéritos ele se apresenta tímido, indiferente e de pouca elocução e, por outro lado, há aquele que se mostra eloquente, espontâneo e muito participativo. Pelo que se observou na fala dos 40 informantes que participaram das entrevistas, os participantes da segunda faixa etária foram os que se mostraram mais receptivos, espontâneos, dispostos e, consequentemente, tomaram os inquéritos mais longos.

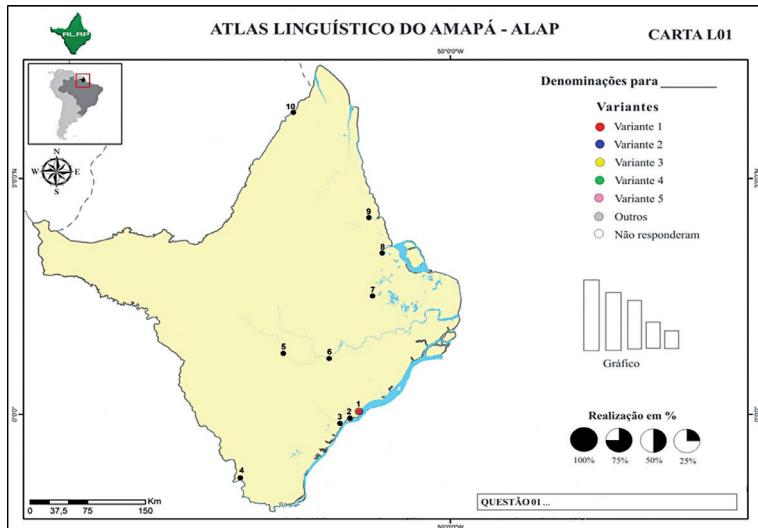
## **Inquiridores**

A equipe do Projeto ALAP é constituída pela professores Celeste Ribeiro (UNIFAP) e pelo professor Abdelhak Razky (UFPA), ambos coordenadores do projeto; professor Romário Sanches (UFPA/UEPA), professora Doraci Guedes; professora Aldenice Couto (UNIFAP) e os acadêmicos de letras (UNIFAP) à época de lançamento do projeto; e, atualmente, professores da rede de ensino básico do Amapá: Monique Jacques, Jefter Gonçalves, Francisco Tiago Meirelles, Natália Almeida, Hanna Line, Veg Andrade, Elicelma Sena, Maria Cristina Amaral, Sarah Cristina Gibson.

## **Elaboração das cartas linguísticas**

Sabe-se que atualmente, por meio da arte cartográfica, a Dialetologia moderna dispõe de um conjunto de técnicas denominado de cartografia linguística e, por meio do processo cartográfico, são elaboradas as cartas ou mapas que constituem um atlas linguístico. Assim, para a produção das cartas linguísticas que compõem o atlas do Amapá, foi elaborada uma base cartográfica produzida por uma especialista da área. Inicialmente, foi feito um leiaute da carta-base indicando as posições de cada elemento que seria inserido na carta, o que resultou na carta-base do ALAP, na qual se registraram informações geográficas e linguísticas. Para as informações de cunho geográfico, constam: escala, orientação geográfica, um mapa de localização da área em relação ao Continente Latino-Americano, ao Brasil, ao Estado e aos Municípios. Para as de cunho linguístico, constam: título do atlas, número da carta, tipo de pergunta, pontos pesquisados e organização dos itens linguísticos e suas ocorrências. Segue exemplo dessa carta-base.

**Figura 02** – Carta-base lexical do ALAP



Fonte: Razky, Ribeiro e Sanches (2017, p. 42).

Para a leitura das cartas linguísticas fonéticas e lexicais, será adotado o seguinte esquema de convenções:

a) do lado superior à direita, ao lado do título, indica-se o número da carta, que será representado por uma letra marcando o domínio linguístico estudado – seja ele fonético ou lexical – e o número da questão. Por exemplo, *CARTA L01*, a letra L indica que é uma carta lexical e 01 refere-se à sequência dos itens lexicais; *CARTA F01*, a letra F indica que é uma carta fonética e 01 refere-se à sequência dos fenômenos fonéticos;

b) do lado superior à direita, abaixo do título, serão elencadas as variantes mais recorrentes, com a transcrição ortográfica. Para a simplificação da leitura dos dados, serão delimitadas apenas as cinco variantes mais recorrentes com suas respectivas cores em forma de círculos; a ordem das cores indica a ordem das ocorrências (da variante mais para a menos produtiva). As cores foram selecionadas de acordo com o sistema RGB<sup>1</sup> (sistema de cores), e com base no *Atlas Linguístico do Brasil*. No caso das variantes pouco produtivas, agrupadas em *Outras* e *Não responderam*, serão visualizadas por meio de uma tabela exibida no verso da carta, mostrando todas as variantes mapeadas e não mapeadas:

<sup>1</sup> RGB é um sistema de cores aditivo que representa a mistura de luz, em oposição ao subtrativo CMYK, que representa mistura de pigmentos. O nome RGB é uma sigla formada das iniciais dos nomes das suas cores primárias: *red* (vermelho), *green* (verde) e *blue* (azul). No sistema RGB, cada cor é definida pela quantidade de vermelho, verde e azul que a compõe.

**Tabela 01 - Cores para cartas lexicais, até 5 variantes (RGB)**

| CORES           | R   | G   | B   |
|-----------------|-----|-----|-----|
| 1               | 255 | 0   | 0   |
| 2               | 0   | 0   | 255 |
| 3               | 255 | 255 | 0   |
| 4               | 0   | 200 | 0   |
| 5               | 248 | 150 | 201 |
| Outras          | 204 | 204 | 204 |
| Não responderam | 255 | 255 | 255 |

**Fonte:** Razky, Ribeiro e Sanches (2017, p. 43).

No caso das variantes pouco produtivas, agrupadas em *outras* e nas *não respostas*, serão visualizadas por meio de uma tabela exibida no verso da carta, mostrando todas as variantes mapeadas e não mapeadas.

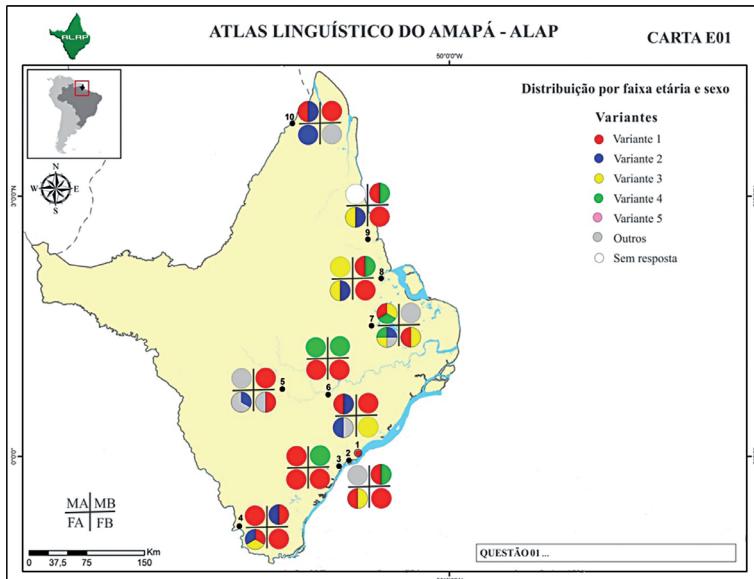
c) abaixo das variantes elencadas encontram-se os gráficos mostrando as porcentagens correspondentes às ocorrências de cada variante em todos os pontos de inquéritos, e mais abaixo representamos a realização em porcentagem por meio dos gráficos em formato de pizza (de 25% a 100%).

d) ainda do lado inferior à direita, constarão as respectivas perguntas com a numeração referente ao questionário aplicado;

e) no centro da carta, apresenta-se o mapa do Amapá com os 10 pontos de inquéritos, (cf. fig. 01).

Já para a leitura das cartas estratificadas apresentamos uma organização dos dados com base na cruz de estratificação, como mostra a figura seguir:

**Figura 03 – Carta-base estratificada do ALAP**



**Fonte:** Razky, Ribeiro e Sanches (2017, p. 44).

a) do lado superior à direita, ao lado do título, indica-se o número da carta que será representado pela letra E (estratificada) e o número da questão. Por exemplo, *CARTA E01*, a letra E indica que é uma carta estratificada (pluridimensional) e 01 refere-se à sequência dos itens lexicais. Destaca-se que nas cartas estratificadas só foram mapeados os itens lexicais;

b) do lado superior à direita, abaixo do título, serão elencadas as variantes mais recorrentes, com a transcrição ortográfica. Para a simplificação da leitura dos dados serão delimitadas apenas as cinco variantes mais recorrentes com suas respectivas cores (conforme apresentado na leitura das cartas lexicais e fonéticas);

c) abaixo das variantes elencadas, do lado inferior à direita, encontram-se as respectivas perguntas com a numeração referente ao questionário aplicado;

d) do lado inferior à esquerda, apresenta-se a cruz de estratificação com as seguintes convenções: MA indica o informante do sexo masculino (M) e da primeira faixa etária (A); FA indica a informante do sexo feminino (F) e da primeira faixa etária (A); MB indica o informante do sexo masculino (M) e da segunda faixa etária (B); FB indica a informante do sexo feminino (F) e da segunda faixa etária (B);

e) no centro da carta, apresenta-se o mapa do Amapá com os 10 pontos de inquéritos (cf. fig. 01) e a distribuição das variantes de acordo com a idade e o sexo dos falantes. Por exemplo, no ponto 01 (Macapá), a cruz de estratificação mostra que o informante MA conhece as variantes 01 e 02; no caso de FA, esta produziu a variante 2 e outras; MB conhece a variante 01 e FB a variante 03. E assim segue a leitura dos demais pontos de inquéritos.

## Procedimentos para o tratamento dos dados

Os dados coletados seguem os parâmetros e as orientações do Comitê Nacional do ALiB (2001). Após as gravações em áudio, foram adotados os seguintes procedimentos para o tratamento dos dados:

a) arquivamento de todas as entrevistas gravadas em formato MP3, em pastas correspondentes aos pontos de inquéritos e aos informantes. Utilizou-se a convenção de símbolos para representar os pontos e os informantes. Segue abaixo a tabela exemplificando com o ponto (01) Macapá:

**Tabela 02** – Convenção de símbolos para o arquivamento dos dados

| 01AHF   | 01BMF   |
|---|---|
| <b>01</b> = Localidade (Macapá)                       | <b>01</b> = Localidade (Macapá)                       |
| <b>A</b> = Faixa etária (1 <sup>a</sup> faixa etária) | <b>B</b> = Faixa etária (2 <sup>a</sup> faixa etária) |
| <b>H</b> = Sexo (Homem)                               | <b>M</b> = Sexo (Mulher)                              |
| <b>F</b> = Escolaridade (Fundamental)                 | <b>F</b> = Escolaridade (Fundamental)                 |

**Fonte:** Sanches (2015, p.56).

b) após os dados devidamente arquivados, procedeu-se ao recorte dos áudios utilizando o *Soft Cool Edit Pro 2.1*. Delimitou-se que, para as questões fonético-fonológicas, fossem recortados dos inquéritos apenas os contextos imediatamente precedente e seguinte da resposta esperada; enquanto para as questões lexicais o recorte seria feito a partir do início da pergunta até o fim da conversa sobre cada item lexical;

c) com os recortes prontos, iniciaram-se as transcrições fonéticas, que foram feitas em tabelas, indicando o tipo de questionário, o ponto de inquérito, questões e os quatro informantes entrevistados. Para codificação dos símbolos fonéticos, empregou-se o Alfabeto Fonético Internacional – IPA, utilizando a fonte *Times New Roman 12*;

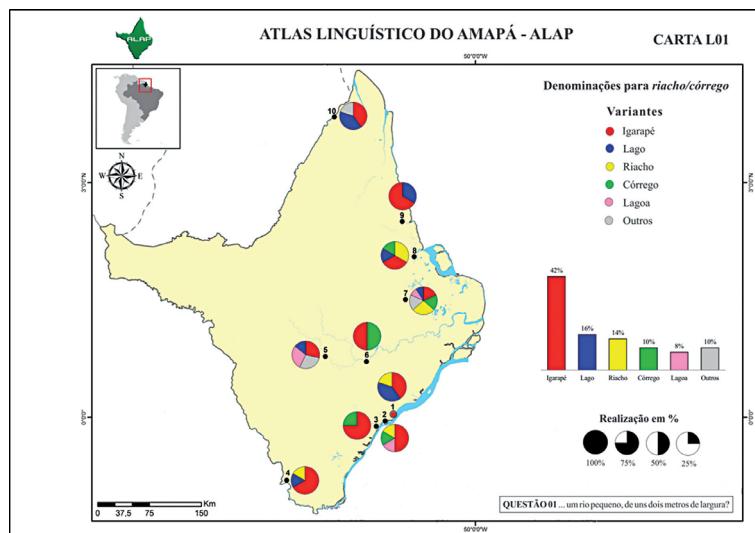
d) Após a revisão das transcrições e todas as cartas-base prontas, iniciou-se a elaboração das cartas linguísticas. Todas as cartas foram elaboradas a partir do *Soft CorelDRAWX5*.

## Resultados preliminares

Para as primeiras análises, foram elaboradas algumas cartas linguísticas lexicais experimentais de cunho espacial, registrando as cinco variantes mais frequentes em todos os pontos pesquisados, sendo a primeira a predominante. As figuras 03 e 04 trazem uma pequena amostra dessas cartas, evidenciando, assim, os primeiros resultados encontrados. Ressalta-se que, por razões de economia, ilustra-se somente com duas cartas lexicais, uma vez que as fonéticas estão em fase de elaboração.

A figura 04, carta lexical L01, traz as respostas para a 1<sup>a</sup> pergunta do QSL.

**Figura 04 – Carta L01 – Item córrego/riacho**



**Fonte:** Razky, Ribeiro e Sanches (2017, p.74).

A carta 01 (fig. 04) mostra que, do ponto de vista geográfico, *igarapé* é a variante predominante no Amapá, caracterizando assim o português falado nessa região, seguida de *lago*, *riacho*, *córrego*, *lagoa* e outras: *rio*, *grotá* e *enseada*. Ela foi mais frequente em quatro localidades do Estado: Santana (02), Mazagão (03), Laranjal do Jari (04) e Calçoene (09); ressalta-se que, na capital Macapá (01), predomina o uso de *lago* para essa designação. A tabela 03, em seguida, reflete esses resultados em termos percentuais, em que se confirma o uso e a frequência predominante no Amapá da variante *igarapé* na designação de um rio pequeno de uns dois metros de largura.

**Tabela 03** – Frequência das variantes lexicais por localidade (*Córrego/Riacho*).

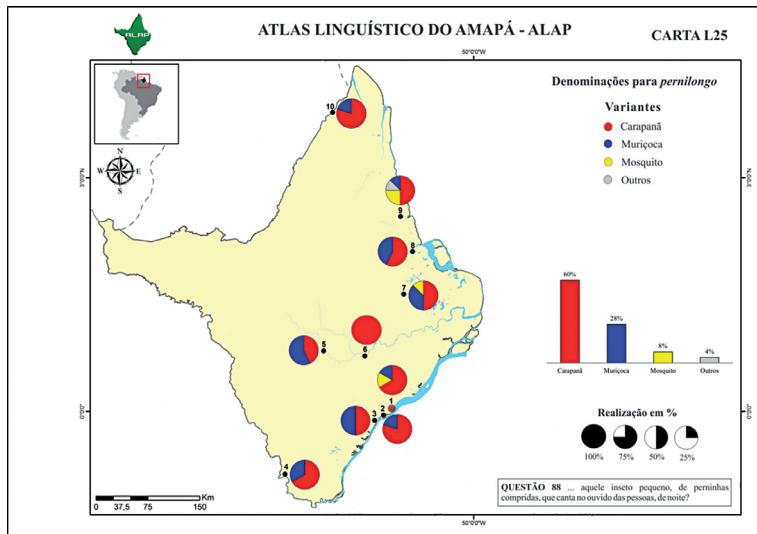
| Localidades       | 01  | 02  | 03  | 04  | 05  | 06  | 07  | 08  | 09  | 10  |
|-------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Variantes         |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| 1. <i>Igarapé</i> | 33% | 49% | 75% | 57% | 25% | 50% | 22% | 67% | 33% | 40% |
| 2. <i>Lago</i>    | 50% | -   | -   | 14% | 13% | -   | -   | 33% | 17% | 40% |
| 3. <i>Riacho</i>  | 17% | 17% | -   | 29% | -   | -   | 34% | -   | 33% | -   |
| 4. <i>Córrego</i> | -   | 17% | 25% | -   | -   | 50% | 22% | -   | 17% | -   |
| 5. <i>Lagoa</i>   | -   | 17% | -   | -   | 25% | -   | -   | -   | -   | -   |
| 6. <i>Rio</i>     | -   | -   | -   | -   | 13% | -   | 11% | -   | -   | 20% |
| 7. <i>Grotá</i>   | -   | -   | -   | -   | 25% | -   | -   | -   | -   | -   |
| 8. <i>Enseada</i> | -   | -   | -   | -   | -   | -   | 11% | -   | -   | -   |

Fonte: Sanches (2015, p. 60).

Vale ressaltar que a referida variante ocorre em todos os 10 pontos de inquérito do ALAP, sendo quase categórica em Mazagão (ponto 03) e menos frequente em Tartarugalzinho (ponto 07). É interessante observar que, na capital Macapá (ponto 01), a variante predominante no estudo aparece como a 2<sup>a</sup> mais usada. Esses resultados revelam ainda que as cidades onde *igarapé* é predominante, pontos 02, 03 e 04, concentram-se na zona Sul do Estado, retratando, de certa forma, uma área dialetal, apesar de ser também bastante frequente no ponto 08, que se situa na zona Norte. Portanto as variantes *igarapé*, *lago* e *riacho* são as mais recorrentes no estado amapaense. As demais apresentaram uso muito reduzido, limitando-se a uma única vez por informante, como ocorreu com *grotá* e *enseada*.

A carta L25 (fig. 05) refere-se às respostas dadas à pergunta 88 do QSL, que buscou os nomes usados para o *inseto pequeno, de pernas compridas e que canta no ouvido das pessoas*.

**Figura 05 – Carta L25 – Item pernilongo**



Fonte: Razky, Ribeiro e Sanches (2017, p.122).

Conforme se verifica na carta L25, *carapanã* é mais frequente em quase todos os pontos, exceto no ponto 05, onde *muriçoca* prevalece, com 57% das ocorrências. Vale dizer que a variante *carapanã* ocorre em 100% no ponto 06 e a variante *mosquito* ocorre somente nos pontos 01, 07 e 09. Da tabela 04 constam essas ocorrências em termos estatísticos.

**Tabela 04 – Frequência das variantes lexicais por localidade (*pernilongo*)**

| Localidades variantes | 01  | 02  | 03  | 04  | 05  | 06   | 07  | 08  | 09  | 10  |
|-----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|-----|
| 1. Carapanã           | 66% | 80% | 50% | 67% | 43% | 100% | 50% | 57% | 50% | 80% |
| 2. Muriçoca           | 17% | 20% | 37% | 33% | 57% | -    | 37% | 43% | 12% | 20% |
| 3. Mosquito           | 17% | -   | -   | -   | -   | -    | 13% | -   | 26% | -   |
| 4. Maruim             | -   | -   | 13% | -   | -   | -    | -   | -   | -   | -   |
| 5. Pium               | -   | -   | -   | -   | -   | -    | -   | -   | 12% | -   |

Fonte: Sanches (2015, p.78).

Analisando os resultados acima, ratifica-se a predominância de *carapanã* em quase todos os pontos, exceto no ponto 05, onde *muriçoca* prevalece, com 57% das ocorrências. Merece destaque a ocorrência de *carapanã* no ponto 06, onde se realiza em 100%. Por outro lado, a variante *mosquito* ocorre somente nos pontos 01, 07 e 09, enquanto *maruim* aparece apenas no ponto 03 e *pium* no 09, estas últimas com uso reduzidíssimo.

Esses percentuais revelam ainda um aspecto interessante no que tange à localidade de Pedra Branca (05), na qual a variante mais frequente foi *muriçoca*. É provável que essa frequência esteja relacionada ao fato de esse Município possuir uma população bastante heterogênea e formada, sobretudo, por habitantes da Região Nordeste do Brasil, imigrantes que vieram para trabalhar nas mineradoras que se instalaram no local na década de 1990 e acabaram fixando-se em definitivo com suas famílias. Esse Município possui entre 8000 e 9000 habitantes, dos quais cerca de 40% correspondem a imigrantes nordestinos, 50% de nortistas e os 10% restantes de pessoas de outras Regiões do País. Com isso, é válido inferir que esses nordestinos tenham introduzido a referida variante que se propagou no local, uma vez que o termo *muriçoca* é predominante nessa região, conforme estudo de Costa e Isquierdo (2010) e não tem muita vitalidade no Estado amapaense, que se caracteriza pelo emprego de *carapanã*, como outros Estados do Norte do País, ainda segundo as autoras acima referidas.

Portanto, sobre as duas cartas aqui apresentadas, sob o aspecto geográfico local, as quais farão parte do ALAP, é válido dizer que, entre os dois itens lexicais observados, *córrego* e *pernilongo* (sugestão de primeira resposta às perguntas 01 e 88 do QSL do ALiB), no Estado amapaense, não se registrou o uso para essas variantes, uma vez que nos dois casos predominam as variantes regionais, o que reflete a heterogeneidade dialetal no Estado, sobretudo no caso do item retratado na carta L01.

### **Caminhos percorridos, trilhas a percorrer**

Este texto buscou mostrar um esboço de como o Projeto ALAP vem se desenvolvendo, uma vez que ainda está na fase de construção, organização e aprimoramento das cartas, trabalhando de forma a garantir um atlas coerente e adequado à realidade linguística do Estado. Vale dizer também que, nessa trajetória de cerca de cinco anos, foram muitas as dificuldades enfrentadas, principalmente de encontros entre os membros do grupo, visto que a maioria estava envolvida em outras atividades acadêmicas e institucionais, além da falta de um espaço adequado para as reuniões e treinamentos, ou seja, o Projeto tinha muita carência estrutural, pois não contava sequer com um espaço próprio para o desenvolvimento das atividades.

No entanto, apesar dos diversos obstáculos enfrentados, o Projeto ALAP segue em frente, não como a equipe planejou, mas prosseguindo. Por várias razões, entre elas, a carência de recursos financeiros, os inquéritos atrasaram significativamente e só começaram a ser realizados no final de 2012, quando o Projeto foi contemplado com recursos previstos no Edital 476225/2011-6/CNPq. Esse apoio financeiro subsidiou toda a coleta de dados nos 10 pontos de inquérito, além de ter possibilitado a compra de equipamentos e materiais que subsidiariam toda a pesquisa.

A contribuição da UNIFAP tem sido modesta, mas a Pró-Reitoria de Extensão e a Pró-Reitoria de Pesquisa, nos últimos anos, concederam apoio financeiro para que os membros do grupo participassem de eventos científicos pelo País, bolsa de iniciação

científica (PROBIC/UNIFAP) a um acadêmico da equipe e, por fim, em 2014 um espaço próprio ao grupo ALAP equipado com mesa, cadeiras e computador. No entanto, para nós da equipe, o importante de tudo isso estão sendo o aprendizado, as trocas de experiência, o conhecimento adquirido, o estímulo, a força de vontade de seguir em frente e chegar ao produto final. A previsão é que a confecção das cartas termine agora e, a partir disso, o próximo desafio será o de buscar recursos e suporte para a editoração e a publicação do tão esperado atlas.

## Considerações finais

Como finalização, cabe ainda destacar que, embora a passos lentos, o projeto ALAP vem contribuindo significativamente para a difusão e a propagação do conhecimento científico, visto que desenvolveu em seus integrantes e acadêmicos do curso de Letras da UNIFAP, o interesse pela pesquisa variacionista, nos moldes da geossociolinguística, e, após a implantação do Projeto ALAP, o número de trabalhos de conclusão de curso – TCC e de artigos relacionados à área geossociolinguística aumentou consideravelmente dentro da Universidade. Vale lembrar que, antes do Projeto ALAP, não havia nada produzido nem publicado nessa área e, de 2010 aos dias atuais, a produção vem sendo bastante intensa.

Para ilustração desse avanço, constam do Relatório de Iniciação Científica três trabalhos de conclusão de curso, uma dissertação de mestrado e outra em andamento, um projeto de pesquisa para produção de tese, publicação de cinco artigos científicos em periódicos da área e dois em anais de eventos científicos (um nacional e outro internacional), todos evidenciando resultados parciais do Projeto, além de várias comunicações orais e pôsteres/*banners* apresentados em eventos por todo o País. Esses trabalhos focalizam aspectos fônicos e lexicais da língua portuguesa falada pelos amapaenses.

Acredita-se ainda que o ALAP dará um grande suporte para o ensino de língua na região, visto que as diferentes maneiras de falar do povo amapaense poderão ser trabalhadas em sala de aula sem preconceitos ou mitos, possibilitando ao aluno o conhecimento de sua realidade linguística. Portanto, pelo fato de nosso Projeto enfatizar os usos linguísticos do Estado amapaense, ele apresenta uma relevância social muito significativa, visto que apresentará para toda a comunidade que utiliza a língua portuguesa em suas interações diárias, um retrato fiel dessa língua, evidenciando as especificidades de usos no local. Cumpre dizer ainda que língua é forma de identificação tanto geográfica como social e através dos atlas ela concretiza a cultura de um povo, de uma comunidade e de uma nação.

RAZKY, A.; RIBEIRO, C.; SANCHES, R. The Linguistic Atlas of Amapa Project (ALAP): pathways and current stage. *Alfa*, São Paulo, v.61, n.2, p.303-317, 2017.

■ *ABSTRACT: The field of dialectology, focusing on geolinguistic method has grown a lot in Brazil, and this is represented in all states of the federation and a very significant projection. In this context fits the Project Linguistic Atlas of Amapá (ALAP). The main objective of this article is to show the trajectory of ALAP Project and its first results. The Project adopted the geolinguistic method (CARDOSO, 2010) and was developed from three stages: 1) formation and training of members of the research group; 2) experimental investigations were carried out, training for phonetic transcription, the implementation of on-site research (application of questionnaires phonetic-phonological and lexical-semantic), with the location of 40 informants distributed in 10 points surveys; 3) review of phonetic transcriptions, the making of the letters and the mapping of the data recorded, with a view to systematization, organization and publication of results. Currently, the ALAP Project seeks financial support for publication, which will feature about 100 linguistic chart dealt in phonetics and lexical.*

■ *KEYWORDS: Dialectology. Geolinguistic. Atlas. Amapá.*

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R. F. **Migração no Amapá**: projeção espacial num contexto de crescimento populacional. Belém: NAEA, 2005.
- CARDOSO, S. et al. **Atlas linguístico do Brasil**. Londrina: EDUEL, 2014.
- CARDOSO, S. **Geolinguística**: tradição e modernidade. São Paulo: Parábola, 2010.
- COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB. **Questionários 2001**. Londrina: EDUEL, 2001.
- COSTA, D.; ISQUERDO, A. N. Designações para “pernilongo” nas capitais brasileiras: um estudo geolinguístico e léxico-semântico. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 04, n.3, p. 509-520, 2010.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Amapá**. Estados@, 2016. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ap#>>. Acesso em: 30 jun. 2015.
- NUNES FILHO, E. Formação histórica, econômica, social, política e cultural do Amapá: descrição e análise do processo de formação histórica do Amapá. In: OLIVEIRA, A.; RODRIGUES, R. (Org.). **Amazônia, Amapá**: escritos de história. Belém: Paka-Tatu, 2009. p.211-234.
- RAZKY, A.; RIBEIRO, C. M. da R.; SANCHES, R. D. **Atlas linguístico do Amapá**. São Paulo: Labrador, 2017.
- SANCHES, R. **Variação lexical nos dados do projeto atlas geossociolinguístico do Amapá**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

Recebido em maio de 2016

Aprovado em fevereiro de 2017



# PARALISIA CEREBRAL: EFEITOS DA ESCRITA SOBRE A ESCRITA

Roseli VASCONCELLOS\*  
Alessandra DEL RÉ\*\*

- **RESUMO:** Buscamos apreender efeitos da leitura de textos na escrita de uma criança, designada como S., impedida de oralizar e escrever de próprio punho por apresentar Paralisia Cerebral. Mediante dificuldades de S. na leitura, relatadas pela professora, uma atividade semanal foi proposta pela fonoaudióloga na sala de aula da escola-clínica que S. frequentava, a partir de livro de Eva Furnari, resultando em uma produção expressiva de textos pela criança. A essas produções somam-se transcrições de filmagens em que esses textos foram lidos, que compõem o corpus alocado no banco de dados do Grupo NALíngua-CNPq. Tais dados foram analisados com base em Borges (2006) que propõe a alfabetização de crianças baseada na imersão em leituras de textos diversos. Os resultados apontam para um processo de aquisição da leitura e escrita peculiar, em que cruzamentos entre símbolos/escrita e escrita/escrita operam a leitura da criança. Suas produções trazem efeitos dos textos matriz, lidos em um jogo de espelhos que revelam o funcionamento da língua e, ao mesmo tempo, diferenças: marcas de um sujeito em sua singularidade. Mudanças objetivas e subjetivas na assunção de abordagem teórica diversa da do professor pelo fonoaudiólogo resultaram em mudanças objetivas e subjetivas na relação de S. com a escrita.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Paralisia cerebral. Linguagem. Aquisição da escrita. Comunicação alternativa. Símbolos Bliss.

## Introdução

Nossa pesquisa trata da introdução de uma criança - S. - à escrita. A impossibilidade motora de S. decorre do distúrbio neurológico que apresenta – uma Paralisia Cerebral (PC) – e a impede de oralizar<sup>1</sup> e de escrever de próprio punho. No entanto, mais do que a prisão motora que S. apresenta, chama a atenção, desde o início de seu

\* Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara – SP – Brasil. Pesquisadora do Departamento de Linguística. [roselivvasconcellos@fclar.unesp.br](mailto:roselivvasconcellos@fclar.unesp.br)

\*\* Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara – SP – Brasil. Pesquisadora do Departamento de Linguística. [aledelre@fclar.unesp.br](mailto:aledelre@fclar.unesp.br)

<sup>1</sup> O termo ‘oralizar’ remete a ‘fala oralmente articulada’. Sobre isso, ver Vasconcellos (1999, 2006, 2014).

atendimento clínico e acompanhamento escolar, algo que parecia ultrapassar esse impedimento orgânico. Os movimentos que S. apresentava em decorrência de sua lesão neuromotora, já significados e significativos, mesmo que restritos a olhares ou a apontar e a respostas para “sim” e “não”, já revelavam um sujeito que convocava a interpretação do outro. A convicção de que havia em S. algo que ultrapassava seu impedimento orgânico nos levou à implementação dos Símbolos Bliss<sup>2</sup>, em atendimento clínico fonoaudiológico junto a S., que figuram entre os Sistemas Suplementares e Alternativos de Comunicação<sup>3</sup>, já que, em avaliação clínica, a criança mostrou compreender e se interessar pelas transformações e pela lógica que esses símbolos ideográficos envolvem, interesse que não ocorreu com os símbolos do Picture Communication Symbols<sup>4</sup> (PCS). Interessa assinalar que o Bliss oferece uma possibilidade mais ampla do trabalho com a linguagem e requer um maior potencial nesse âmbito do que o PCS, segundo nossa prática clínica e a literatura da área. A partir da interpretação de dados colhidos em situação clínica, evidenciou-se a presença singular de um corpo-linguagem: um corpo falado, que falava, mesmo que essa fala envolvesse outras modalidades que não a oralização.

Assim, entendemos que o fato de não oralizar a fala não exclui o sujeito com PC de uma relação com a linguagem, pois além de ouvir, esse sujeito escuta (DE LEMOS, 1992; ARANTES, 1994; VASCONCELLOS, 1999, 2014; ANDRADE, 2003). De fato, a clínica atesta que a barreira motora não impede que o sujeito seja envolvido pelo simbólico, como apontam os dados da fala-escrita de S. (VASCONCELLOS, 1999, 2006, 2014), que revelam que o motor não pode ser tomado como causa ou justificativa para os problemas nesse domínio, em se tratando de sujeitos com PC.

No presente trabalho, diferentemente do que propusemos em pesquisas anteriores cujo foco era a clínica (VASCONCELLOS, 1999, 2006, 2010, 2014), pretendemos investigar a relação de S. com a escrita, introduzida concomitantemente aos Símbolos Bliss. Particularmente, interessa-nos tratar dos efeitos de um investimento em leitura proposto na sala de aula que S. frequentava, a pedido da professora, que constatou sua dificuldade para realizar tal tarefa.

<sup>2</sup> No início da década de 70, os Símbolos Bliss aparecem como precursores dos sistemas gráfico-visuais que figuram entre os Sistemas Suplementares e Alternativos de Comunicação (SSAC). Esse Sistema leva o nome de seu idealizador, Charles Kasiel Bliss (1897-1985). Sobre o Bliss, ver BCI (2016) e Vasconcellos (1999, 2006, 2010).

<sup>3</sup> Segundo Tetzchner e Jensen (1997, p. 1) “[...] a Comunicação Alternativa envolve o uso de modos não orais (*non-speech modes*) para suplementar ou substituir a linguagem falada [...]” e compreende recursos de comunicação face-a-face (TETZCHNER; MARTINSEN, 1992) que possibilitam a comunicação para pessoas que apresentam prejuízos orais e/ou na escrita. Os Sistemas Suplementares e Alternativos de Comunicação figuram entre os recursos da Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA). Citação original: “Augmentative and alternative communication involves the use of non-speech modes as a supplement to, or a substitute for, spoken language.” (TETZCHNER; JENSEN, 1997, p.1).

<sup>4</sup> O Picture Communication Symbols (PCS) reúne desenhos lineares em preto e branco, originalmente desenvolvidos por Johnson, em 1981, com o objetivo de serem utilizados como Sistemas Suplementares e Alternativos de Comunicação de alta ou baixa tecnologia. Trata-se de um sistema basicamente pictográfico, “[...] para quem um nível simples de expressão seja aceitável, porque o sistema tem um vocabulário limitado, apesar de permitir a inclusão de outros desenhos e fotos [...]” (FERNANDES, 2001). É o sistema gráfico-visual alternativo de comunicação de maior alcance em termos mundiais, tendo sido traduzido para 40 línguas diferentes.

## A Paralisia Cerebral

Embora se atribua a um cirurgião inglês, William Little, o registro das primeiras descrições médicas de uma desordem motora que afetava algumas crianças em seus primeiros anos de vida (NINDS, 2006), foi Freud, em sua “fase neurológica”, quem cunhou o termo “Paralisia Cerebral”, quando, precisamente, estudava a Síndrome ou Moléstia de Little.

Segundo o NINDS (*National Institute of Neurological Disorders and Stroke*), órgão americano que realiza pesquisas na área biomédica sobre as Paralisias Cerebrais, bem como sobre outras desordens neurológicas, a expressão “Paralisia Cerebral” rotula um quadro bastante abrangente e tem sido empregada para descrever desordens neurológicas de caráter não progressivo, que ocorrem na tenra infância e afetam permanentemente os movimentos corporais e a coordenação muscular. De acordo com o NINDS (2006), tais desordens neurológicas são causadas por anormalidades no cérebro que obstaculizam o controle do movimento e da postura. Em alguns casos, nota-se que o córtex motor não se desenvolveu de acordo com parâmetros considerados “normais” durante o crescimento fetal. Em outros casos, a lesão é assumida como sendo resultado de agressões ao cérebro que podem ocorrer antes, durante ou após o nascimento. Importa dizer que, qualquer que seja a etiologia, a lesão não é reversível e o comprometimento dela resultante é permanente (NINDS, 2006).

Do ponto de vista médico, os sintomas da PC diferem de uma pessoa para outra, de acordo com tipo e severidade e podem se modificar ao longo do tempo. Tipo e gravidade são determinados pela extensão e pela localização da lesão neurológica. A classificação da PC é circunscrita pela natureza da desordem motora envolvida: espasticidade, atetose ou ataxia<sup>5</sup>. O comprometimento motor resultante da sequela neuromotora pode também resultar em diferentes níveis no que tange à oralização: a expressão oral de pessoas com PC é marcada pela natureza do comprometimento motor e há casos em que se torna inviável.

Sintomas adicionais podem ocorrer como: deficiência mental, presença de convulsões, atrasos no crescimento e deformidades espinais, além de outros como: incontinência, comprometimentos visuais e auditivos e anormalidades perceptuais e sensoriais (NINDS, 2006).

Na maioria dos casos de PC, a lesão está presente desde o nascimento (PC congênita). Entretanto, ela pode demorar a ser detectada. A PC adquirida ocorre em menor proporção e está relacionada a alterações que se manifestam após o nascimento (danos cerebrais nos primeiros meses ou anos de vida, infecções cerebrais como meningites bacterianas ou encefalites virais, traumas decorrentes de acidentes ou quedas). Os outros 90% a 95% dos casos de PC resultam, segundo o NINDS (2006)<sup>6</sup>, de quatro tipos de danos

<sup>5</sup> Sobre a classificação dos diferentes tipos de PC, ver NINDS (2006) e também Monteiro (2001). Convém ressaltar ainda que as desordens motoras da PC, muitas vezes, não correspondem a um tipo apenas, mas a uma combinação destes.

<sup>6</sup> Os dados que trazemos aqui acerca da definição e etiologia da PC são o resultado de pesquisas recentes, reunidas em NINDS (2006, tradução nossa).

cerebrais que acarretam sintomas típicos<sup>7</sup>: (1) Lesão da substância branca do cérebro (Peri Ventricular Leucomalácia – PVL); (2) Desenvolvimento anormal do cérebro (Disgenesia Cerebral); (3) Hemorragia Cerebral (Hemorragias Intracranianas); (4) Lesão cerebral causada pela falta de oxigenação cerebral (Encefalopatia Hipóxico-isquêmica ou Asfixia Intraparto).

As técnicas de neuroimagem permitem visualizar anormalidades e favorecem o tratamento do problema neuromotor. A ressonância magnética pode indicar a localização e o tipo da lesão. A ultrassonografia craniana é mais utilizada com bebês prematuros por ser menos agressiva, embora não tenha grande eficácia na captação de alterações sutis da substância branca e a tomografia computadorizada gera imagens da estrutura do cérebro nas áreas lesionadas. Essas técnicas permitem mapear o problema com certa precisão.

Apesar da importância de que um diálogo com a Medicina se estabeleça para que venhamos a compreender nosso sujeito de pesquisa S. em sua relação com a escrita e no que tange às suas inabilidades do ponto de vista do comprometimento orgânico que apresenta, pretendemos aqui chamar a atenção para algo que vai além do comprometimento motor nesse sujeito e em tantos outros acometidos pela PC: sua presença na linguagem, mesmo considerando-se o impedimento para oralizar, como é o caso de S.

### **Aquisição da escrita e Paralisia Cerebral**

Pesquisando estudos relacionados à aquisição de escrita no caso de sujeitos com PC que não oralizam, constatamos a ausência de trabalhos que apresentem dados de produções escritas desses sujeitos e de pesquisas semelhantes à nossa, que proponham o texto como ponto de partida para a aquisição da escrita.

Encontramos trabalhos que abordam a importância de se conhecer os sistemas gráfico-visuais de comunicação, bem como *software* que envolvem a facilitação do acesso destes sujeitos à escrita alfabética (CAPOVILLA; CAPOVILLA; MACEDO, 2001; CAPOVILLA, 2008, HEIDRICH et al., 2010; OLIVEIRA; ASSIS; GAROTTI, 2014; TOLEDO; ROGATO, 2010; HEIDRICH; SANTAROSA; FRANCO, 2012; JORDAN; NOHAMA; BRITTO JÚNIOR, 2009; FREIRE, 2002).

Chama a atenção o fato de que, em alguns desses trabalhos, apenas a aquisição da escrita em nível vocabular é privilegiada e associada a símbolos ou figuras; os dados de escrita dos sujeitos não são apresentados e os resultados positivos são apenas assegurados (OLIVEIRA; ASSIS; GAROTTI, 2014, TOLEDO; ROGATO, 2010; CAVALCANTE, 2012). Parece-nos que tais pesquisas visam mais a enfatizar ou difundir a suposta eficácia dos *software* e menos ao processo de aquisição da escrita em si.

---

<sup>7</sup> Sobre a caracterização dos tipos de danos cerebrais compatíveis com a PC, ver NINDS (2006).

Alguns autores enfatizam a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para a alfabetização desses sujeitos que não oralizam (HOFMANN; TAFNER; FISCHER, 2000; CAPOVILLA; GUTSCHOW; CAPOVILLA, 2004; TOLEDO; ROGATO, 2010; OLIVEIRA; ASSIS; GAROTTI, 2014). Segundo Seabra (2009), os estudos de Millar, Light e Mc Naughton (2004) e Johnston et al. (2009), evidenciam que programas que desenvolvem a consciência fonológica e promovem o ensino de correspondências grafofonêmicas são eficazes para aumentar o desempenho de leitura e escrita com sujeitos usuários de CSA que não oralizam.

De outro lado, Seabra (2009) cita Paul (1997) e Sandberg e Hjelmquist (1996) que fazem referência a estudos que sugerem que o desenvolvimento da consciência fonológica pode ser relativamente independente da fala, de forma que sujeitos impedidos de oralizar devido a lesões de ordem neurológica (disártricos) podem desempenhar muito bem tarefas de análise e manipulação de informação fonológica. As referidas pesquisas, também segundo Seabra (2009), sugerem que o deficit em consciência fonológica esteja mais ligado à falta de estimulação do que a limitações intrínsecas do quadro.

Há trabalhos que citam Teberosky, Colomer e Moll (2003) como referência teórica (HEIDRICH et al., 2010) ou ainda Vygotsky (2000) e (HEIDRICH; SANTAROSA; FRANCO, 2012) como ponto de partida para a investigação da aquisição da leitura e da escrita com crianças com PC.

Outros autores entendem a leitura e a escrita como um comportamento a ser adquirido pela criança com PC e propõem o desenvolvimento e a sistematização de um procedimento de ensino que parte da Análise Experimental do Comportamento (AEC), abordagem que deriva da pesquisa denominada equivalência de estímulos (RODRIGUES; MEDEIROS, 2001). Há os que associam essa proposta ao emprego de estratégias e recursos da Tecnologia Assistiva e à tecnologia de ensino (OLIVEIRA; GAROTTI; SÁ, 2008) ou propõem essa correlação, além da associação com a metodologia da consciência fonológica aliada ao uso de tecnologias individualizadas de baixo custo (ALVES DE OLIVEIRA, 2008).

Segundo Seabra (2009), muitas crianças com PC não têm acesso à aquisição da leitura e da escrita por dar-se prioridade a habilidades mais básicas como a comunicação e o autocuidado ou devido à baixa expectativa que pais e professores podem ter em relação à alfabetização de pessoas usuárias da CSA. Seabra (2009) refere que 70 a 90% dos usuários da Comunicação Suplementar e Alternativa apresentam desempenho rebaixado em leitura e escrita, o que poderia estar associado à oportunidade restrita de contato com a leitura e a escrita na idade pré-escolar, rebaixamento intelectual, problemas de linguagem ou ausência de fala funcional e rebaixamento em consciência fonológica. Ainda segundo Seabra (2009), esses fatores podem estar associados a diferentes causas, como os comprometimentos neurológicos, limitações sociais ou pedagógicas.

## O problema

Nosso sujeito S., submetido à avaliação clínica e pedagógica, parecia ter todas as possibilidades de dar grandes passos em relação a seu processo de escolarização, mas, segundo a professora, dificuldades se impunham no caminho dessa criança no que se referia principalmente à leitura. Em encontros com alunos e professora na sala de aula, pudemos observar aspectos relacionados às propostas e práticas dirigidas a um grupo de crianças que visavam à alfabetização:

- (1) O investimento inicial na escrita era focado no reconhecimento das letras do alfabeto e no trabalho com palavras isoladas retiradas de materiais didáticos;
- (2) O embasamento teórico partia do pressuposto de que a criança tinha hipóteses sobre a escrita;
- (3) Às crianças eram oferecidos blocos de madeira com letras que correspondiam à determinada palavra ditada pela professora, acrescidas de mais algumas. Talvez, no imaginário da professora, esse tipo de procedimento fosse suficiente para “garantir” que a criança fizesse a composição correta da palavra, apesar das letras que apareciam como “ruído”. No ditado, a professora exagerava na articulação dos sons das palavras, como se estivesse querendo “facilitar” a tarefa, o que supunha a correspondência fonema/grafema como determinante no processo de aquisição da escrita pela criança;
- (4) Era proposto às crianças que produzissem pequenos textos a partir de uma figura ou de uma situação hipotética (como seu final de semana) e não a partir de textos escritos: as crianças contavam, para a sua produção de textos, com os símbolos, letras do alfabeto, números e sinais de pontuação dispostos em suas pranchas de comunicação.

A professora relatava que se defrontava com algumas dificuldades em relação aos tipos de texto oferecidos àquelas crianças, supostamente, relacionadas à PC, pois os textos a serem oferecidos deveriam ser bem cuidados quanto: ao tamanho e tipo de letra e ao espaçamento entre as linhas; à disposição (adequada às dificuldades de cada criança em particular); ao tamanho e complexidade do conteúdo.

O fato de se conceber a dificuldade das crianças dessa forma trouxe algumas consequências: elas acabavam sendo pouco submetidas à leitura de textos; os registros de suas produções eram feitos por alguém que lhes emprestava o gesto da escrita (nem sempre fidedignos); ficavam impedidas de retornar àquilo que haviam escrito (muitas vezes a professora registrava as produções da criança, mas nem sempre isso garantia que a criança pudesse acompanhar esse registro).

Além disso, as produções escritas destas crianças eram caracterizadas pela ausência de marcas da escrita, como a pontuação, por exemplo, e por marcas de oralidade e dificuldades com limites vocabulares, que indicavam o fato de não terem partido de textos escritos para a produção de seus textos.

O motor último da alfabetização deveria ser a representação ou comunicação de significados na leitura e na escrita de textos, o que deixa ver que a escrita era concebida como representação da oralidade, como uma matriz de significados fixos a serem descobertos pela criança. O erro-instância valorizada no processo de aquisição da linguagem pela criança no Interacionismo Brasileiro, perspectiva teórica a que nosso trabalho se filia – era apagado, desconsiderado e não alçado como constitutivo.

A linguagem, na atuação pedagógica e mesmo clínica com essas crianças com PC, era vista como acessória, pois ancorada na Epistemologia Genética de Jean Piaget (1986), teoria segundo a qual o trabalho sobre o sensório-motor é fundamento sobre o qual se estrutura o cognitivo e, por último, a linguagem, que viria para nomear os conceitos adquiridos pela criança. O investimento na criança com PC deveria, então, recuperar as etapas não cumpridas por ela em relação ao sensório-motor, devido a seu impedimento orgânico, para que a linguagem fosse alcançada como um resultado último. É preciso lembrar que, no caso dessas crianças, lacunas são detectadas entre uma etapa e outra, o que, de acordo com uma perspectiva desenvolvimentista como a piagetiana, impediria que uma nova etapa fosse inaugurada.

É preciso lembrar também que muitas dessas crianças não chegam sequer a oralizar, ou mesmo a experimentar a articulação de alguns sons, que seja. Como esperar que chegassem, então, à escrita se olharmos para o processo que deveriam percorrer a partir de um ponto de observação que prevê o cumprimento de uma série de etapas e de sua organização? (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986). Se não há possibilidade de oralização, como entendê-la como anterior, no sentido de “necessária” para que uma suposta correspondência oralidade-escrita se estabeleça?

Em um caminho a ser traçado segundo as premissas anteriormente delineadas, a criança com PC e, sobretudo, aquela que não oraliza, estaria fadada ao insucesso na aquisição da escrita ou a apresentar uma relação patológica com essa modalidade da linguagem.

## **Nossa proposta**

Dante das questões acima expostas, propusemos um investimento em leitura com vistas a apreender seus efeitos junto a S. Buscou-se uma alternativa à maneira de apresentar a escrita alfabetica para essa criança e para seus colegas de sala de aula.

Tratava-se de problematizar a questão da aquisição da escrita por esse sujeito tendo em vista o fato de que posições baseadas em algumas premissas teóricas que privilegiam seus impedimentos e suas incapacidades acabam por limitar aquilo que podia/deveria ser apresentado a eles.

Partimos da hipótese de que crianças que apresentam comprometimentos de ordem neuromotora de moderado a severo, como é o caso de S., poderiam adquirir a escrita alfabetica uma vez que (1) suas potencialidades não fossem obscurecidas pelo pré-conceito de que precisam de materiais, métodos e condições especiais como se

acredita e que (2) fosse possível ter acesso a textos escritos diversos, a fim de que suas produções fossem submetidas ao trabalho da língua (Outro), legitimado pelo outro como lugar de funcionamento da língua constituída (professor ou fonoaudiólogo, na presente pesquisa). Defendemos que a entrada na escrita, no caso dessas crianças, pode ocorrer de modo prazeroso, sem que uma relação patológica com a escrita se estabeleça necessariamente, ou que seja suposta de antemão.

## Ancoragem teórica de nossa pesquisa

Quando da idealização e realização da atividade na sala de aula de S., o trabalho de Mota<sup>8</sup> (1995) pareceu-nos um caminho, ao mesmo tempo desafiador e único para nortear a proposta de um investimento voltado para a leitura e escrita das crianças que integravam a sala. Isto porque a proposta de Mota (1995) parte exatamente de uma teorização – o Interacionismo Brasileiro em Aquisição de Linguagem formulado por De Lemos<sup>9</sup> – que, pensada no seio do grupo de pesquisa coordenado por Lier-DeVitto, já iluminava nossas questões advindas da Clínica de Linguagem com crianças com PC. A autora busca apoio teórico em Saussure e em Jakobson, no campo da Linguística, e em Derrida e Lacan, no campo da Filosofia e da Psicanálise e refere que a complexidade do processo de alfabetização parecia ter se perdido em meio à sua simplificação. Portanto, defende que o processo não se constitui de uma mera codificação ou decodificação mecânica de palavras (MOTA, 1995; BORGES, 2006, p. 14).

Destacamos aqui o momento da teorização do Interacionismo Brasileiro que fundamenta tanto o trabalho de Borges quanto o nosso. A partir de 1992, De Lemos passa a se aproximar do Estruturalismo Europeu, por meio da leitura de Lacan. Podemos tomar este momento como disparador de uma relação complexa na qual tem investido a teorização: a relação entre Linguística e Psicanálise, quando se começa a discutir a “relação criança-língua-fala do outro” e se rompe definitivamente com a Psicologia do Desenvolvimento (DE LEMOS, 1992).

Processos metafóricos (operações de substituição) e metonímicos (operações de contiguidade), as leis de composição interna da linguagem (MILNER, 1987), são chamados a explicar as mudanças na fala de crianças e sua passagem de *infants* a falante. A articulação língua-fala, tal como idealizada por Jakobson (1960), a partir de Saussure (1972), é explicitada.

É a partir desse momento que as mudanças na fala da criança são assumidas no Interacionismo como efeitos estruturais: como mudanças de posição do sujeito

<sup>8</sup> A tese de Mota (1995) deu origem, mais tarde, ao livro publicado em 2006. No presente trabalho, faremos referência tanto ao livro quanto à tese. Chamamos a atenção para o fato de que os nomes Borges e Mota remetem à mesma pesquisadora.

<sup>9</sup> O Interacionismo Brasileiro em Aquisição de Linguagem iniciou-se como vertente teórica na UNICAMP no final da década de 1970 e passou por diferentes fases. Dele tomaram parte Ester Scarpa, Maria Cecília Perroni, Rosa Attié Figueira e Maria Fausta Pereira de Castro durante o doutorado de De Lemos e Castro vem liderando o Projeto desde o início do século atual.

relativamente à fala do outro, à língua e à sua própria fala. A teoria é redimensionada pela necessidade da articulação entre língua-fala-falante. Acrescenta-se a dificuldade de relacionar processos de subjetivação e processos de objetivação da linguagem. O Interacionismo:

[...] vai no sentido de definir a aquisição da linguagem como um processo de subjetivação configurado por mudanças de posição da criança numa estrutura em que *la langue* e *a parole* do outro, em seu sentido pleno, estão indissociavelmente relacionados a um corpo pulsional, i.e., à criança como corpo cuja atividade demanda interpretação. (DE LEMOS, 2002, p. 28).

Nessa configuração do Interacionismo Brasileiro de De Lemos (2002) fala-se em “captura” do sujeito pela linguagem (e não de “apropriação” da linguagem pela criança). Pode-se entender, assim, que o outro da criança seja visto como outro-falante: como “instância da língua constituída; como instância do funcionamento linguístico-discursivo” (DE LEMOS, 1992, p.128) e não como outro-social (LIER-DEVITTO, 1996, 1998).

Borges (2006) afirma que a pesquisa de De Lemos (1995) levou-a a perceber que, também no campo dos estudos sobre a alfabetização (como na aquisição da linguagem), não se tem reconhecido a natureza linguística desse processo e, como consequência,

[...] a aquisição da escrita fica reduzida à suposta construção de uma relação perceptual-cognitiva sobre as relações de representação entre escrita e oralidade. Em consequência dos pressupostos adotados – do campo da Psicologia e de teorias linguísticas – a descrição do processo limita-se aos ‘passos’ que a criança dá na construção das ‘correspondências’ entre a linguagem oral e a escrita. (BORGES, 2006, p. 20, aspas da autora).

Nessa trilha, fica excluída das descrições a escrita inicial e o processo de aquisição da escrita é reduzido à construção de representações da língua constituída a partir de relações já estabelecidas na fala da criança que, espera-se, venham a ser representadas em sua escrita. Também nas teorias sobre alfabetização, Borges (2006) afirma que pouco ou nenhum lugar resta para o Outro como presença efetiva na escrita da criança.

Segundo Borges (2006), a filiação ao Interacionismo Brasileiro levou-a a reconhecer o que há de comum entre os processos de aquisição da linguagem oral e da escrita: os efeitos do funcionamento da linguagem sobre ela mesma, ou seja, o processo de espelhamento (DE LEMOS, 1995) levou a pesquisadora a operar um radical deslocamento na compreensão da razão de ser das práticas ligadas à alfabetização, bem como de seus efeitos sobre o processo de aquisição da escrita:

[...] foram afetadas as nossas percepções do papel do professor, da natureza do texto e das relações criança-texto porque foram [movimentadas]<sup>10</sup> as noções de linguagem, língua e discurso. Houve, enfim, um deslocamento do conjunto dos pressupostos teóricos sobre os quais a experiência se embasava. A partir desse momento, nosso esforço na sala de aula tornou-se, sobretudo, o de descrever os efeitos da intensificação das relações da criança com a linguagem – escrita – sobre a sua própria escrita. Descrever, afinal, como disse De Lemos (1992, p. 127), ‘o efeito da linguagem sobre a própria linguagem’. (BORGES, 2006, p. 21).

Para Borges (2006, p.21), “[...] depositar no texto – leitura e produção – a possibilidade de “produtividade” quanto à aquisição e ao desenvolvimento da escrita das crianças significa que atribuímos primazia ao trabalho do significante nesse processo [...]”, trabalho que explica, segundo essa autora, a sistematicidade presente nos movimentos de composição e decomposição de combinatórias na escrita das crianças. Seu objetivo é o de “compreender os efeitos da leitura e da produção de textos sobre o processo de alfabetização” (BORGES, 2006, p. 15). A posição “representacionalista” das pesquisas em alfabetização, que coloca o sujeito como observador é questionada por Borges (2006) que argumenta que:

[...] ‘fazer a correspondência termo a termo’, como sugere Ferreiro, implica que a criança, como sujeito de seu processo de alfabetização, objetiva as palavras orais e escritas, submetendo-as à análise e à síntese. Assim, só quando construída a lógica que regula as suas relações – de representação –, seria possível à criança compreender como, ponto por ponto, as unidades gráficas assumem o lugar de representação das unidades fonológicas. (BORGES, 2006, p. 93, aspas da autora).

Entretanto, e isso importa, Borges (2006) considera que:

Compreendida desse modo, a linguagem, inevitavelmente, ‘perde’ a sua sistematicidade. Letra, som, sílaba e palavra são artificialmente retirados do funcionamento linguístico-discursivo, impossibilitando a constituição deles como termos lingüísticos, no momento mesmo em que lhes é atribuída uma positividade, uma substância, ou seja, um valor próprio. Do ponto de vista do grafema e do fonema, não são reconhecidas as suas naturezas negativas e relacionais, que só permitem a atualização, isto é, um valor, no jogo do funcionamento da língua [...] (BORGES, 2006, p 93-94, aspas da autora).

<sup>10</sup> Entre os colchetes, uma palavra ficou faltando nessa citação de Borges (2006). Tomamos a liberdade de eleger o termo “movimentadas” para completá-la.

Daí a importância da introdução do texto escrito na escrita inicial da criança que determinaria, na visão da autora, a desconstrução da alfabetização como processo de representação.

Borges (2006) desenvolveu sua pesquisa a partir da investigação da aquisição da escrita de 30 crianças entre as idades de seis e nove anos, em diferentes momentos de relação com a escrita (algumas já escreviam e outras faziam rabiscos ou desenhos quando eram solicitadas a escrever). Situações coletivas de leitura e de escrita eram propostas diariamente: elas envolviam diferentes tipos de textos que eram distribuídos a todas as crianças que, em seguida, eram convidadas a escrever o “seu” texto e podiam trocar ideias sobre o conteúdo ou a forma do texto-matriz, ou do que estavam produzindo. Procurou-se, segundo Borges (2006), não explicitar regras para a escrita das crianças, seja quanto a aspectos gráficos e relações linguísticas, seja quanto ao conteúdo, evitando-se, principalmente, passar a compreensão de que para ler ou escrever é preciso fragmentar as palavras em sílabas e fazer correspondências entre unidades gráficas e fônicas.

Mesmo que a escrita das crianças da pesquisa de Borges (2006, p.22) não pudesse ser considerada como texto, ela tinha “ares de texto” que diz respeito a algo vivo, em processo, “algo a ser descoberto”: havia sentido em sua falta de sentido. O jogo de letras na escrita das crianças, que constitui pseudopalavras e pseudofrases pode ser visto, afirma Borges (2006, p.147) como “[...] efeito da inscrição dos discursos do Outro, representado na sala de aula pelos discursos orais e textos-matriz, em seus ‘extratos de memória’”:

Assim, letras, pseudopalavras, pseudofrases, unidades de toda natureza – que não têm valor em si mesmas – assumem, ainda que provisoriamente, valores e lugares estruturais [...] determinados pelas posições que lhes são abertas nos discursos orais e escritos do Outro, ou seja, daqueles que circulam em sala de aula. O estatuto de ‘significante’ das unidades em jogo lhes confere essa virtualidade. (BORGES, 2006, p. 148, aspas da autora).

Para que a criança tenha acesso à língua escrita, precisa do “outro-discurso” e quem cumpre o papel desse outro tutelar é o professor que interpreta a produção da criança como escrita. À professora é, portanto, conferido um lugar de suposto saber que tem o poder de tirar da “deriva” a escrita da criança. À professora cabia definir o que era e o que não era escrita, mediante discursos orais, permitindo que a criança participasse de suas práticas de leitura e de escrita (BORGES, 2006).

Borges (2006, p. 149) afirma que, “nesses processos, a criança é capturada pela escrita”, mas não se trata de a criança estar numa posição em que é espectadora, mas de sua participação em situações em que práticas discursivas orais conferem sentido à escrita. Trata-se de uma remissão ao ato de escrever em que a criança vai “reconhecer o ato de ler como outro modo de falar” (DE LEMOS, 1998, p.11).

Os dados de Borges (2006) nos mostram que é pela via da repetição do saber do outro – do professor, que já está no lugar “simbólico” da escrita constituída – que se dá seu acesso ao “simbólico” e é desse modo que a criança pode ir de uma relação intuitiva ou “imaginária” com a escrita, para uma relação “simbólica”. Na escrita inicial de crianças, letra e desenho se confundem e essa insistência das letras em sua dimensão de desenho ou geometria, afirma Borges (2006, p.152), faz pensar em *A instância da letra no inconsciente*. No texto que leva esse nome, Lacan (1998, p.225) diz que “designamos por letra esse suporte material que o discurso concreto empresta à linguagem”. É justamente por terem uma fisionomia (materialidade) que as letras suportam os discursos concretos, e, para tal, entram em relações, ganhando uma natureza não representativa, mas simbólica.

Cabe dizer aqui que a ideia de “captura” do sujeito pela linguagem no caso da alfabetização de que fala Borges (2006), a partir de De Lemos (2002), remete à concepção da aquisição da linguagem, oral ou escrita, como um processo de subjetivação em que o sujeito é concebido como corpo pulsional, isto é, como corpo cuja ação demanda interpretação e cuja escuta permite interpretar aquilo que vem do outro como linguagem. Diferentemente, em uma proposta de aquisição da escrita ancorada na representação da oralidade, espera-se que a criança “aprenda a escrever” a partir de regras pré-definidas que regulam as relações entre a linguagem escrita e a oral na tentativa de homogeneização de suas produções escritas iniciais.

Nas palavras de Borges (2006, p.229):

A escrita tem força de subjetivação porque não exprime nem é expressão de categorias fixas. Suas propriedades fazem dela jogo de relações. Há polissemia, deslizamento, mudança de estatuto das unidades conforme o movimento da *diferencia*<sup>11</sup> – que se estabelece entre unidades. Nesse jogo, nos intervalos que abre, é possível a emergência do sujeito.

Para Borges (2006), considerar o funcionamento linguístico-discursivo como constitutivo da escrita da criança põe em questão a possibilidade de objetivação dessa escrita, ao mesmo tempo em que problematiza o seu ensino. A autora argumenta que, na perspectiva de ensino, a escrita faz da criança “mera usuária ou veículo de um sistema” e espera-se que “[...] aprenda a escrever a partir de representação das regras – previamente definidas – que regulam as relações entre a linguagem escrita e a oral [...]” (BORGES, 2006, p. 226).

Borges (2006, p.238) finaliza seu trabalho dizendo que o cerne de sua reflexão – as produções iniciais da criança – “[...] pode ser um lugar privilegiado de análise do processo de alfabetização, ou seja, da alienação da escrita, ainda que em constituição, ao Outro, assim como da emergência do sujeito nas brechas de suas cadeias significantes

<sup>11</sup> *Diferencia* é termo empregado por Derrida (1973). A expressão “movimento da *diferencia*” remete à noção de valor de Saussure, portanto ao jogo do funcionamento da língua, capaz de produzir diferenças.

[...]. Para falar sobre o movimento de inserção dos significantes na cadeia e das cadeias que ficam latentes no processo inicial da relação da criança com o texto lido e o escrito, Borges (2006) traz a metáfora do bloco mágico que Freud (1973) emprega para explicar a noção de traço mnêmico e que Lacan (1986) assimila à de significante: “[...] a metáfora do bloco mágico fala do movimento entre cadeias significantes. Enquanto uma comparece manifestamente, outra, que lhe é paralela, só comparece intersticialmente, sintomaticamente, embora permaneça inscrita ‘na cera’ [...]” (BORGES, 2006, p. 162).

Para Borges (2006, p.239),

As letras são, em última instância, o que a tesoura da língua [ou recalque] recorta do texto do Outro, vindo constituir o texto da criança, já, então, alçadas à posição de significantes. Nem autor, nem plagiador: é o jogo das letras que é constitutivo do sujeito que emerge na escrita – ainda que estranha – da criança. É estranha, porque o funcionamento metafórico-metonímico, como trabalho do significante, por vezes dissolve o efeito de comunicação da linguagem.

Sobre a noção de recalque de Freud (1973), Borges (2006) traz Lacan (1991) e sua metáfora do dia e da noite, que afirma que “um significante, para ser proferido, tem de recalcar o outro” (LACAN, 1991, p. 85). Ou seja, os significantes latentes devem ser recalados para que a criança caminhe na sua relação com a escrita, que não alcança, entretanto, uma completude.

Se o Interacionismo Brasileiro de De Lemos é ponto de partida para pensar a aquisição da escrita alfabetica em Borges (2006), também o é para pensar a Clínica de Linguagem<sup>12</sup>. Conforme Lier-DeVitto (2006), categorias ou operações nodais do Interacionismo proposto por De Lemos foram mobilizadas para pensar questões suscitadas por “falas sintomáticas” e pela clínica que as acolhe. Trata-se de pensá-las como “diferença”, portanto.

No âmbito dessa interação singular, a interpretação deve ser pensada em relação à problemática do sintoma na fala: um acontecimento na fala que exprime a prisão do sujeito numa falta ou falha (LIER-DEVITTO; ARANTES, 1988) que o impede de “passar a outra coisa” (expressão de ALLOUCH, 1995). Sintoma difere, portanto de erro, tanto pela resistência que impõe à interpretação/mudança, quanto pelo efeito particular que produz na escuta do outro. As reflexões de Lier-DeVitto (2006) sobre o sintoma na fala afastam-se, também, do apelo à cronologia. Assim, diz a autora, o tempo do sintoma não é o cronológico, mas o tempo da insistência, da repetição<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Trata-se de um esforço teórico que, desde 1990, vem sendo realizado no, primeiramente nomeado, Projeto Integrado CNPq, “Aquisição de Linguagem e Patologias da Linguagem” e, a partir de 2000, pelo Grupo de Pesquisa CNPq, “Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem”, sob a coordenação de Lier-DeVitto e Arantes, no LAEL, PUC-SP.

<sup>13</sup> É fato, diz Lier-DeVitto (2006), que a escuta dos ouvintes capta um falante que repete e o clínico enfrenta, por sua vez, uma fala resistente. O tempo do sujeito no sintoma suspende o tempo cronológico, suspende o do desenvolvimento. Sobre a questão do sintoma na Clínica de Linguagem, ver também Lier-DeVitto (2003).

Há desconhecimento sobre o porquê dessa fala ser “desarranjada” e sobre a impossibilidade do sujeito de torná-la outra: esses são indícios de que o modo de presença do sujeito na fala implica a hipótese do inconsciente introduzida por Freud (LIER-DEVITTO, 2006, p. 187). Trazemos aqui a noção de sintoma na fala – e na escrita – a fim de podermos analisar as produções de nosso sujeito S. na relação que estabelece com a escrita alfabética. Pretendemos discutir no presente trabalho o caráter errático de suas produções escritas. Seriam elas sintomáticas?

## Metodologia

O foco de nossa pesquisa foi analisar produções de nosso sujeito S., que não oraliza, a partir de situações de leitura e de alguns textos dessa criança, efetuados em seu computador pessoal após as leituras realizadas.

Foram feitas filmagens de atividades realizadas na sala de alfabetização de uma escola-clínica integrada na cidade de São Paulo que contava com seis crianças com PC, entre elas S., em que apenas duas delas comunicavam-se oralmente. S. passa a integrar a sala quando ingressa na instituição, aos seis anos e um mês de idade. Não se tratava de uma escola regular e as crianças tinham entre seis e quinze anos de idade. Tratava-se de uma associação particular de pais que contava com uma equipe de professores com formação pedagógica, sob a coordenação de um pedagogo e outra clínica, composta de fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e psicólogo sob a coordenação de um fisioterapeuta. As duas equipes funcionavam de maneira integrada e, além de atendimentos clínicos individualizados, realizavam atividades e/ou orientações em salas de aula, de acordo com as necessidades dos alunos e solicitações dos professores. A atividade filmada foi realizada pela fonoaudióloga, por solicitação da professora que referiu dificuldades de S. com a leitura e não tinha um cunho pedagógico.

Esclarecemos que a referida escola-clínica seguia uma orientação calcada em pressupostos piagetianos. Nossa proposta, diferentemente, seguia uma abordagem baseada nos pressupostos do Interacionismo Brasileiro em que a linguagem é fundante e o sujeito é o do desejo. A abordagem que propusemos partia do texto e levava em conta o funcionamento linguístico-discursivo. Nela, a aquisição da escrita pela criança não é linear e tem suas vicissitudes, mudando de acordo com os efeitos da interpretação do leitor constituído que autoriza a escrita e a leitura da criança em direção à posição de um leitor/escritor.

Em atividades semanais de uma hora de duração, com a participação da professora e da auxiliar da sala, foi realizada a leitura do livro de Furnari (1983), *A bruxinha encantadora e seu secreto admirador Gregório*. Esse trabalho se estendeu por seis meses, período em que S. tinha entre oito anos e sete meses e nove anos e um mês de idade. A escolha desse material foi feita pela fonoaudióloga por conter diferentes tipos de letras e gêneros como bilhetes, conversas telefônicas, quadrinhos, ilustrações com legenda e com textos referentes a elas e diálogos entre os personagens.

O livro foi lido página a página ('em capítulos'), com o texto transposto na lousa a cada atividade, o que gerava suspense, provocando o interesse e curiosidade das crianças que tentavam virar a página para ver a sequência da história, ao término da atividade.

As filmagens das atividades ocorriam com uma frequência irregular, pois eram dependentes da disponibilidade de equipamento necessário. Para digitar os textos produzidos por S. a partir das atividades de sala de aula, a criança fazia uso de uma ponteira acoplada a um capacete e, para facilitar o acesso às teclas, utilizava um separador de teclas, que consiste em uma placa de acrílico vazada, acoplada ao teclado do computador.

Os dados extraídos das filmagens para o trabalho proposto aqui têm foco nas produções de S. e evidenciam, também, momentos de sua escrita conjunta com os outros alunos da sala.

Durante as atividades realizadas na sala de alfabetização, as crianças – que eram quase que exclusivamente cadeirantes, com exceção de R., que tinha mesa e cadeira adaptadas às suas necessidades – ficavam todas voltadas para a lousa. A fonoaudióloga colocava-se à frente delas, de onde realizava a leitura proposta. Cada criança tinha seu próprio texto disposto sobre a mesa acoplada à sua cadeira de rodas. As crianças que oralizavam contavam também, sobre sua mesa, com uma tabela com as letras do alfabeto para que pudessem participar escrevendo, quando desejassesem, ou à medida que a fonoaudióloga solicitasse sua participação. As crianças podiam escrever/ler indicando símbolos do Bliss ou do PCS e com o alfabeto ou com ambos, de acordo com sua relação com a escrita. A professora e a auxiliar de sala acompanhavam as colocações das crianças em suas pranchas que eram transpostas pela fonoaudióloga para a lousa, em letra bastão ou cursiva, de acordo com o texto que estava sendo trabalhado.

Os textos trabalhados eram lidos pela fonoaudióloga e em seguida oralizados com os alunos, ou essa oralização ocorria ao longo da leitura, pois “[...] as primeiras relações entre fragmentos se dão no diálogo, como efeito linguístico-discursivo da fala do adulto na fala da criança, efeito de linguagem sobre linguagem.” (DE LEMOS, 1998, p. 15). Sobre essa questão da oralização de textos escritos, De Lemos (1998) faz referência à tese de Mota (1995) que mostra que “[...] assim como os fragmentos da fala do adulto retornam na fala da criança como significantes da situação discursiva instaurada pelo texto-discurso do adulto, aspectos gráficos de textos escritos se repõem na escrita inicial da criança.” (DE LEMOS, 1998, p. 15). Isso porque esses “fragmentos de escrita” em que se inscreveram aspectos da prática discursiva oral põem a criança em uma relação significante com textos escritos: eles

[...] não ‘representam’ os sons dessa fala que os tornou de alguma forma perceptíveis. Contudo, é possível pensar que, entrando em relação com outros fragmentos de escrita, em que se inscreveram outras práticas discursivas orais, eles sejam ressignificados, isto é, deem-se a perceber para o alfabetizando em outros de seus aspectos gráficos. (DE LEMOS, 1998, p.15, aspas da autora).

Assim é que essas práticas de leitura e de escrita passavam a ressignificar, na atividade de leitura seguinte, tanto a escrita, nas produções dessas crianças a partir dos textos lidos e oralizados, quanto sua leitura, pois essas crianças eram convocadas a reescrever, em colaboração, cada uma “do seu jeito”, aquilo que havia sido lido anteriormente. Essa reescrita era registrada pela fonoaudióloga na lousa.

A partir de uma abordagem qualitativa e considerando-se a importância de se privilegiar as singularidades do caso de S. em sua relação com a aquisição da escrita alfabetica, produções escritas do sujeito de nossa pesquisa foram analisadas. Selecionamos, entre os diversos textos produzidos por S., aqueles que trazem marcas/rastros dos textos do livro lido em sala de aula.

Vale dizer que os dados coletados em sala de aula, que foram aqui analisados, fazem parte de um banco de dados do Grupo NALíngua-CNPq (Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem).<sup>14</sup>

## O sujeito da pesquisa

Sobre o caso de S., cabem alguns detalhes que, cremos, possibilitarão uma melhor compreensão de seus reais impedimentos do ponto de vista orgânico, comprometimentos que contrastam com seu movimento na linguagem.

S. apresenta uma PC quadriplégica do tipo distônico com componente atetóide<sup>15</sup> como sequela de uma anoxia<sup>16</sup> perinatal provocada por uma compressão do cordão umbilical. Aos cinco meses, notou-se um atraso motor e, em consulta com o neurologista, foi solicitada uma tomografia e um eletroencefalograma (EEG) que apresentaram resultados normais. Apenas aos quatro anos, em novo EEG, constatou-se uma atividade irritativa cerebral.

Em avaliação motora, constatou-se que S. apresentava reflexos patológicos<sup>17</sup> (RTCA, RTCS, RTL e Moro) e movimentos involuntários; ausência de controle de tronco e controle de cabeça deficitário, que revelaram uma condição motora de S. que impede a escrita “de próprio punho”. A avaliação indicou ausência de comprometimentos perceptuais associados ao deficit motor.

Do ponto de vista motor oral, as funções ligadas à alimentação mostraram-se comprometidas, com a presença de reflexos orais patológicos que resultavam em uma

<sup>14</sup> O Grupo NALíngua-CNPq (Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem) é composto por professores de diferentes instituições do Brasil e da França e por estudantes (IC, mestrado e doutorado), cujo objetivo central é o estudo do processo de aquisição de linguagem, cada qual de seu ponto de vista teórico.

<sup>15</sup> S. apresenta uma PC grave do tipo distônico (mudanças bruscas de tônus que vão de hiper a hipotônico) com componente atetóide (presença de movimentação involuntária).

<sup>16</sup> A anoxia consiste na falta de aporte de oxigênio para o cérebro.

<sup>17</sup> Reflexo Tônico Cervical Assimétrico, Reflexo Tônico Cervical Simétrico, Reflexo Tônico Labiríntico e Reflexo de Moro. Para esclarecimentos sobre esse tema, ver Finnie (1980).

dependência de S. para as AVD (atividades de vida diária). Apresentava sialorréia<sup>18</sup> e ausência de oralização, apesar de se expressar de outras maneiras. Comunicava-se pelo olhar ou pela ação de apontar, fazendo-se valer de uma atividade reflexa (RTCA) e de meneios de cabeça para respostas de “sim” e “não”.

Paralelamente às atividades propostas em sala de aula na escola-clínica que passou a frequentar, S. foi acompanhada em atendimento fonoaudiológico individual, em duas sessões semanais com o objetivo de investir em suas possibilidades de linguagem e comunicação, já que estava impedida de oralizar devido à condição motora global e oral que apresentava.

Símbolos Bliss eram introduzidos a essa criança em sessões clínicas, a partir da leitura de textos-diário escritos pela mãe e também de textos orais e/ou escritos escolares e de sessões clínicas. O terapeuta se pautava pelos efeitos dessa leitura sobre a criança, e dos textos orais veiculados na clínica e em sala de aula. Queremos dizer que a criança elegia os símbolos que passavam a ser organizados em forma de uma prancha de comunicação<sup>19</sup> (vide figura 1) que tinha, portanto, características particulares.

S. possuía uma mesa acoplada à sua cadeira de rodas sobre a qual ficava disposta sua prancha de comunicação com símbolos Bliss<sup>20</sup>, letras e números, sinais de pontuação, alguns logos e frases escritas em Bliss. S. os indicava por meio do olhar e confirmava as letras e símbolos lidos pela terapeuta com meneios de cabeça para “sim” e “não”. Eleito um bloco de símbolos, letras ou números, S. passava para a coluna que continha o símbolo e, para selecioná-la, acompanhava o gesto da terapeuta, que percorria as colunas do bloco, até que um novo “sim” indicasse a coluna selecionada. Por fim, a terapeuta percorria cada símbolo da coluna até chegar àquele indicado e confirmado por S., com um último “sim”. A esse procedimento dá-se o nome de varredura ou *scanning*.

S. utilizava o recurso de apontar indireto, por meio do olhar devido à flutuação de tônus que apresentava e dos reflexos que tomavam o lugar dos movimentos voluntários que tentava realizar. A insistência no apontar com indicação direta resultaria em uma desorganização motora global, o que exigiria nova estabilização postural e um reinício da comunicação a todo o momento. Daí a opção pelo recurso de apontar por meio do olhar.

---

<sup>18</sup> O termo “sialorréia” corresponde à presença de baba intensa e constante, o que indica alteração de sensibilidade intra e extra-oral.

<sup>19</sup> A figura 1 corresponde à imagem de uma das pranchas de S., que são modificadas de acordo com as necessidades do usuário.

<sup>20</sup> Sobre o início da introdução dos símbolos Bliss a S., no atendimento clínico fonoaudiológico, ver Vasconcellos, (2010) – tese de doutorado, disponível em Domínio Público.

**Figura 1 – Prancha de comunicação de S. de símbolos Bliss utilizada em nossa pesquisa**



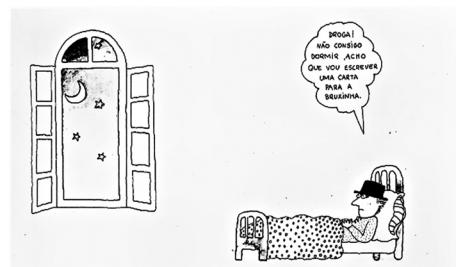
**Fonte:** Vasconcellos (1999, p. 84).

### Resultados: as produções de S.

Passemos a alguns dados transcritos a partir de trechos da leitura do livro de Furnari (1983) realizada em sala de aula.

Segmento I – S. (8anos e 10 meses)

**Figura 2 – Texto em discurso direto em forma de balão apresentado às crianças**



**Fonte:** Furnari (1983).

O texto lido da figura 2 é escrito em letra bastão, como nas histórias em quadrinhos. O personagem Gregório diz: “Droga! Não consigo dormir. Acho que vou escrever uma carta para a bruxinha”. Na transcrição abaixo, T. vale para a terapeuta e S. para

a criança. Em maiúsculo, aparecem as palavras escritas por S. que resultam de seu apontar indireto das letras do alfabeto e figuram em sua prancha disposta sobre a mesa acoplada à sua cadeira de rodas. Em itálico aparecem as palavras correspondentes aos símbolos Bliss. Da atividade participam outras crianças da sala, das quais R. é uma das duas crianças que oralizam.

- (1) T. S., o que tá escrito aqui?
- (2) S. FARMASA
- (3) R. (lê) Drogas, não consigo...
- (4) T. (interrompe) S., dá uma olhada na figura. Ele não consegue...
- (5) S. *dormir*

**Figura 2a – dormir**



Fonte: BCI (2016).

- (6) T. Agora continua... E aqui?
- (7) S. EU AXO
- (8) R. (lê) que vou...
- (9) S. *riscar* (também havia o símbolo *escrever* em sua prancha).

**Figura 2b – riscar**



Fonte: BCI (2016).

Ao escrever “farmasa” em (2) S. lê a escrita (a palavra “droga”) com a própria escrita (“farmasa”). O símbolo *droga* não consta em sua prancha e S. recorre ao alfabeto. A palavra “droga” parece convocar, metonimicamente, “farmácia”, mas não é isso que S. escreve. A criança escreve “farmasa”, incorrendo em erro. Por se tratar de um erro que não causa estranhamento por ser previsível e perfeitamente explicável pelo funcionamento linguístico-discursivo, pode ser lido, como “farmácia” na relação com a palavra “droga” que nos leva, metonimicamente, a “farmácia”. Em “farmasa”, a letra “s” concorre com a letra “c” e toma seu lugar. Na última posição do vocábulo, aparece apenas o “a” e o “i” da posição anterior é apagado.

Em (5), a partir da figura 2 e da fala de T., S. indica o símbolo *dormir*, que completa metonimicamente a fala da terapeuta: ele não consegue... *dormir*.

Em (7), S. lê a escrita (“acho”) com a escrita (“axo”), em um movimento da língua que resulta na substituição de “ch” por “x”.

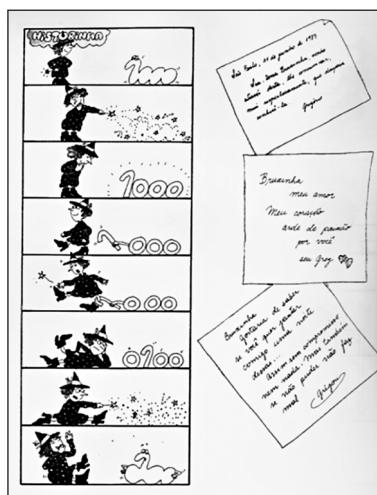
Em (9), S. complementa, metonimicamente, a leitura de R. com o símbolo “riscar” por “escrever”. Aqui, o símbolo lê a escrita e S., provavelmente guiando-se pelo desenho e não pela escrita que acompanha o símbolo, incorre em erro.

De todo modo, pode-se dizer que S. efetivamente lê. Essa leitura é atestada pelos cruzamentos escrita/escrita em (2): droga/farmasa e em (5): acho/axo; escrita/símbolo em (5): dormir/dormir e (9): escrever/riscar.

Note-se que, na impossibilidade de oralizar, os símbolos lêm o escrito, porque se articulam com a fala que está na escuta de S. Como se pode ver, a escrita alfabetica também aparece como possibilidade de ler o escrito, mesmo que resulte em erro.

Segmento II – S. (8 anos e 10 meses)

**Figura 3** – Bilhetes que o personagem Gregório ensaia para enviar à Bruxinha



Fonte: Furnari (1983).

Em momento posterior à leitura desses bilhetes endereçados à bruxinha, S. escreve, em atividade em sala de aula, um bilhete para seu pai:

- (1) S. SRO. BIRA
- (2) T. Como é o nome do seu pai prá escrevermos na carta?
- (3) S. U BIRA TAN

Nesse segmento, a leitura efetiva de S. dos bilhetes endereçados à bruxinha em atividade anterior, em especial a do primeiro bilhete – São Paulo [...] Sra. Dona Bruxinha [...] – tem efeito em sua escrita em momento posterior: “[...] Sra. Dona Bruxinha [...]” aparece em espelho, em (2) “Sro. Bira”, com diferença, revelando a presença singular de S. que irrompe em seu texto.

Borges (2006) faz remissão ao espelho para abordar os movimentos de transformação das relações das crianças com a escrita. O espelho só pode espelhar porque não tem imagem própria, “[...] por isso, o espelho serve como metáfora da representação do funcionamento da língua. Por sua natureza, promove a recolocação incessante do que nele se reflete.” (BORGES, 2006, p. 190). Assim, um espelho estaria entre as duas histórias de S. e, como pares paradigmáticos, os significantes presentes no texto-matriz, lido em sala de aula, repetem-se no segundo, com diferença. “A partir dessa repetição ou flexão mútua entre as unidades – palavras, enunciados, textos – ou seja, da insistência na semelhança, emerge a diferença. Semelhanças e diferenças [...] propiciam relações estabilizadoras, definidoras de propriedades, ou classes [...]” (BORGES, 2006, p. 190-191). A diferença entre os termos, de um texto para o outro, vão se definir na sua interpretação mútua, segundo Borges (2006), inclusive quanto às suas posições estruturais.

Borges (2006) se pergunta de que ordem é essa diferença que carregam as unidades que emergem nesses novos textos. Segundo a autora, “[...] a ressignificação das formas puramente gráfico-textuais dos textos anteriores, pela oralidade, parece-nos estar na origem de muitas transformações que ocorrem nas produções ora interpretadas [...]” – produções de sujeitos de sua tese (MOTA, 1995), que recupera no livro de 2006 – (BORGES, 2006, p. 192). Desse modo, Borges (2006) propõe outra relação entre a oralidade e a escrita em contraposição àquela que define as unidades das cadeias gráficas como representações das unidades de fala: o que a autora propõe, é uma “interpretação em que há cruzamento entre essas modalidades [oral e escrita]” (BORGES, 2006, p. 194).

Em (3), “U BIRA TAN”, S. escreve o nome de seu pai (“Ubiratan”) de forma segmentada. O segmento “BIRA” resulta de um cruzamento com a oralidade, já que remete à forma como o pai é chamado por todos (“Bira” é seu apelido). “U” remete ao artigo “O”, mas há, nesse caso, um cruzamento com a oralidade (“O” *versus* “U”) e “U”, separado de “Bira” por um espaço em branco, é reinterpretado e passa a ocupar a posição do artigo na cadeia que S. escreve: “U Bira” por “O Bira”. O segmento “TAN” aponta para um cruzamento com a oralidade, ou com a própria escrita: S. faz remissão ao nome de seu pai, como um sobrenome, que ela pode interpretar pelo viés da oralidade ou da escrita. Mas “TAN” fica como um resto, como algo que não faz parte do modo como S. escuta/interpreta o nome de seu pai na oralidade.

Para Borges (2006, p. 204), “em um ‘só-depois’, sob a interferência da oralidade, a ressignificação dessa escrita inicial [segmentada] recalca esta segmentação, também inicial, que se manifesta na emergência de unidades em sua forma puramente gráfica.” Essas unidades segmentadas “não são recortadas pelas representações do sujeito, mas pela língua como funcionamento [...] Esse recorte não é, portanto, de ordem perceptivo/cognitiva” (BORGES, 2006, p. 204). De acordo com a autora, que cita Abaurre (1991), “[...] como efeito da intervenção da oralidade, a criança delimita com espaços em branco um grupo tonal inteiro, tal como marcado por pausas reais.” (BORGES, 2006, p. 205).

Segmento III – S. (9 anos e 4 meses)

**Figura 4** – Mamãe, às vezes voce dá bromca mais  
eu gosto muuuuito de voce - Samsar

MAMAE  
ASVEZES VOCE DA  
BROMCA MAIS EU  
GOSTO MUUUITO  
DE VOCE  
SAMSAR  
10 5 1998

**Fonte:** Texto de S. produzido em seu computador pessoal

O texto que corresponde à figura 4 acima foi produzido por S. quatro meses depois de finalizada a atividade com o livro de Eva Furnari (1983) em sala de aula. Esse texto foi escrito por S. em seu computador pessoal, em casa.

A leitura do referido livro resultou em muitos bilhetes escritos por S. O bilhete da figura acima foi endereçado à sua mãe. Nele, não há pontuação ou acentuação. Faltam essas marcas da escrita, mas o gênero bilhete pode ser reconhecido por trazer o endereçado logo no início e destacado do texto e o remetente abaixo, também destacado do texto, bem como a data. Há a presença de erros no texto: “asvezes” aparece sem segmentação como se fosse uma única palavra, correspondendo a um único grupo tonal (BORGES, 2006; ABAURRE, 1991); “bromca”, em que a nasalidade está marcada pelo grafema “m” e não por “n”, grafemas que podem ocupar uma mesma posição na cadeia por apresentarem o traço comum de nasalidade; “mais” ao invés de “mas”, um cruzamento com a oralidade e “samsar” que corresponde ao nome da criança, aqui grafado com erro, mas após outras vezes em que S. já grava seu nome corretamente, o que aponta para os vaivéns na aquisição da escrita de crianças e corrobora a tese de que a aquisição da oralidade e da escrita não são processos lineares (DE LEMOS, 2002; BORGES, 2006).

Chama a atenção, nesse segmento, a presença de “muuuuito” que nos remete a uma passagem do livro de Furnari (1983):

**Figura 5** – Segmento que contém a palavra “muuuiito”:“Eu já disse prá vocês que acho a bruxinha simpática? Pois é! Eu acho ela muuuiito simpática!”



**Fonte:** Furnari (1983).

Aqui, a palavra “muito” é grafada com três letras “u” e três letras “i”. No bilhete de S., “muito” é grafado com quatro letras “u” e uma letra “i”. Mais uma vez temos aí uma repetição com diferença que aponta para a presença subjetiva de S. em sua escrita e, ao mesmo tempo, para o funcionamento linguístico em que a palavra “muito” é interpretada a partir do texto-matriz, do livro lido e transcrito em sala de aula, e vem ocupar posição em outra cadeia, no texto de S.

Segmento IV – S. (9 anos e 8 meses)

**Figura 6** – Isabela/ coitada de voce/por que a sua mãe é muuuuito maluca/quando voce naser/eu quero conhece e brincar/Samara

|                     |
|---------------------|
| ISABELA             |
| COITADA DE VOCE     |
| POR QUE A SUA MÃE É |
| MUUUUITO MALUCA     |
| QUANDO VOCE NASER   |
| EU QUERO CONHECE E  |
| BRINCAR             |
| SAMARA 9-9-1998     |

**Fonte:** Texto produzido no computador pessoal de S.

O texto acima foi produzido depois de sete meses do término da atividade com o livro de Furnari (1983) em sala de aula e, como o texto III, também foi produzido por S. em seu computador pessoal. Trata-se igualmente de um bilhete, que pode ser reconhecido como tal por apresentar um destinatário (Isabela), cujo nome vem destacado do início do texto na margem esquerda, e um remetente, que também aparece destacado do texto, ao final, juntamente com a data em que foi escrito. No texto de S., faltam o

acento de “você” e pontuação. Há também a presença de alguns erros: “por que” por “porque”, troca esperada em uma escrita inicial; “naser” por “nascer”, em que o grafema “c” falta; “conhece” por “conhecer”, resultado de cruzamento com a oralidade. Mais uma vez, a palavra “muito” aparece grafada como no segmento III: com quatro letras “u” e uma letra “i”, à diferença de “muito” que aparece no texto-matriz.

A palavra “muito”, que consta no texto matriz e é interpretada em textos de S., é denominada “manequim” ou “palavra-tema” em Saussure (1974), como recupera Borges (2006). O autor descobriu, em seu estudo dos anagramas, nomes próprios ou comuns na poesia e na prosa, que chamou de “palavra-tema” ou “manequim”, cujos fonemas se duplicavam, repetindo-se ao longo dos versos. Borges (2006), a partir de Saussure (1974), afirma que “o texto se constrói “sobre a palavra-tema”, que abre e limita o campo de possibilidades do verso” (BORGES, 2006, p. 177). Para Borges (2006), “[...] parece ser possível relacionar a necessidade de restrição que diz respeito ao recalque, com a insistência do que chamaremos [...] sob sua escrita, ‘palavra-tema’.” (BORGES, 2006, p. 177). Para que as pseudopalavras dos textos iniciais dos sujeitos de Borges (2006) em aquisição da escrita se componham da “palavra-tema”, é preciso que outras sejam recaladas: é necessário que haja um movimento integrado entre as letras que emergem e as que ficam latentes.

Para explicar o mecanismo de emergência de palavras latentes que podem vir à superfície, Borges (2006) recorre à analogia de Freud (1973) entre o funcionamento da memória e o bloco mágico<sup>21</sup>. Freud (1973) despreza a analogia da metáfora da ardósia como superfície de inscrição que se oferece como lugar de escrita, de registro, como auxiliar da memória, já que a essa tradição alinharam-se concepções psicológicas que assimilam a memória a um arquivo ou a um conjunto de impressões que permanecem na lembrança. Freud descontrói essas noções psicológicas de percepção e de memória e propõe a de “traço mnêmico”, por meio da metáfora do bloco mágico. Assim, as estruturas que Borges (2006) observa na escrita de seus sujeitos de pesquisa, e as estruturas que observamos nas produções de S. que remetem aos textos-matriz lidos em sala de aula, “[...] não são meros registros, que resultam de impressões sensíveis ou categorizações, memória psicológica das unidades da escrita constituída. São, isto sim, a sua interpretação sobre essa escrita [...] a criança não tem lembranças da escrita, mas sobre a escrita.” (BORGES, 2006, p. 131).

Considerar essa repetição de “muito” como efeito dos discursos do Outro, representado na sala de aula pelos discursos orais e textos-matriz em seus “extratos de

<sup>21</sup> Em algumas passagens do texto, Borges (2006, p. 162, 183 e 161) cita Freud quando faz alusão ao funcionamento do bloco mágico: “Se levantarmos toda a cobertura – celuloide e papel encerado – [que compõem o bloco mágico], separando-as da lâmina de cera, desaparece definitivamente a escrita. Mas não é difícil comprovar a sua inscrição permanente conservada sobre a lâmina de cera [...]” (FREUD, 1973, p. 2809). Ou: “Se pensarmos que, enquanto uma das mãos escreve na superfície do bloco mágico, uma outra retira periodicamente, da tabuinha de cera, a sua cobertura, teremos a ilustração sensível da percepção em nosso aparelho psíquico.” (FREUD, 1973, p. 2811). E ainda, “[O bloco mágico] resolve o problema de reunir ambas as faculdades [de receber e manter a inscrição] distribuindo-as entre dois elementos – sistemas distintos, porém enlaçados entre si [...] A superfície acolhe os estímulos, mas não os conserva como inscrição permanente, os fundamentos de nossa memória nascem em um sistema vizinho.” (FREUD, 1973, p. 2811, tradução de Borges).

memória”, significa reconhecer, com Freud (1987), que a memória é um “aparelho de linguagem” e que, como tal, constrói-se na relação com outro “aparelho de linguagem” (BORGES, 2006, p. 147).

## Considerações finais

O período selecionado para a análise traz uma escrita de S. que revela a presença de Símbolos Bliss e da própria escrita alfabética operando a leitura da criança em cruzamentos entre símbolos/escrita e escrita/escrita. Os dados indicam que S., para ler os textos, lança mão de uma fala-escrita, composta de símbolos Bliss e da escrita alfabética, que diz da interpretação e da leitura que faz, uma vez que pode escutar o outro. Suas produções apontam para os efeitos dos textos trabalhados, que deixaram marcas resultantes do funcionamento da língua num jogo de espelhos entre seus textos e os textos-matriz. Rastros dos textos do Outro, nos textos de S. revelaram um sujeito em sua singularidade, já que aquilo que vem do “Outro- texto” migra para os textos de S., mas neles aparece com diferença.

Nossa análise também apontou que a relação de S. com a escrita seguiu um caminho diferente daquele que parte de unidades até se chegar ao texto – (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986) – e que, de acordo com a professora, não parecia funcionar com S. Pensamos que os efeitos positivos encontrados na introdução de S. à leitura de textos possa ser atribuído, principalmente, à abordagem teórica adotada, que introduziu uma mudança em relação ao objeto e ao sujeito: a introdução da criança ao funcionamento linguístico-discursivo via textos e não à fragmentação em unidades e abordagem da escrita como algo a ser ensinado, o que favoreceu a captura de S. pela escrita, permitindo que os significantes dos textos circulassem nela, ocupando posições nas cadeias significantes.

Também a oralização dos textos com as crianças certamente contribuiu positivamente, favorecendo as relações entre a oralidade e a escrita nos textos de S., entendidas como efeitos da sistematicidade da língua e não como resultado de correspondências termo-a-termo. Do lado de S. verificou-se uma mudança subjetiva em sua relação com a escrita, que resultou em uma profusão de textos escritos espontaneamente, mudança que também pode ser atribuída à natureza do investimento da fonoaudióloga na escrita de S., que deseja o desejo da criança, de adquirir a escrita.

Aqui, o texto foi, portanto, o ponto de partida, e de chegada. Esse percurso nos permitiu perceber que não havia um caráter sintomático na aquisição da escrita de S. que pôde, assim, ser capturada pela escrita e nela movimentar-se à revelia de sua paralisia orgânica.

VASCONCELLOS, R. DEL RÉ, A. Cerebral Palsy: effects of writing on a child's writing. *Alfa*, São Paulo, v.61, n.2, p.319-349, 2017.

- *ABSTRACT: We attempted to grasp the effect of reading texts on a child's writing. The child, henceforth S., cannot speak or write on her own due to cerebral palsy. The teacher reported S.'s difficulties with reading activities, thus a weekly activity involving one of Eva Furnari's books was suggested by the speech therapist at the school-clinic class the child attended. The activity resulted in the child producing several texts. Film transcriptions where these texts were read were added to these productions, which integrated the corpus located in the NALingua-CNPq data bases. The data analysis was based on Borges (2006) who recommends a literacy process through the reading of different texts. The results point to a particular reading and writing acquisition process in which intersections between symbols/writing and writing/writing operate the child's reading process. S.'s writing productions present effects of the matrix-texts read, in a set of mirrors which reveal the functioning of language, and at the same time differences denoting the singularity of a person. Objective and subjective changes due to the assumption of a divergent theoretical approach by the speech therapist in relation to the teacher's approach resulted in objective and subjective changes of the child's relationship to writing.*
- *KEYWORDS: Cerebral palsy. Language. Acquisition of writing skills. Alternative communication. Blissymbolics.*

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre a segmentação na escrita inicial. **Boletin da Abralin**, Campinas, n. 11, p.203-217, 1991.
- ALLOUCH, J. **Letra a Letra**: transcrever, traduzir, transliterar. Tradução de D. D. Estrada. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1995.
- ALVES DE OLIVEIRA, A. I. **Desenvolvimento de aplicativos informatizados para avaliação e ensino de pré-requisitos básicos para aprendizagem de leitura e escrita em crianças com Paralisia Cerebral**. 2008. Projeto de doutorado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.
- ANDRADE, L. **Ouvir e escutar na constituição da clínica de linguagem**. 2003. 143 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- ARANTES, A. O fonoaudiólogo, esse aprendiz de feiticeiro. In: LIER-DEVITTO, M. F. (Org). **Fonoaudiologia**: no sentido da linguagem. São Paulo: Cortez, 1994. p. 23-37.
- BLISSYMBOLICS COMMUNICATION INTERNATIONAL [BCI]. Disponível em: <[www.blissymbolics.org](http://www.blissymbolics.org)>. Acesso em: 07 out. 2016.

BORGES, S. **O quebra-cabeça:** a alfabetização depois de Lacan. Goiânia: Ed. da PUC 2006.

CAPOVILLA, F. C. Recursos para educação de crianças com necessidades especiais e articulação entre educação especial e inclusiva. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 32, n. 2, p.208-214, abr./jun. 2008. Disponível em: <[http://www.scamilo.edu.br/pdf/mundo\\_saude/59/208a214.pdf](http://www.scamilo.edu.br/pdf/mundo_saude/59/208a214.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2016.

CAPOVILLA, A. G. S.; GUTSCHOW, C. R. D.; CAPOVILLA, F. C. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. **Psicologia Teoria e Prática**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 13-26, 2004. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872004000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872004000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 nov. 2014.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S.; MACEDO, E. C. Comunicação alternativa na USP na década 1991-2001: tecnologia e pesquisa em reabilitação, educação e inclusão. **Revista Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 10, n. 58-59, p. 18-42, set./dez. 2001.

CAVALCANTE, T. C. F. A pessoa com deficiência motora frente ao processo de alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Brasília: MEC, 2012. p.10-14. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao\\_Especial\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao_Especial_MIOLO.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2016.

DE LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 42, p. 41-69, 2002.

DE LEMOS, C. T. G. Sobre a Aquisição da Escrita: algumas questões. In: ROJO, R. H. (Org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 7-17.

DE LEMOS, C. T. G. Língua e discurso na teorização sobre aquisição da linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 9-28, 1995.

DE LEMOS, C. T. G. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. **Substratum**, Barcelona, v. 1, n. 1, p. 121-135, 1992.

DERRIDA, J. **Gramatologia (de la Grammatologie)**. Tradução da Editora Perspectiva. São Paulo: Perspectiva, 1973.

FERNANDES, A. S. A comunicação alternativa na escola especial. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 10, n. 58-59, p. 85-88, set./dez. 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FINNIE, N. A. **O manuseio em casa da criança com paralisia cerebral**. Tradução de Julio Pinto Duarte. 2.ed. São Paulo: Ed. Manole, 1980.

FREIRE, F. M. P. **Educação especial e recursos da informática**: superando antigas dicotomias. Biblioteca Virtual, Textos, PROINFO/MEC, 2002. Disponível em: <[www.proinfo.gov.br/upload/biblioteca/197.pdf](http://www.proinfo.gov.br/upload/biblioteca/197.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2016.

FREUD, S. **Contribuition à la conception des aphasie, une étude critique**. Tradução de francesa de Zur Aufassung der Aphasien, eine kritische studie. Paris: Presses Universitaires de France, 1987.

FREUD, S. La interpretación de los sueños. Tradução de Die Traumdeutung. In: FREUD, S. **Obras completas**. 3. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973. p. 2809-2811.

FURNARI, E. **A bruxinha encantadora e seu secreto admirador, Gregório**. São Paulo: Edições Paulinas, 1983. Não paginado.

HEIDRICH, R. et al. Design centrado no usuário para objetos de aprendizagem inclusivos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 21., 2010. **Anais...** Porto Alegre: SBIE, 2010. p.01-07. Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1508/1273>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

HEIDRICH, R. O.; SANTAROSA, L. C.; FRANCO, S. K. Inclusão escolar de aluno com paralisia cerebral, utilizando as tecnologias de informação e comunicação. **Revista Ibero-Americana de Educación**, Madrid, v. 60, n.2, p.01-11, 2012. Disponível em: <[http://rioei.org/rie\\_contenedor.php?numero=4510&titulo=Inclus%C3%A3o%20escolar%20de%20aluno%20com%20paralisia%20cerebral,%20utilizando%20as%20tecnologias%20de%20informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20comunica%C3%A7%C3%A3o](http://rioei.org/rie_contenedor.php?numero=4510&titulo=Inclus%C3%A3o%20escolar%20de%20aluno%20com%20paralisia%20cerebral,%20utilizando%20as%20tecnologias%20de%20informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20comunica%C3%A7%C3%A3o)>. Acesso em: 10 nov. 2016.

HOFFMANN, R.; TAFNER, M. A.; FISCHER, J. Paralisia cerebral e aprendizagem: um estudo de caso inserido no ensino regular. **Revista do Instituto Catarinense de Pós-Graduação**, Blumenau, n.2, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-12.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1969.

JOHNSON, S. S. et al. Teaching sound letter correspondence and consonant-vowel-consonant combinations to young children who use augmentative and alternative communication. **Augmentative and Alternative Communication**, [S.l.], v. 25, n. 2, p. 123-135, 2009.

JORDAN, M.; NOHAMA, P.; BRITTO JÚNIOR, A. S. Software livre de produção textual com predição de palavras: um aliado do aluno especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 3, p. 389-406, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n3/a04v15n3.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

LACAN, J. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: LACAN, J. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 496-533.

LACAN, J. **L'éthique de la psychanalyse**. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991. (Le Séminaire; v.VII).

LACAN, J. **O seminário, livro I**: os escritos técnicos de Freud. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986. (Le Séminaire de Jacques Lacan; Livre I: les écrits dans les techniques de Freud (1963-1975)).

LIER-DEVITTO, M. F. Sobre as vicissitudes de falas sintomáticas. In: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES L. (Org.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, 2006. p. 79-96.

LIER-DEVITTO, M. F. Patologias da linguagem: subversão posta em ato. In: LEITE, N. V. A. (Org.). **Corpolinguagem**: gestos e afetos. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.233-245.

LIER-DEVITTO, M. F. **Os monólogos da criança**: delírios da língua. São Paulo: EDUC, 1998.

LIER-DEVITTO, M. F. Sobre a interpretação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 29, p. 9-15, 1996.

LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. Sobre os efeitos da fala da criança: da heterogeneidade desses efeitos. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.33, n. 2, p. 65-72, 1998.

MILLAR, D. C.; LIGHT, J. C.; Mc NAUGHTON, D. B. The effect of direct instructions and writer's workshop on the early writing skills of children who use augmentative and alternative communication. **Augmentative and Alternative Communication**, [S.l.], n. 20, p. 164-178, 2004.

MILNER, J. C. **O amor da língua**. Tradução de Angela Cristina Jesuino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MONTEIRO, C. B. M. **Paralisia cerebral**: identificação do modelo de controle motor de seis abordagens de tratamento. 2001. 150f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2001.

MOTA, S. B. V. **O quebra-cabeça da escrita**: a instância da letra na aquisição da escrita. 1995. 271f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

NATIONAL INSTITUTE OF NEUROLOGICAL DISORDERS AND STROKE [NINDS]. Cerebral palsy: hope through research. **National Institutes of Health**, n. 06-159, 2006. Disponível em: <<https://www.ninds.nih.gov/Disorders/all-disorders>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

OLIVEIRA, A. I. A.; ASSIS, G. J. A.; GAROTTI, M. F. Tecnologias no ensino de crianças com paralisia cerebral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p.85-102, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n1/a07v20n1.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

OLIVEIRA, A. I. A.; GAROTTI, M. F.; SÁ, N. M. C. M. Tecnologia de ensino e tecnologia assistiva no ensino de crianças com paralisia cerebral. **Revista Ciência e Cognição**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 243-268, dez. 2008.

PAUL, R. Facilitating transitions in language development for children using AAC. **Augmentative and Alternative Communication**, [S.l.], v. 3, n. 13, p. 141-148, 1997.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento na criança**. Tradução de Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

RODRIGUES, V.; MEDEIROS, J. G. Utilização da discriminação condicional no ensino da literatura e escrita a crianças com paralisia cerebral. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 3, n. 1, p.55-73, 2001.

SANDBERG, A. D.; HJELMQUIST, E. Phonologic awareness and literacy abilities in non-speaking preschool children with cerebral palsy. **Augmentative and Alternative Communication**, [S.l.], n. 12, p. 138-153, 1996.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 6.ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

SAUSSURE, F. **Cours de linguistique générale**. Édition critique préparée par Tullio de Mauro. Paris: Payot, 1972.

SEABRA, A. G. Alfabetização, distúrbios de fala e comunicação alternativa: características e instrumentos para avaliação e intervenção. In: DELIBERATO, D. et al. (Org.). **Comunicação alternativa**: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. São Paulo: Memnon, 2009. p. 216-225.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T.; MOLL, J. **Aprender a ler e escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TETZCHNER, S.; JENSEN, M. H. Introduction. In: TETZCHNER, S.; JENSEN, M. H. (Org.). **Augmentative and alternative communication: european perspectives**. 2. ed. Londres: Whurr Publishers, 1997. p. 1-19.

TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. Augmentative and alternative communication. In: TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. (Org.). **Introduction to sign teaching and the use of communication aids**. 2. ed. Londres: Whurr Publishers, 1992. p. 6-26.

TOLEDO, V. L. M.; ROGATO, S. B. R. **Intervenção pedagógica através dos jogos tecnológicos para o processo de alfabetização dos alunos com paralisia cerebral na educação infantil**. Curitiba: Secretaria de Educação, 2010. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_uepn\\_edespecial\\_artigo\\_vera\\_lucia\\_manfre\\_de\\_toledo.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uepn_edespecial_artigo_vera_lucia_manfre_de_toledo.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2016.

VASCONCELLOS, R. Habla, escucha, escritura: la relación sujeto-lenguaje en el caso de um niño con parálisis cerebral que no oraliza. In: BARDONE, L.; SANCEVICH, I. (Org.). **Adquisición, patología e clínica del lenguaje**. Rosario: UNR, 2014. p. 359-386.

VASCONCELLOS, R. **Organismo e sujeito**: uma diferença sensível nas paralisias cerebrais. 2010. 130f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

VASCONCELLOS, R. Fala, escuta e escrita nas produções de uma criança com paralisia cerebral. In: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (Org.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2006. p. 289-311.

VASCONCELLOS, R. **Paralisia cerebral**: a fala na escrita. 1999. 128f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

YGOTSKY, L. S. **Psicología pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Recebido em maio de 2016

Aprovado em dezembro de 2016



# UMA IMPLEMENTAÇÃO COMPUTACIONAL DE CONSTRUÇÕES VERBAIS PERIFRÁSTICAS EM FRANCÊS

Leonel Figueiredo de ALENCAR \*

- **RESUMO:** Este artigo descreve o tratamento da passiva e do passado composto na FrGramm, uma gramática computacional do francês implementada na Gramática Léxico-Funcional (LFG) usando o *software* XLE. Devido à dualidade de auxiliares e concordância do particípio passado (PTPST), a segunda perífrase exibe uma maior complexidade estrutural em francês do que em línguas como inglês e português, representando, consequentemente, um maior desafio à implementação computacional. Uma dificuldade adicional é a modelação das regularidades morfológicas e sintático-semânticas da passiva. A FrGramm resolve esse problema por meio de uma regra lexical produtiva. Também implementa as restrições que governam a formação das duas perífrases verbais, exceto a concordância do PTPST com o objeto direto. A implementação foi avaliada pela aplicação de um analisador sintático automático (*parser*) a 157 sentenças gramaticais e 279 construções agramaticais. Todas as sentenças do primeiro conjunto foram analisadas corretamente. Apenas duas construções do segundo que violam a precedência do auxiliar do passado composto sobre o da passiva foram analisadas como gramaticais. A FrGramm é a única gramática LFG do francês com essa cobertura atualmente disponibilizada livremente. Uma versão futura dará conta da concordância do PTPST com o objeto direto e evitará a hipergeração referida.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Linguística computacional. Análise sintática automática profunda. Gramática léxico-funcional. LFG/XLE. Morfologia de estados finitos. Perífrases verbais em francês. Voz passiva.

## Introdução

A Gramática Léxico-Funcional (LFG, do inglês *Lexical-Functional Grammar*) é uma teoria gerativa amplamente difundida tanto em estudos teóricos, descritivos ou tipológicos quanto na linguística computacional. Esse modelo tem fundamentado análises de um expressivo número de línguas, das mais diferentes famílias linguísticas (BRESNAN, 2001). Muitas dessas análises foram implementadas no computador, em parte no âmbito de projetos de desenvolvimento de sistemas de análise sintática

\* Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza – CE - Brasil. Professor do Departamento de Letras Estrangeiras. leonel.de.alencar@ufc.br.

automática (*parsing*) de nível profundo, voltados para o processamento semântico de textos em linguagem natural.<sup>1</sup>

O francês, ainda nos anos de 1990, foi uma das primeiras línguas a terem suas estruturas sintáticas matematicamente descritas no formalismo da LFG e implementadas em sistemas de *parsing* (ZWEIGENBAUM, 1991; FRANK, 1996; SCHWARZE, 1998; BUTT et al., 1999). Por conta da evolução tecnológica, algumas dessas abordagens, como as de Frank (1996) e Schwarze (1998), acabaram se tornando obsoletas, pela impraticabilidade de executar os respectivos sistemas de *parsing* em plataformas atuais. Outro problema é os códigos-fonte dessas implementações ou os respectivos analisadores sintáticos (*parsers*) não estarem livremente disponíveis. Esse é também o caso das abordagens mais recentes, a saber, os *parsers* SxLFG e XLFG assim como as gramáticas do francês construídas para testá-los (CLÉMENT; KINYON, 2001; BOULLIER; SAGOT; CLÉMENT, 2005 ; CLÉMENT, 2014; SAGOT, [2015?]).

O presente artigo foca o tratamento de construções verbais perifrásicas na FrGramm, uma gramática computacional do francês que recentemente implementamos no *Xerox Linguistic Environment* (XLE), *software* que representa o estado da arte atual no desenvolvimento e *parsing* de gramáticas no formalismo da LFG (CROUCH et al., 2011).<sup>2</sup> Graças à amigabilidade e eficiência, esse sistema tem sido utilizado há mais de uma década tanto no ensino e pesquisa quanto em aplicações de escala industrial. Além disso, é distribuído gratuitamente, sob uma licença de uso para fins não comerciais.<sup>3</sup>

Uma alternativa ao XLE é o XLFG, mais voltado para o ensino e pesquisa em LFG (CLÉMENT; KINYON, 2001). No entanto, esse sistema não está disponível para *download*, mas deve ser utilizado *on-line* (CLÉMENT, 2014). Por outro lado, a gramática do francês mais completa implementada nesse sistema, disponível no respectivo *site*, tem cobertura muito limitada. Analisa perífrases com o auxiliar *avoir* ‘ter’, mas hipergera amplamente, implementando apenas ínfima parcela das restrições envolvidas nessas construções.

Como é comum na literatura, neste trabalho designamos por LFG/XLE a variante notacional do formalismo da LFG implementada no XLE. A motivação principal para o desenvolvimento da FrGramm em LFG/XLE foi disponibilizar livremente uma gramática de média cobertura sintática do francês para utilização no ensino e pesquisa em áreas como teoria gramatical formal, linguística computacional ou processamento automático de linguagem natural. Antes da FrGramm, a única gramática amplamente

<sup>1</sup> O levantamento mais atualizado e abrangente das línguas com gramáticas computacionais (ou fragmentos de gramática) implementadas no formalismo da LFG contém 27 línguas (MÜLLER, 2016, p. 213-214).

<sup>2</sup> Este artigo aprofunda aspectos de uma introdução à teoria da LFG e ao desenvolvimento de gramáticas computacionais no XLE, utilizando exemplos do francês, recentemente publicada em língua alemã, fruto de parceria com Christoph Schwarze (SCHWARZE; ALENCAR, 2016). A FrGramm é uma versão significativamente melhorada do fragmento de gramática do capítulo 8 desse livro. Na divisão de trabalho para elaboração dessa obra, coube ao autor deste artigo a implementação dos diferentes fragmentos de gramática e a redação das respectivas seções de capítulos. Essas gramáticas refletem intenso diálogo entre os dois autores. Por eventuais erros, contudo, este autor assume a inteira responsabilidade.

<sup>3</sup> Para obter o XLE, consultar a página <<http://www2.parc.com/isl/groups/nltt/xle/>>.

acessível para uso com o XLE, num contexto didático, era a gramática do inglês que integra a documentação desse sistema (KING, 2004). No entanto, como se sabe, o francês apresenta diversas particularidades sintáticas em relação ao inglês. Consequentemente, uma adaptação da referida gramática do inglês para processar o francês está longe de constituir uma tarefa trivial. Por outro lado, traduzir, do formalismo do XLFG para o do XLE, a gramática do francês de Clément (2014), acima referida, não seria tão difícil para um usuário experiente. O problema, porém, é que essa gramática, como apontamos, tem cobertura muito limitada e analisa como gramaticais exemplos simples que violam as regularidades da formação de tempos compostos em francês.

A FrGramm, que tem cobertura muito mais ampla, não padece desse tipo de hipergeração. Entre outras abordagens, incorpora elementos de Frank (1996) e Schwarze (1998), as duas gramáticas computacionais do francês cujas implementações estão suficientemente detalhadas na literatura, mas não é uma reimplementação; pelo contrário, foi desenvolvida a partir do zero e preenche lacunas dessas duas propostas. É a única gramática do francês em LFG/XLE distribuída livremente na Internet, sob licença de uso que permite modificações pelos usuários e redistribuição das versões modificadas.<sup>4</sup> Desse modo, pode ser ampliada para cobrir outros fenômenos, adaptada para enfoques gramaticais diferentes ou para outras línguas.

Dentre os vários fenômenos implementados na FrGramm 1.0, a atual versão da gramática, sobressaem, pela maior complexidade e maior contraste com os fatos análogos em língua inglesa, as construções verbais perifrásicas do francês exemplificadas em (1)-(5). Essas perifrases constituem-se de uma forma finita (doravante VFIN) de *être* ‘ser’ ou *avoir* ‘ter’ e de um particípio (doravante PTCP).

- (1) *La fée est arrivée.*  
[a fada é chegada]  
‘A fada chegou.’
- (2) *La fée a dansé.*  
[a fada tem dançado]  
‘A fada dançou.’
- (3) *La fée est annoncée.*  
‘a fada é anunciada’
- (4) *La reine a forcé les chevaliers àachever la tâche.*  
[a rainha tem forçado os cavaleiros a concluir a tarefa]  
‘A rainha forçou os cavaleiros a concluir a tarefa.’
- (5) *Les chevaliers ont été forcés àachever la tâche.*  
[os cavaleiros têm sido forçados a concluir a tarefa]  
‘Os cavaleiros foram forçados a concluir a tarefa.’

<sup>4</sup> As condições de uso são detalhadas em <<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>>. O código-fonte, os conjuntos-teste bem como os resultados da avaliação da gramática estão disponíveis em <https://github.com/lfg-french-grammar>.

As sentenças (1), (2) e (4) exemplificam o passado composto (*passé composé*). Diferentemente do português e do inglês, o francês, nesse tempo perifrástico, tal como o italiano e o alemão, exibe uma divisão entre os intransitivos: verbos inacusativos como *arriver* ‘chegar’ selecionam o auxiliar *être*, enquanto verbos inergativos como *danser* selecionam *avoir* (FRANK, 1996). Um contraste adicional, representando fator extra de complexidade para uma implementação computacional, é a concordância exibida pelo particípio passado (doravante PTPST). No caso de verbos do primeiro grupo de intransitivos, o PTPST manifesta concordância com o sujeito (ver (1)); essa concordância é bloqueada nos verbos do segundo grupo (ver (2)). Por outro lado, o PTPST de verbos transitivos, em construções com a ordem canônica SVO, como em (4), não é flexionado; a flexão de gênero e número, porém, é obrigatória nesses verbos em construções com o objeto anteposto, como na oração relativa em (6):

- (6) *Ils mangent les pêches que la reine a pelées.*  
[eles comem os pêssegos que a rainha tem descascados]  
‘Eles comem os pêssegos que a rainha descascou.’

A sentença (3) exemplifica a voz passiva num tempo simples (no caso, o presente do indicativo), enquanto (5) exemplifica a passiva no passado composto, reunindo as complexidades das duas construções perifrásticas.

A forma superficial de (3) é a mesma de (1). A exemplo de outras línguas românicas como o português, o particípio passivo (doravante PTPASS) exibe flexão de gênero e número concordando com o sujeito, o que não ocorre em línguas como o inglês. Tal como (1), há uma analogia aparente de (3) com construções predicativas adjetivas do tipo de (7):

- (7) *La dame est vaillante.*  
‘A dama é valente.’

Na LFG, a passiva resulta da aplicação de uma regra lexical sobre as entradas de verbos que governam um objeto direto (doravante OBJ) (KAPLAN; BRESNAN, 1982). Essa regra modela as relações sistemáticas entre formas verbais ativas e passivas. Desse modo, essas últimas não precisam ser listadas no léxico, o que simplifica a codificação desse componente e representa uma grande economia de espaço de armazenamento. A implementação computacional dessa abordagem, contudo, não é trivial. De fato, é preciso dar conta tanto das alterações na morfologia e subcategorização verbais quanto das relações semânticas entre as duas diáteses.<sup>5</sup> Um fator de complicaçāo são os verbos de controle do OBJ como *forcer* ‘forçar’. Nesses verbos, na ativa, o sujeito do infinitivo é controlado pelo OBJ da oração principal (ver (4)). Na passiva, porém, o controlador

<sup>5</sup> Diáteses são alternâncias regulares da valência verbal, compreendendo tanto fenômenos de voz, como na oposição entre ativa e passiva, quanto alternâncias não expressas por voz verbal (BUSSMANN, 2002).

passa a ser o sujeito da oração principal (ver (5)). Uma das principais vantagens do XLE é oferecer um eficiente mecanismo para implementação de regras lexicais. A utilização desse mecanismo numa determinada gramática, contudo, implica o preenchimento de duas condições: (i) formulação de restrições adequadas para dar conta dos exemplos gramaticais, excluindo, ao mesmo tempo, construções agramaticais que violam essas restrições; (ii) implementação de um analisador morfológico. Neste artigo, mostramos em que medida a FrGramm satisfaz essas duas exigências.

Pelos desafios que colocam, essas duas construções verbais perifrásicas são, portanto, bastante interessantes do ponto de vista do desenvolvimento de gramáticas computacionais. Essa é uma das razões de as termos escolhido como foco do presente artigo, que apresenta a FrGramm pela primeira vez ao público de língua portuguesa. Mostraremos como a FrGramm implementa esses fenômenos, de modo a analisar corretamente exemplos como (1)-(5) e com a construção análoga de (7), ao mesmo tempo excluindo exemplos agramaticais.

Uma implementação dessas perífrases é também relevante do ponto de vista teórico, haja vista as análises discrepantes de que têm sido objeto no quadro da LFG. Quais as propriedades computacionais de cada análise concorrente? Este artigo representa uma contribuição a essa linha de investigação, ao implementar uma dessas análises no XLE. Como a FrGramm é disponibilizada livremente, análises concorrentes poderão ser mais facilmente implementadas no mesmo sistema usando a FrGramm como base e comparadas em relação à complexidade, em termos dos recursos computacionais de tempo ou espaço consumidos (PRATT-HARTMANN, 2010).

Antes de concluir esta introdução, vejamos os principais pontos de divergência na análise das construções (1)-(5) e (7) no quadro atual da LFG. Patejuk e Przepiórkowski (2014), por exemplo, argumentam que, em polonês, na passiva, tal como na construção predicativa adjetival, o verbo *być* ‘ser’ é um verbo de alcamento, cujo único argumento semântico é um XCOMP.<sup>6</sup> Na LFG, essa é uma função gramatical com uma posição argumental aberta, a ser preenchida via controle funcional (BRESNAN, 2001). Desse modo, em sentenças como (3) ou (7), o sujeito sentencial realiza um argumento semântico não da cípula, mas do XCOMP. Conforme essa abordagem, subjaz a (3) e (7) uma estrutura bipredicacional: a primeira predicação é expressa pela cípula, a segunda, pelo XCOMP.

Essa abordagem, porém, não é consensual, como se pode constatar no ParGramBank, um *treebank* paralelo de 10 línguas, gerado por gramáticas LFG/XLE (SULGER et al., 2013). As divergências, nesse *corpus*, nas análises de línguas como o norueguês, inglês, alemão e polonês se referem ao estatuto do VFLEX e do PTCP, por um lado, e do adjetivo, por outro. A questão em relação ao adjetivo é se essa categoria instancia ou não um XCOMP. Nas análises do polonês, o PTCP, analogamente ao adjetivo de construções do tipo de (7), funciona como núcleo de um AP, o qual realiza o XCOMP

<sup>6</sup> O termo **verbo de alcamento** é empregado na literatura da LFG seguindo a tradição da gramática gerativa transformacional. No entanto, na análise desses verbos na LFG, não há movimento de constituinte, dado o caráter não transformacional dessa teoria.

do VFLEX. Nas análises do inglês, ao contrário, o PTCP é o verbo principal nas construções passivas, configurando uma estrutura monopredicacional, ao passo que o AP predicativo realiza a função gramatical fechada PREDLINK.

Nesses dois pontos, discrepam três das primeiras gramáticas computacionais do francês. Frank (1996), por exemplo, adota a análise bipredicacional para a passiva e os tempos compostos. O adjetivo predicativo realiza nessa abordagem a função ACOMP, que é um XCOMP adjetival. Schwarze (1998) e Butt et al. (1999), por sua vez, implementam uma análise monopredicacional, na qual o VFLEX é um auxiliar sem estrutura argumental. O adjetivo predicativo realiza em Schwarze (1998) um ACOMP, mas em Butt *et al.* (1999), a função fechada PREDLINK. A FrGramm implementa a análise monopredicacional para as construções verbais (1)-(5); na análise de (7), atribui ao AP a função XCOMP.

Além desta introdução, este trabalho se estrutura em mais 4 seções. Na próxima seção, delineamos o quadro teórico e o sistema computacional utilizados para implementar a FrGramm. A seção seguinte tem como objeto a metodologia, expondo os conjuntos de dados e os procedimentos empregados na implementação das perifrases verbais. Objeto da penúltima seção é a arquitetura geral da FrGramm, o papel de seus diferentes módulos, com ênfase na modelação das restrições envolvidas nas construções verbais perifrásicas, e a testagem da gramática. A última seção expõe as considerações finais.

## O modelo gerativo da LFG e o sistema XLE

A LFG é uma vertente da gramática gerativa (BRESNAN, 2001; FALK, 2001). Graças à formalização matematicamente explícita, gramáticas de línguas naturais elaboradas no formalismo da LFG são diretamente implementáveis no computador. A implementação computacional de fenômenos gramaticais oferece duas vantagens principais em relação a descrições formuladas numa língua natural e/ou não completamente formalizadas. A primeira é a possibilidade de utilização em aplicações de tecnologia da linguagem natural, como tradutores automáticos, programas de anotação de *corpora*, de extração de informações, de resolução de perguntas etc. O exemplo mais notável desse último tipo de aplicação é o IBM Watson, que em 2011 venceu dois campeões humanos no programa televisivo de perguntas e respostas norte-americano *Jeopardy* (BEST, 2013). Esse sistema se baseia no *parsing* sintático profundo por meio de formalismo análogo à LFG (MCCORD; MURDOCK; BOGURAEV, 2012). A segunda vantagem é a possibilidade de testar, de forma automática, a coerência interna e a adequação empírica das análises em vastos conjuntos de dados, como listas de sentenças gramaticais e agramaticais, *treebanks* etc.

Um atrativo da LFG para a comunidade acadêmica é a disponibilidade gratuita do XLE. Trata-se de ambiente de desenvolvimento e testagem de gramáticas bastante eficiente e amigável, que constrói automaticamente um *parser* para uma dada gramática elaborada na variante notacional do formalismo da LFG denominada LFG/XLE. Um

diferencial desse sistema em relação a alternativas como o XLFG é a possibilidade de integrar um transdutor lexical para análise morfológica, o que reduz significativamente o esforço de codificação do léxico. Outra vantagem do XLE é o suporte à implementação de geradores e tradutores automáticos.

Em LFG/XLE, uma gramática consiste minimamente de dois componentes, a saber, as regras de estrutura sintagmática anotadas e o léxico. Esse último pode constituir-se de (i) formas plenas e/ou (ii) lemas. No formato (i), há uma entrada lexical para cada forma flexionada. Em pequenas gramáticas, esse formato é mais fácil de implementar; em gramáticas de grande cobertura, porém, é inviável se a língua em questão não dispõe de um léxico de formas plenas que possa ser adaptado. O formato (ii) é o mais enxuto e de desenvolvimento menos custoso. Pressupõe, contudo, um componente morfológico implementado como um transdutor lexical, um tipo de autômato de estados finitos que associa formas flexionadas a representações lexicais (BEESLEY; KARTTUNEN, 2003). Mais adiante, veremos como o transdutor lexical que desenvolvemos no âmbito da FrGramm 1.0 simplifica enormemente a implementação computacional da passiva e do passado composto.

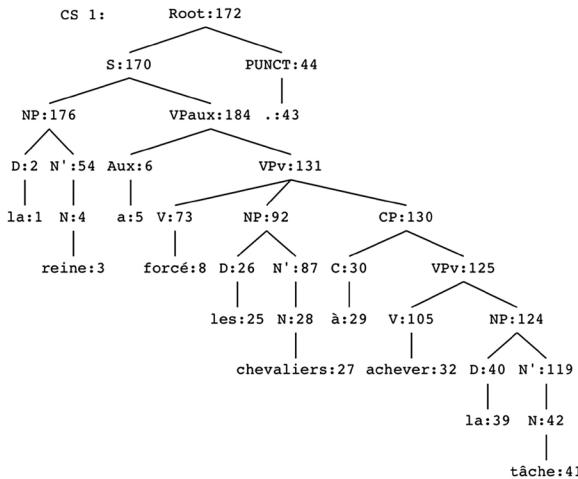
O *parser* gerado pelo XLE para uma dada gramática pode ser automaticamente aplicado a uma construção individual ou a um *corpus*. Para cada construção gramatical, o sistema gera automaticamente as diferentes representações sintáticas que a gramática atribui à construção. A **Figura 1** e a **Figura 2** exibem representações sintáticas produzidas pelo XLE.

Diferentemente dos modelos chomskyanos, como a Teoria da Regência e da Ligação (TRL) e o Programa Minimalista (PM), a LFG nega a existência, na linguagem humana, de transformações sintáticas (BRESNAN, 2001; FALK, 2001). Na LFG, as árvores, uma vez geradas, não sofrem mais modificações; apenas no léxico se admitem transformações. Desse modo, no caso de (4), a árvore gerada é apenas a da **Figura 1**. Nesse modelo, uma estrutura de constituintes (doravante estrutura C, do inglês *c-structure*) gramatical projeta um outro nível de representação, que é a estrutura funcional (estrutura F, do inglês *f-structure*). Na **Figura 2**, temos a estrutura F correspondente à estrutura C da **Figura 1**. Na **Figura 1**, CS 1 no canto superior esquerdo indica que se trata da primeira estrutura C atribuída à sentença pelo *parser* (no caso, só há uma, pois se trata de sentença não ambígua). A projeção dos nós da estrutura C da **Figura 1** sobre a estrutura F da **Figura 2** é representada por meio dos índices numéricos dessas estruturas. Por exemplo, o nó mais alto da **Figura 1**, a categoria *Root* ('raiz' em inglês), que representa a sentença matriz, porta o índice 172. O nó S, que representa a sentença, é o nó 170, enquanto o VPaux (VP com auxiliar) é representado pelo índice 184. Os índices 172, 170 e 184 designam, na **Figura 2**, a estrutura F de toda a sentença.

Estruturas F de sintagmas, como as dos NPs ou a do VPaux da **Figura 1**, resultam da unificação das estruturas F dos seus constituintes. A unificação é a operação matemática fundamental da LFG e de modelos análogos, como a HPSG (MÜLLER, 2016). Essa operação reúne as informações de duas ou mais estruturas F em uma única estrutura,

desde que os valores dos diferentes atributos não conflitem (FRANCEZ; WINTNER, 2012, p. 85).

**Figura 1** – Estrutura C de (4) gerada pelo XLE a partir da FrGramm 1.0



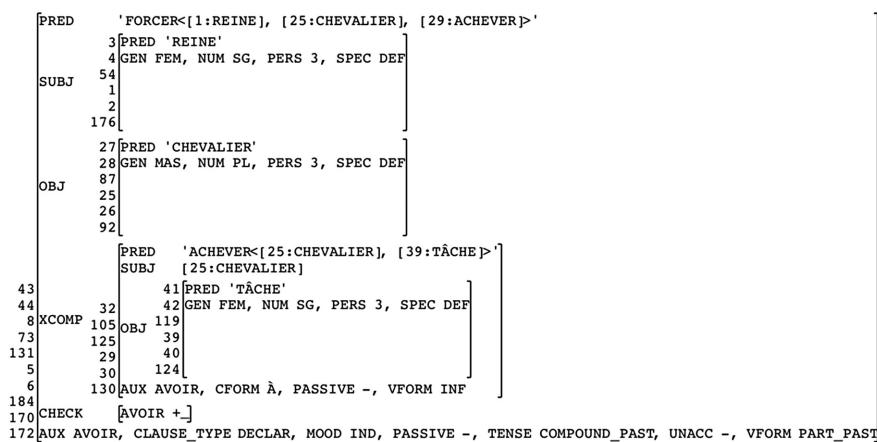
**Fonte:** Elaboração própria.

Estruturas F são matrizes de atributos e valores (AVMs, do inglês *attribute-value matrices*). Formalizam a noção de traço (*feature*), recorrente em diversas teorias linguísticas. Nesse contexto, um traço é um atributo (como GEN ‘gênero’ e NUM ‘número’ na **Figura 2**) com um valor (FEM ‘feminino’, SG ‘singular’ etc.). Por exemplo, conforme a **Figura 2**, *la reine* tem os traços GEN=FEM, NUM=SG, PERS=3 e SPEC=DEF. Os dois últimos especificam a pessoa gramatical e a especificação do sintagma, que, no caso, é definida. A estrutura F da sentença possui, entre outros, os traços CLAUSE\_TYPE=DECLAR, MOOD=IND e PASSIVE=–, indicando que se trata de sentença declarativa, indicativa e ativa.

Atributos do tipo de NUM ou PERS da **Figura 2** têm valores atômicos, que podem ser de três tipos: (i) uma cadeia de caracteres, como em NUM=SG, (ii) um número natural, como em PERS=3, ou (iii) um valor de verdade (“+” ou “–”), como em PASSIVE=–. Além disso, atributos podem ter valores não atômicos. O poder descritivo das AVMs como formalismo para a descrição de estruturas linguísticas advém justamente da possibilidade de um atributo ter como valor uma outra AVM. Com isso, esse formalismo pode dar conta da recursividade das estruturas sintáticas nas línguas naturais. Exemplos de atributos com um valor complexo na **Figura 2** são as funções gramaticais SUBJ (sujeito), OBJ e XCOMP.

**Figura 2** – Estrutura F de (4) gerada pelo XLE a partir da FrGramm 1.0

"La reine a forcé les chevaliers à achever la tâche."



**Fonte:** Elaboração própria.

Estruturas F não só codificam as propriedades gramaticais das sentenças, mas também constituem *input* para o processamento semântico (MÜLLER, 2016). A contribuição semântica de cada núcleo lexical individual para a construção do significado sentencial é representada por meio do atributo PRED. Núcleos funcionais (determinantes, auxiliares etc.) não possuem um atributo PRED, uma vez que sua contribuição para a estrutura F da sentença é meramente gramatical. No caso de núcleos lexicais avalentes, o valor de PRED, denominado forma semântica, é convencionalmente representado pelo lema entre aspas simples, por exemplo PRED='REINE'. No caso de núcleos lexicais portadores de valência, como o verbo *forcer* em (4), a forma semântica é denominada forma lexical e específica a valência entre parênteses angulares (FALK, 2001, p. 13). Desse modo, a entrada lexical para uma forma ativa desse verbo contém a equação (8):

$$(8) \text{PRED}=\text{'FORCER}<(\text{^ SUBJ}) (\text{^ OBJ}) (\text{^ XCOMP})>'$$

Fórmulas como (8) são chamadas esquemas funcionais. Esses esquemas não só integram as entradas lexicais como também são utilizados como anotações nas regras de estruturação sintagmática para restringir a projeção da estrutura C sobre a estrutura F. Em (8), o verbo *forcer* é um predicado de três argumentos, a serem realizados, respectivamente, pelas estruturas F do SUBJ, OBJ e XCOMP. A realização de argumentos de um predicado é governada por dois princípios de boa formação de estruturas F: a Condição da Completude determina que todos os argumentos sejam realizados, enquanto a Condição da Coerência exclui as funções gramaticais regidas não especificadas na valência do predicado.

Na **Figura 2**, a fórmula geral (8) é instanciada como (9):

(9) PRED='FORCER<[1:REINE], [25:CHEVALIER], [29:ACHEVER]>'

Em (9), os lugares vazios do predicado de (8) estão preenchidos pelas estruturas F do SUBJ, OBJ e XCOMP, referidas, respectivamente, pelos índices 1, 25 e 29. Lugares argumentais em formas semânticas só podem ser preenchidos por estruturas F que possuem um atributo PRED. Por conveniência mnemônica, o XLE também insere, nos lugares argumentais de formas semânticas de valência saturada, as representações ortográficas dos predicados das funções gramaticais que realizam esses argumentos, como, no caso de (9), por exemplo, o lema REINE na primeira posição argumental.

O algoritmo de *parsing* deriva, para a sentença (3), a fórmula (9) a partir de (8) por meio das anotações funcionais.<sup>7</sup> O símbolo “^” corresponde à metavariável “” na notação tradicional da LFG. Essa metavariável é instanciada, na estrutura F de um constituinte, por variável que designa a estrutura F do nó pai dessa categoria. No exemplo em tela, “^” refere-se ao nó pai de *forcé*, ou seja, a categoria V. Por funcionar como núcleo do VPaux, as informações associadas a V são projetadas para a estrutura F da sentença. Desse modo, uma expressão do tipo (^ GF) na forma lexical de um verbo, onde GF designa uma função gramatical, equivale a ‘GF da sentença’, por exemplo, (^ OBJ) equivale a ‘objeto direto da sentença’.

Para concluir esta seção, tratamos das regras lexicais, que desempenham um papel fundamental na análise das diáteses na LFG. Essas regras, junto ao restante aparato formal da teoria, dispensam a postulação de transformações sintáticas. Equivalem a funções que, aplicadas sobre entradas lexicais, geram outras entradas. No XLE, essas operações manipulam apenas os esquemas funcionais das entradas; não podem, portanto, manipular a forma dos lexemas, derivando uma forma passiva como *forçados* a partir da sufixação da forma ativa. O XLE, contudo, permite contornar essa deficiência, integrando um analisador morfológico ao *parser*, solução adotada pela FrGramm 1.0, como veremos mais adiante.

Agora, nos limitamos a uma formalização simplificada da regra da passiva em línguas do tipo do francês. Tarefa dessa regra é modelar a relação sistemática entre os verbos principais de exemplos como (3) e (10), por um lado, e (11), por outro. São os seguintes os fatos principais a serem modelados: (i) a todo particípio passivo corresponde uma forma ativa que rege um OBJ; (ii) o OBJ da forma ativa é realizado como SUBJ na forma passiva; (iii) o SUBJ da ativa é realizado facultativamente como oblíquo na passiva (SCHWARZE; ALENCAR, 2016, p. 149).

(10) *La fée est annoncée par le chevalier.*

‘A fada é anunciada pelo cavaleiro.’

(11) *Le chevalier annonce la fée.*

‘O cavaleiro anuncia a fada.’

<sup>7</sup> Um detalhamento do algoritmo de *parsing* da LFG foge ao escopo do presente trabalho. Consulte-se a esse respeito, por exemplo, Bresnan (2001, p. 56-60).

|                                     |            |                      |                       |
|-------------------------------------|------------|----------------------|-----------------------|
| (12) (i) forma ativa:               | ‘ANNONCER< | ( <sup>^</sup> SUBJ) | ( <sup>^</sup> OBJ)>  |
|                                     |            |                      |                       |
| (ii) 1 <sup>a</sup> forma passiva:  | ‘ANNONCER< | ( <sup>^</sup> OBL)  | ( <sup>^</sup> SUBJ)> |
|                                     |            |                      |                       |
| (iii) 2 <sup>a</sup> forma passiva: | ‘ANNONCER< | NULL                 | ( <sup>^</sup> SUBJ)> |
|                                     |            |                      |                       |
| (iv) grade temática:                |            | AGENTE               | TEMA                  |

Essas generalizações estão sintetizadas em (12) (SCHWARZE; ALENCAR, 2016). Em (12) (ii), a função grammatical OBL, em línguas como o francês, é a dos complementos verbais preposicionados não passíveis de pronominalização por clítico dativo, diferindo, portanto, da função OBJ2 (objeto indireto ou objeto secundário), passível dessa cliticização. Nesse caso, OBL expressa o agente da passiva. Em (12) (iii), NULL representa a não realização desse argumento. O nível (iv) é modelado na LFG como estrutura A (*a-structure*, do inglês *argument structure*), desempenhando um importante papel na arquitetura da teoria (FALK, 2001, p. 105 *et passim*). Essa estrutura, porém, não está implementada no XLE.

Tomando como base apenas as propriedades de (12), a passiva pode ser modelada como uma operação que incide sobre as funções gramaticais da entrada lexical da forma ativa, derivando, por meio das transformações de (13), duas entradas lexicais para o particípio passivo. A primeira entrada subjaz a exemplos como (10), a segunda, a exemplos como (3).

|                                 |
|---------------------------------|
| (13) {SUBJ → OBL   SUBJ → NULL} |
| OBJ → SUBJ                      |

Na primeira linha de (13), temos uma disjunção lógica, expressa pelo conector “|”. Essa primeira parte da regra compreende duas alternativas: pela primeira, o SUBJ é convertido em OBL; pela segunda, o SUBJ é convertido em NULL, o que resulta no seu apagamento. Na segunda linha da regra é codificada a transformação do OBJ em SUBJ.

## Dados e procedimentos

Esta seção trata dos dois conjuntos de dados utilizados na implementação da passiva e do passado composto na FrGramm 1.0. O conjunto-teste positivo define o recorte grammatical implementado. O conjunto-teste negativo permite verificar se as restrições que caracterizam os fenômenos em questão foram corretamente implementadas, evitando a hipergeração. Objeto da seção são também as noções de fragmento e de desenvolvimento em espiral.

Como vimos, a LFG é um modelo matematicamente explícito. Disso decorre que a modelação de um fenômeno gramatical precisa se restringir a um fragmento da língua, i.e. um conjunto definido de sentenças. O trabalho com fragmentos é praxe na sintaxe computacional (FRANCEZ; WINTNER, 2012).

Estreitamente relacionada a essa prática é a adoção de um desenvolvimento em espiral. Conforme essa técnica de *design de software*, desenvolve-se primeiro uma versão mais simples de um programa (um protótipo), que abarca apenas parte do problema que o *software* objetiva resolver; em seguida, em sucessivas etapas, esse protótipo é progressivamente incrementado, de modo a dar conta de cada vez mais facetas do problema (ZELLE, 2004). A aplicação dessa técnica na elaboração de uma gramática consiste em começar com a implementação de um fragmento reduzido do recorte gramatical, expandindo a cobertura desse protótipo por meio da implementação de fragmentos sucessivamente mais abrangentes.

Para poder ser testado no computador, um modelo linguístico computacional deve constituir um fragmento de gramática capaz de analisar construções que exemplificam as diferentes facetas do fenômeno em questão. Isso implica implementar outros fenômenos presentes nessas construções. Por exemplo, um fragmento de gramática capaz de analisar sentenças passivas precisa tratar também da concordância, da ordem das palavras, da estrutura do sintagma preposicional etc.

A LFG concebe um fenômeno gramatical como uma série de restrições que definem um conjunto de construções gramaticais por oposição a um conjunto de construções agramaticais. Essa concepção tem duas consequências imediatas para a implementação computacional de uma análise. A primeira é que ela deve ser testada em relação a dois conjuntos-teste: o conjunto-teste positivo, com as sentenças gramaticais, e o conjunto-teste negativo, com construções que violam as restrições postuladas. A segunda consequência é que a implementação deve cobrir construções superficialmente análogas, mas fundamentalmente diferentes em termos de restrições, como, por exemplo, em (1), (3) e (7).

Nesses exemplos, temos uma mesma estrutura superficial, que podemos esquematizar como *SUBJ est X* ‘SUBJ é X’, onde *X* é um constituinte que concorda em gênero e número com o SUBJ. Trata-se, porém, de três construções distintas: (7) é uma construção predicativa adjetival, (1), uma sentença no passado composto, enquanto (3) é uma sentença passiva. Que restrições caracterizam a passiva, distinguindo-a das outras duas construções? É evidente que somente uma implementação conjunta das três construções permite estabelecer os conjuntos de restrições que as distinguem entre si.

O conjunto-teste positivo contém apenas sentenças construídas. A razão para não se utilizar, na construção de um fragmento de gramática, exemplos extraídos de textos reais é evitar uma série de dificuldades. Em primeiro lugar, para testar o fragmento em exemplos reais, seria preciso implementar um vasto léxico. Na fase inicial de desenvolvimento de um fragmento de gramática, isso significaria desviar esforços da complexa tarefa de modelação formal e implementação computacional da sintaxe. Em segundo lugar, exemplos reais de um determinado fenômeno normalmente instanciam

complexidades sintáticas que não se referem especificamente a esse fenômeno, como na ocorrência de construção passiva em (14).

- (14) [...] *cette date ou l'indication de l'endroit où elle se trouve est annoncée par la mention “à utiliser de préférence avant fin ...” ou par le symbole d'un sablier.*<sup>8</sup> [esta data ou a indicação do lugar onde ela se encontra é anunciada pela menção “a utilizar de preferência antes do fim de...” ou pelo símbolo de uma ampulheta.]

Dada a complexidade da passiva e do passado composto em francês, nos restringimos, para implementar esses fenômenos na FrGramm 1.0, ao recorte gramatical exemplificado em (1)-(5), (7), (10), (11) e (15)-(21). Esse recorte inclui, portanto, também a construção predicativa adjetival.

- (15) *La reine prie la dame de chanter dans les anciens châteaux blancs habités par des fées.*  
‘A rainha solicita a dama a cantar nos antigos castelos brancos habitados por fadas.’
- (16) *Les dames ont été priées de danser.*  
‘As damas foram solicitadas a dançar.’
- (17) *Le chevalier a été forcé à inviter les dames à danser.*  
‘O cavaleiro foi forçado a convidar as damas a dançar.’
- (18) *La reine a ordonné aux chevaliers de danser.*  
‘A rainha ordenou aos cavaleiros dançar.’
- (19) *La dame a été aimable.*  
‘A dama foi amável.’
- (20) *La fée demande à être invitée à danser.*  
‘A fada pede para ser convidada a dançar.’
- (21) *Les chevaliers ont été forcés par la reine à achever la tâche.*  
‘Os cavaleiros foram forçados pela rainha a concluir a tarefa.’

Explicitamos em (22) o leque de fenômenos modelados na FrGramm 1.0, relacionados diretamente com a passiva e o passado composto. A concordância do PTPST com o OBJ não foi contemplada nessa versão (ver (6)).

- (22) (i) voz ativa e voz passiva de diferentes classes valenciais, incluindo verbos de controle do OBJ como *forcer* ‘forçar’, *prier* ‘pedir’ etc.  
(ii) tempos simples e passado composto na ativa  
(iii) passiva no presente e no passado composto  
(iv) particípio passivo como verbo principal e como adjunto adnominal  
(v) concordância nominal e verbal  
(vi) seleção do auxiliar do passado composto

<sup>8</sup> Exemplo extraído em 25/01/2016, por meio do Google, da URL <[http://ansm.sante.fr/Activites/Surveillance-du-marche-des-produits-cosmetiques/Periode-apres-ouverture-PAO/\(offset\)/1](http://ansm.sante.fr/Activites/Surveillance-du-marche-des-produits-cosmetiques/Periode-apres-ouverture-PAO/(offset)/1)>.

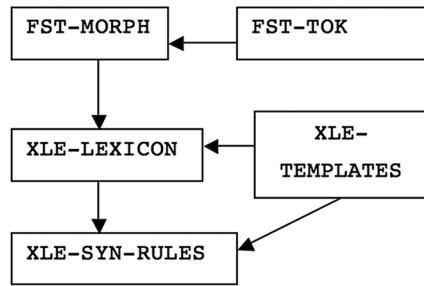
O conjunto-teste positivo que serviu de base para a implementação da FrGramm 1.0 consiste de 157 sentenças gramaticais. O conjunto-teste negativo, que contém 279 sentenças agramaticais, foi construído manualmente a partir do primeiro por meio da transformação sistemática das sentenças gramaticais em agramaticais. Por exemplo, a partir de (1), (16), (18) e (19) geraram-se sentenças agramaticais como (23)-(33), violando-se uma ou mais de uma das restrições relativas à concordância, forma verbal, seleção do auxiliar, passivização etc.

- (23) *\*La fée a arrivé.*
- (24) *\*La fée a arrivée.*
- (25) *\*La fée est arrivé.*
- (26) *\*La fée arrivée est.*
- (27) *\*La fée est est arrivée.*
- (28) *\*La fée est arriver.*
- (29) *\*La dame été a aimable.*
- (30) *\*La reine a ordonnée aux chevaliers de danser.*
- (31) *\*Les chevaliers sont ordonnés de danser.*
- (32) *\*La reine est ordonnée aux chevaliers de danser.*
- (33) *\*Les dames été ont priées de danser.*

## Aspectos da implementação

À FrGramm 1.0 subjazem os módulos da **Figura 3**, que configuraram uma arquitetura padrão para gramáticas LFG/XLE (BUTT et al., 1999; KING, 2004; CROUCH et al., 2011): (i) FST-TOK, um toquenizador; (ii) FST-MORPH, um analisador morfológico; (iii) XLE-LEXICON, um conjunto de entradas lexicais; (iv) XLE-TEMPLATES, moldes análogos a macros parametrizadas de determinadas linguagens de programação; (v) XLE-SYN-RULES, regras independentes de contexto anotadas com esquemas funcionais. Os módulos com o prefixo FST são transdutores de estados finitos, implementados por meio do XFST (BEESLEY; KARTTUNEN, 2003). O prefixo XLE indica a implementação do componente em LFG/XLE.

**Figura 3** – Arquitetura da FrGramm 1.0



Fonte: Elaboração própria.

A partir desses componentes, o XLE constrói um *parser*, o qual pode ser aplicado na análise de sentenças inteiras ou sintagmas individuais. Para cada construção gramatical (conforme a gramática subjacente, no caso a FrGramm), o XLE apresenta o respectivo conjunto de estruturas C. Sentenças tratadas como sintaticamente ambíguas pela FrGramm, como (15), projetam mais de uma estrutura C. No caso em tela, são geradas pelo XLE duas estruturas C, comparem-se (34a) e (34b). Cada estrutura C válida, por sua vez, projeta uma ou mais de uma estrutura F, representando as diferentes leituras da sentença em termos funcionais.

- (34) a. *La reine* [<sub>V<sub>P</sub></sub> [<sub>V</sub> *prie*] [<sub>NP</sub> *la dame*] [<sub>CP</sub> *de chanter*] [<sub>PP</sub> *dans les anciens châteaux ...*]].  
 b. *La reine* [<sub>V<sub>P</sub></sub> [<sub>V</sub> *prié*] [<sub>NP</sub> *la dame*] [<sub>CP</sub> *de chanter dans les anciens châteaux ...*]].

Detalhemos cada um dos componentes da **Figura 3**, começando pelo mais básico, o toquenizador FST-TOK. A função desse módulo é segmentar uma cadeia de caracteres, dada como entrada do *parser*, em uma sequência de *tokens*, i.e. palavras e sinais de pontuação, que são delimitados pelo símbolo “@”, como na toquenização da sentença (11) em (35). Além disso, realiza outra tarefa importante no pré-processamento de sentenças, que é a normalização (PALMER, 2010). Essa tarefa consiste em converter as formas variantes de um *token* em uma forma padrão, como no exemplo (35), em que o determinante *Le* ‘o’ é minusculizado.

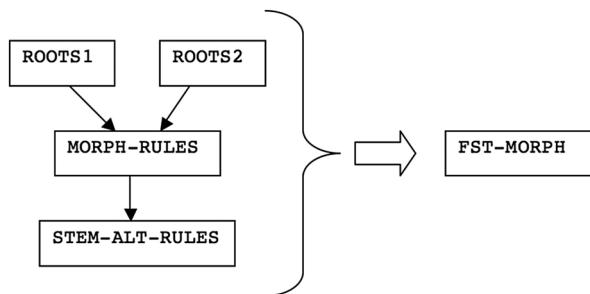
- (35) le@chevalier@annonce@la@fée@.@

O componente morfológico FST-MORPH é um transdutor lexical (BEESLEY; KARTTUNEN, 2003). Na versão atual da FrGramm, esse analisador se restringe a 39 verbos da 1<sup>a</sup> conjugação, totalizando 1794 formas. Por exemplo, para a forma flexionada *annonce*, que instancia a 1<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> pessoas do singular do presente do indicativo e do subjuntivo do verbo *annoncer* ‘anunciar’, o transdutor retorna as quatro representações de (36).

- (36) annoncer+V+SBJP+3+SG  
 annoncer+V+SBJP+1+SG  
 annoncer+V+PRS+3+SG  
 annoncer+V+PRS+1+SG

A exemplo das representações de (36), as análises geradas pelo componente morfológico constituem-se do lema seguido de uma sequência de etiquetas que codificam, respectivamente, a categoria lexical (V=verbo), o tempo e o modo (PRS=presente do indicativo, SBJP=presente do subjuntivo), a pessoa e o número (SG=singular).

**Figura 4** – Arquitetura do componente morfológico da FrGramm 1.0



**Fonte:** Elaboração própria.

O analisador morfológico FST-MORPH foi implementado conforme a arquitetura esquematizada na **Figura 4**. Os quatro componentes da esquerda foram compilados em transdutores e combinados por meio de operações de estados finitos para produzir o componente da direita. Os módulos ROOTS1 e ROOTS2 contêm radicais.<sup>9</sup> O primeiro consiste de radicais de verbos regulares como *regarder* ‘ver’ que não sofrem alterações na conjugação, ao passo que o segundo constitui-se de radicais de verbos como *annoncer* que sofrem algum tipo de alteração ortográfica sistemática. No caso de *annoncer*, <c> final é substituído por <ç> antes de vogal posterior, como em *annonçons* ‘anunciámos’. Quatro outros tipos de alteração sistemática no radical de verbos da 1ª conjugação foram contemplados. Os verbos *acheter* ‘comprar’, *répéter* ‘repetir’, *jeter* ‘jogar’ e *exiger* ‘exigir’ exemplificam esses quatro tipos.<sup>10</sup>

O componente MORPH-RULES é uma gramática no formalismo LEXC (BEESLEY; KARTTUNEN, 2003). Essa gramática modela a combinatória de radicais e flexões verbais. É compilada num transdutor que codifica uma relação de pares (*p,w*), onde *p* é uma representação lexical do tipo de (36) e *w*, uma forma flexionada intermediária

<sup>9</sup> A atual versão do componente morfológico da FrGramm não contempla a morfologia derivacional, pelo que os componentes ROOTS1 e ROOTS2 contêm apenas raízes verbais.

<sup>10</sup> Por falta de espaço, não podemos detalhar mais esse aspecto. A construção do analisador morfológico será tema de trabalho futuro.

como, por exemplo, *mang<sup>ons</sup>*, do paradigma de *manger* ‘comer’. O último componente da morfologia é STEM-ALT-RULES, que consiste de regras de reescrita que modelam as alternâncias ortográficas das cinco subclasses de verbos acima referidas. Essas regras se aplicam sobre formas intermediárias como *mang<sup>ons</sup>* e derivam formas finais como *mangeons* ‘comemos’.

Como nosso foco é a implementação de construções verbais perifrásticas, vejamos como o analisador morfológico trata o particípio, forma verbal constitutiva dessas construções. Em (37), transcrevemos parte de sessão de linha de comandos do XFST. Por meio do comando `load`, carregamos o analisador (armazenado no arquivo binário `fst-morph`) e, em seguida, por meio do comando `up`, o aplicamos na análise de alguns participios franceses.

```
(37) xfst[0]: load fst-morph
Opening input file 'fst-morph'
June 04, 2015 14:43:26 GMT
Closing input file 'fst-morph'
xfst[1]: up arrivé
arriver+V+PTPST+UNERG
arriver+V+PTPST+UNACC+M+SG
arriver+V+PTPASS+M+SG
xfst[1]: up dansé
danser+V+PTPST+UNERG
danser+V+PTPST+UNACC+M+SG
danser+V+PTPASS+M+SG
xfst[1]: up dansée
danser+V+PTPST+UNACC+F+SG
danser+V+PTPASS+F+SG
```

No FST-MORPH, os participios do francês são classificados conforme o **Quadro 1**. Nessa classificação, a primeira divisão é entre participios ativos (PTPST) e participios passivos (PTPASS). O segundo critério é a concordância, que se aplica apenas na primeira subcategoria. Ao passo que o PTPASS sempre concorda com o seu SUBJ, o PTPST realiza essa concordância apenas com verbos de auxiliar *être*, como no caso de *arriver*. Tipicamente, são inacusativos (UNACC é abreviatura de *unaccusative*), enquanto os intransitivos que selecionam *avoir* (como *danser*) são inergativos (UNERG é abreviatura de *unergative*).<sup>11</sup>

<sup>11</sup> A distinção entre inacusativos e inergativos não corresponde exatamente à distinção entre verbos que selecionam *être* ou *avoir* no passado composto. Há várias exceções importantes (SCHWARZE; ALENCAR, 2016, p. 160).

**Quadro 1** – Classificação dos participios no FST-MORPH

| DIÁTESE | CONCORDÂNCIA |             |
|---------|--------------|-------------|
|         | COM          | SEM         |
| ATIVA   | PTPST+UNACC  | PTPST+UNERG |
| PASSIVA | PTPASS       | Ø           |

Fonte: Elaboração própria.

Os exemplos em (37) evidenciam que o FST-MORPH hipergera. De fato, para cada verbo, o analisador constrói todos os três participios, independentemente de suas propriedades valenciais. Por exemplo, para verbos não transitivos, como *danser*, *arriver* e *ordonner*, são gerados participios passivos.<sup>12</sup> Por outro lado, formas como *dansé* e *arrivé* são caracterizadas pelo analisador como ambíguas entre PTPST+UNERG e PTPST+UNACC, quando só a primeira e a última são, respectivamente, válidas.

Qual a razão para essa hipergeração e quais as suas consequências no *parsing* sintático por meio da FrGramm 1.0? A hipergeração decorre de uma decisão nossa a respeito do *design* da gramática. Naturalmente teria sido possível, no âmbito da implementação do FST-MORPH, restringir a geração dos três tipos de particípio com base nas duas propriedades sintáticas em jogo, a valência verbal (regência de um OBJ) e a seleção do auxiliar. De fato, a morfologia de estados finitos fornece meios de expressar essas restrições de forma elegante.<sup>13</sup> Dada a arquitetura da gramática da **Figura 3**, porém, a codificação de classes de valência na morfologia levaria a uma redundância na gramática, uma vez que, em LFG/XLE, essa informação precisa ser codificada nas formas semânticas dos verbos, nas respectivas entradas do componente lexical, como vimos em (8). Por outro lado, o fato de a morfologia hipergerar não implica necessariamente que a sintaxe hipergera. Isso pode ser evitado por meio de restrições na sintaxe que funcionem como filtro para as formas agramaticais da morfologia. Veremos mais adiante que a FrGramm implementa essas restrições, evitando a geração das construções do conjunto-teste negativo do tipo das exemplificadas em (23)-(32).

O módulo XLE-LEXICON possui três tipos de entradas lexicais. O primeiro tipo são entradas de formas plenas (*full-form entries*), que codificam as propriedades morfossintáticas de itens não contemplados na morfologia. Como vimos, na FrGramm 1.0, apenas verbos da 1<sup>a</sup> conjugação estão codificados no transdutor lexical. Desse modo, os demais itens estão codificados como entradas de formas plenas. Em (38), temos a entrada para a forma *est*, 3<sup>a</sup> pessoa do singular do indicativo do verbo pleno e do auxiliar *être*.

<sup>12</sup> Verbos geralmente possuem mais de uma valência. Não apassiváveis são as variantes dos verbos referidos sem um OBJ em sua moldura de subcategorização.

<sup>13</sup> As duas referidas restrições podem ser codificadas na gramática LEXC, por exemplo, por meio de *flag diacritics* (BEESELEY; KARTTUNEN, 2003).

- (38)
- i. est V \* (^ PRED)=’ÊTRE<(^ XCOMP)>(^ SUBJ)’
  - ii. (^ SUBJ)=(^ XCOMP SUBJ) @(^ CAT (^ XCOMP) {AP PP})
  - iii. (^ TENSE)=PRES @IND @(^ V-AGR 3 SG);
  - iv. Aux \* { (^ CHECK PASS) = +\_ (^ PASSIVE) =c + (^ TENSE)=PRES |
  - v. (^ VFORM) =c PART\_PAST (^ AUX) =c ÊTRE (^ CHECK ETRE) = +\_
  - vi. (^ UNACC) = + (^ TENSE)=COMPOUND\_PAST }
  - vii. @(^ V-AGR 3 SG) @IND.

Em LFG/XLE, entradas lexicais para itens homônimos como *être* obedecem ao esquema geral de (39):

- (39) *FORMA CATEGORIA1 SEPARADOR (ESQUEMAS FUNCIONAIS); CATEGORIA2 SEPARADOR (ESQUEMAS FUNCIONAIS).*

Nesse esquema, as expressões em caixa alta e itálico indicam os diferentes tipos de elementos constitutivos de uma entrada lexical. No caso de (38), a forma é *est*, as categorias são V (verbo) e Aux (auxiliar) e o separador é “\*”. Esses três elementos são obrigatórios. Os esquemas funcionais estão em (39) entre parênteses, para indicar que são facultativos.

Em (38), estão contemplados três usos de *être*. Em (i)-(iii), temos a variante que funciona como cópula na construção predicativa adjetival, que analisamos como verbo de alcance. A linha (i) especifica a valência, como valor do atributo PRED. Trata-se de verbo que exige um SUBJ e um XCOMP. Observe que o SUBJ se encontra em (38) fora dos parênteses angulares. Isso indica que se trata de função gramatical subcategorizada pelo verbo, mas que não realiza argumento semântico do predicado verbal. Como vimos, a função XCOMP representa uma classe de complementos verbais com uma posição argumental aberta, a ser preenchida via controle por outra função gramatical do mesmo predicado. A linha (ii) caracteriza, inicialmente, essa variante como verbo de controle do sujeito. Em seguida, o predicado CAT do XLE determina que o XCOMP seja realizado como AP ou PP.<sup>14</sup> A linha (iii) especifica os traços flexionais: o tempo verbal, o modo e a concordância. Nessa mesma linha, temos a invocação de dois moldes, definidos no módulo XLE-TEMPLATES (**Figura 3**). O primeiro é o molde IND, que estabelece o modo indicativo. Em seguida, a invocação do molde V-AGR com os argumentos 3 e SG estabelece a concordância de 3<sup>a</sup> pessoa do singular.

Nas linhas (iv)-(vi), temos, numa disjunção lógica delimitada por chaves, a segunda e terceira variantes, ou seja, os auxiliares da voz passiva (linha (iv)) e do passado composto (linhas (v)-(vi)). A invocação dos moldes V-AGR e IND na linha (vii) encontra-se fora da disjunção porque essas propriedades são comuns aos dois

<sup>14</sup> Por falta de espaço, não podemos explicar aqui todos os detalhes da notação do XLE. Para tanto, remetemos a Crouch et al. (2011).

auxiliares. Como categorias funcionais, ambos não possuem um atributo PRED, que, como vimos, codifica a informação semântica das categorias lexicais. Dessa forma, os auxiliares contribuem apenas com traços morfossintáticos para a estrutura F da sentença. As equações com o atributo CHECK em (iv) e (v) evitam a hipergeração em exemplos do tipo de (27), em que ocorre repetição agramatical de um auxiliar. Essa repetição é licenciada pelo caráter recursivo das regras de estruturação do VP (v. *infra*). O atributo CHECK foi proposto por King (2004) apenas para assegurar a boa formação sintática; em nada contribui para a descrição das propriedades gramaticais de uma sentença. A equação com o atributo PASSIVE restringe o emprego desse auxiliar a estruturas passivas. A última equação do auxiliar da passiva especifica que o tempo verbal é o presente.

O auxiliar do passado composto exige o particípio passado de verbo que seleciona o auxiliar *être* (linha (v)). A equação (^ UNACC) = + em (vi) força a concordância do particípio com o sujeito sentencial, em exemplos do tipo (1). A segunda equação especifica que o tempo verbal é o passado composto (SCHWARZE, 2001, p. 5).

Analogamente a (38), (40) codifica, para a 3<sup>a</sup> pessoa do singular do presente do indicativo de *avoir*, tanto o uso quanto verbo pleno quanto como auxiliar. Diferentemente do auxiliar *être* do passado composto, especificado com o traço (^ UNACC) = + em (38), o auxiliar *avoir* é inespecificado para o atributo UNACC. A razão para isso é que o particípio, nesse caso, pode apresentar concordância ou não, dependendo do tipo de estrutura (cf. (4) e (6)).

- (40) a V \* (^ PRED)=’AVOIR<(^ SUBJ)(^ OBJ)>  
 (^ TENSE)=PRES @ (V-AGR 3 SG) @IND;  
 Aux \* (^ AUX) =c AVOIR (^ VFORM) =c PART\_PAST  
 (^ TENSE)=COMPOUND\_PAST  
 (^ CHECK AVOIR) = + \_ @ (V-AGR 3 SG) @IND.

O segundo tipo de entradas do módulo XLE-LEXICON tem como objeto as etiquetas da morfologia. As análises geradas pelo transdutor lexical não são diretamente interpretáveis pelo XLE. É necessário traduzir essas representações para esquemas funcionais. Em (41), reproduzimos as entradas desse tipo que se referem diretamente à implementação da passiva e do passado composto. As duas primeiras entradas invocam os moldes PPAST e PASS, que são definidos em (42). A definição do molde PPAST, por sua vez, invoca o molde ACT, definido em (43). O léxico inclui entradas para todas as etiquetas produzidas pelo transdutor, permitindo, por exemplo, que +F e +SG sejam convertidas nos traços GEN=FEM e NUM=SG.

- (41) +PTPST                    V\_SFX XLE @PPAST.  
+PTPASS                    V\_SFX XLE @PASS.  
+UNACC                    V\_SFX XLE (^ UNACC) =c +.  
+UNERG                    V\_SFX XLE (^ UNACC) =-.
- (42) PASS = (^ PASSIVE) =c +.  
PPAST = (^ VFORM)=PART\_PAST @ACT.
- (43) ACT = (^ PASSIVE) = -

Nas entradas do tipo de (41), o separador não é o asterisco “\*”, reservado a formas plenas como em (38), mas a palavra-chave “XLE”. As etiquetas +PTPST, +PTPASS etc., geradas pelo analisador morfológico, são tratadas como sufixos verbais pelo XLE, razão de a categoria desses elementos em (41) ser V\_SFX (do inglês *verbal suffix*). As equações funcionais atribuídas a esses sufixos são herdadas pelos verbos que os incorporam. Com isso, o particípio passivo exige um valor positivo para o atributo PASSIVE, ao passo que o particípio passado é especificado como VFORM=PART\_PAST e PASSIVE=-. Os dois tipos de particípio passado, por sua vez, são diferenciados por meio do valor do atributo UNACC. Se exigido um valor positivo (3<sup>a</sup> linha de (41)), a concordância deve realizar-se; se definido um valor negativo (4<sup>a</sup> linha de (41)), a concordância é bloqueada. As informações atribuídas desse modo aos três tipos de particípio, em interação com as entradas dos auxiliares (ver (38) e (40)), a regra lexical da passiva e as regras de estruturação sintagmática anotadas permitem que a gramática analise corretamente os exemplos do conjunto-teste positivo e reconheça como agramaticais os exemplos do conjunto-teste negativo do tipo de (23)-(32).<sup>15</sup>

O terceiro tipo de entrada do componente XLE-LEXICON é exemplificado pelas entradas de (44)-(46), que subjazem às variantes verbais de (1), (2) e (18), respectivamente.

- (44) arriver                    V XLE @(UNACC\_V ARRIVER).  
(45) danser                    V XLE @(UNERG\_V DANSER).  
(46) ordonner                    V XLE @(DIRECTIVE ORDONNER OBJ2 DE).

Essas entradas codificam propriedades dos lemas das formas flexionadas geradas no componente morfológico, propriedades essas não contempladas pelas etiquetas morfológicas. No caso da FrGramm, essas propriedades adicionais são a forma lexical do verbo (que inclui a valência), a seleção do auxiliar e a concordância do particípio passado, entre outras. A invocação de moldes como os do **Quadro 2** permite especificar essas informações de forma bastante compacta. Cada um desses moldes codifica as propriedades comuns a todos os membros da classe. Por outro lado, as propriedades específicas de um membro particular da classe são especificadas por meio de parâmetros.

<sup>15</sup> Como veremos mais adiante, a atual versão da FrGramm não modela a precedência linear do auxiliar do passado composto relativamente ao auxiliar da passiva, analisando como gramaticais exemplos do tipo de (33) em que a ordem desses auxiliares está invertida.

Por exemplo, em (44) e (45), os moldes UNACC\_V e UNERG\_V são invocados com apenas um argumento, que é o lema do verbo. Em (46), contudo, o molde DIRECTIVE é invocado com três argumentos: o lema (ORDONNER), a função sintática controladora (OBJ2) e a forma do complementador (DE).

**Quadro 2** – Exemplos de moldes de classes valenciais na FrGramm 1.0

| Molde     | Parâmetros  | Classe valencial                               | Auxiliar do passado composto | Concordância do particípio |
|-----------|---|--|------------------------------|----------------------------|
| UNACC_V   | lema  | verbos intransitivos inacusativos              | ÊTRE                         | +                          |
| UNERG_V   | lema  | verbos intransitivos inergativos <sup>16</sup> | AVOIR                        | -                          |
| TRANS     | lema  | verbos transitivos                             | AVOIR                        |                            |
| DIRECTIVE | lema,<br>controlador,<br>forma do<br>complementador | verbos diretivos                               | AVOIR                        |                            |

**Fonte:** Elaboração própria.

A passivização é uma importante propriedade lexical. Como a FrGramm especifica que verbos são passivizáveis? As entradas em (47) respondem a essa pergunta.

- (47) peler V XLE @ (PASSIVE @ (TRANS PELER)).  
forcer V XLE @ (PASSIVE @ (DIRECTIVE FORCER OBJ À)).

Seguindo a implementação padrão da passivização em LFG/XLE (KING, 2004), essas entradas invocam o molde PASSIVE, que possui um único argumento: a invocação de um molde de classe valencial (**Quadro 2**). Trata-se, portanto, da aplicação de uma operação sobre o *output* de outra. Exemplifiquemos. A aplicação do molde TRANS sobre seu argumento gera os esquemas funcionais próprios dos verbos transitivos. Aplicado sobre esses esquemas, o molde PASSIVE realiza as transformações de (13), gerando, em interação com as informações codificadas nas entradas de sufixos verbais (ver (41)), entradas lexicais ativas e passivas.

Em (48), temos a definição do molde PASSIVE da FrGramm, uma adaptação do molde análogo proposto por King (2004) em sua gramática LFG/XLE do inglês.

<sup>16</sup> No contexto da FrGramm, as designações *inacusativo* e *inergativo* têm caráter meramente mnemônico, uma vez que se referem não à semântica verbal, mas à seleção do auxiliar do passado composto. Ver nota 11.

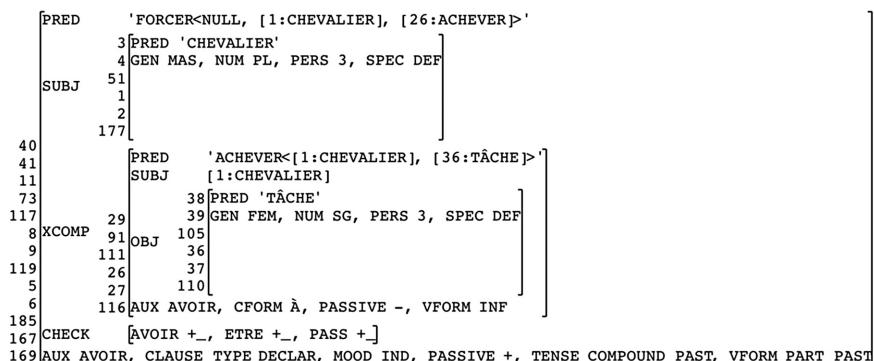
(48) PASSIVE(\_SCHEMATA) =

{ \_SCHEMATA (^ PASSIVE) = - |  
 \_SCHEMATA (^ PASSIVE) = + (^ OBJ) --> (^ SUBJ)  
 { (^ SUBJ) --> NULL | (^ SUBJ) --> (^ OBL) (^ OBL CASE) =c PAR } }.

Esse molde tem como único parâmetro um conjunto de esquemas funcionais (variável \_SCHEMATA). A definição do molde compreende uma disjunção: a primeira alternativa se refere à diátese ativa, a segunda, à diátese passiva. Essa última, por sua vez, compreende outra disjunção entre duas alternativas, dependendo da transformação do SUBJ em NULL ou em OBL. Nessa última alternativa, exige-se que o valor do atributo CASE (caso) do OBL seja PAR. Comum às duas variantes da passiva é a transformação do OBJ em SUBJ, que, no caso de verbos de controle do OBJ, como *forcer* em (5), ocorre tanto na forma lexical do verbo quanto na equação de controle funcional.

**Figura 5** – Estrutura F de (5) gerada pelo XLE a partir da FrGramm 1.0

"Les chevaliers ont été forcés à achever la tâche."



**Fonte:** Elaboração própria.

A esse respeito, comparem-se as estruturas F da **Figura 2**, **Figura 5** e **Figura 6**. Tanto na estrutura F da sentença ativa quanto nas estruturas F das respectivas passivas, o *parser* insere a estrutura F de *les chevaliers* como segundo argumento de FORCER, na predicação principal, e primeiro argumento de ACHEVER, na predicação secundária. Por outro lado, a estrutura F de *la reine* é inserida como primeiro lugar argumental de FORCER independentemente da realização desse argumento como SUBJ na **Figura 2** ou como OBL na **Figura 6**.

Como vimos, na arquitetura da LFG, a estrutura F de uma sentença constitui o *input* para a projeção da representação do significado sentencial. As análises da **Figura 2**, **Figura 5** e **Figura 6** evidenciam que a FrGramm produz as estruturas F esperadas para sentenças passivas e contrapartes ativas, que, no caso de verbos de controle do OBJ do tipo de *forcer*, constituem um desafio maior ao tratamento computacional do

que construções mais simples como (3) e (11). Essas estruturas F permitem, a partir da conversão dos valores do atributo PRED de cada sentença em formas lógicas, calcular as relações semânticas de acarretamento entre (4) e (5) e de equivalência entre (4) e (21) (CRUSE, 2000, p. 28-30).

**Figura 6** – Estrutura F simplificada de (21) gerada pelo XLE a partir da FrGramm 1.0

"Les chevaliers ont été forcés par la reine à achever la tâche

|       |  |      |                                       |      |                |     |                  |
|-------|--|------|---------------------------------------|------|----------------|-----|------------------|
| PRED  | 'FORCER<[ 26:REINE], [ 1:CHEVALIER], [ 32:ACHEVER>'  |      |                                       |      |                |     |                  |
| SUBJ  | 1[PRED 'CHEVALIER']  |      |                                       |      |                |     |                  |
| OBL   | 26[PRED 'REINE']   |      |                                       |      |                |     |                  |
| XCOMP | <table border="1"> <tr> <td>PRED</td><td>'ACHEVER&lt;[ 1:CHEVALIER], [ 42:TÂCHE&gt;'</td></tr> <tr> <td>SUBJ</td><td>[ 1:CHEVALIER]</td></tr> <tr> <td>OBJ</td><td>42[PRED 'TÂCHE']</td></tr> </table> | PRED | 'ACHEVER<[ 1:CHEVALIER], [ 42:TÂCHE>' | SUBJ | [ 1:CHEVALIER] | OBJ | 42[PRED 'TÂCHE'] |
| PRED  | 'ACHEVER<[ 1:CHEVALIER], [ 42:TÂCHE>'  |      |                                       |      |                |     |                  |
| SUBJ  | [ 1:CHEVALIER]   |      |                                       |      |                |     |                  |
| OBJ   | 42[PRED 'TÂCHE']   |      |                                       |      |                |     |                  |
| 5     |  |      |                                       |      |                |     |                  |

**Fonte:** Elaboração própria.

Retomemos agora a questão da hipergeração morfológica. Na sintaxe, as restrições propostas atuam como filtro das formas hipergeradas. Por exemplo, a análise morfológica de *arrivé* como particípio passado não flexionado (i.e. *arriver*+*V*+*PTPST*+*UNERG*) é bloqueada na sintaxe porque, por um lado, o sufixo +*UNERG* projeta *UNACC*=- (ver (41)); por outro lado, a entrada lexical de *arriver* em (44) projeta *UNACC* =+. Ora, essas duas especificações são incompatíveis, porque os valores do atributo *UNACC*, por serem diferentes, não unificam.

Em (48), em vez da equação (^ PASSIVE) =c +, que exige um valor positivo para o atributo *PASSIVE*, como propõe King (2004), temos a equação (^ PASSIVE) =+, que define esse valor como positivo, satisfazendo a exigência imposta pelos participios passivos gerados na morfologia (ver (42)). Expliquemos, por meio da construção agramatical (32), como o molde da passiva filtra participios passivos de verbos não transitivos, como *ordonner* na variante de (46). Para a forma *ordonnée*, o analisador morfológico gera as representações de (49) e (50). Pela entrada em (46), esse verbo, por meio do molde DIRECTIVE (**Quadro 2**), tem o atributo *AUX* especificado como *AVOIR*, o que exclui a primeira representação, porque a etiqueta +*UNACC* exige auxiliar com o traço *UNACC*=+ (ver (41)). Conforme (38), o auxiliar do passado composto é a única variante de *être* com essa especificação, porém, exige verbo com *AUX*=*ÊTRE*. A análise (50), por sua vez, é excluída porque +*PTPSS* exige *PASSIVE*=+ (ver (41)). No entanto, a única maneira de um verbo receber esse traço é por meio do molde da passiva em (48), o qual, conforme (46), não é aplicado sobre esse verbo.

(49) *ordonner*+*V*+*PTPST*+*UNACC*+*F*+*SG*

(50) *ordonner*+*V*+*PTPSS*+*F*+*SG*

O último módulo da arquitetura da **Figura 3** é XLE-SYN-RULES. Constitui-se de regras de estruturação sintagmática anotadas. Limitamo-nos aqui ao sintagma verbal. Segundo Butt et al. (1999) e King (2004), mas divergindo de Schwarze (1998) e de Schwarze e Alencar (2016), distinguimos, com base no tipo de núcleo, entre VPv e VPaux, conforme (51). Nessa definição, VP é uma metacategoría, recurso do XLE que permite tanto expressar generalizações linguísticas quanto simplificar as regras de estrutura sintagmática e as estruturas C, uma vez que esse tipo de categoria não projeta nó na estrutura C. A **Figura 1** exemplifica os dois tipos de VP. Enquanto o primeiro é nucleado apenas por V, conforme (53), o segundo, definido em (52), é conucleado por Aux e V.<sup>17</sup> A motivação dessa distinção é excluir exemplos como (26), em que o verbo principal erroneamente precede o auxiliar. No entanto, noutras regras, como na própria regra (52), VPv e VPaux são intercambiáveis, fato que é capturado por meio da metacategoría VP.

(51)  $VP = \{ VPv \mid VPaux \}$ .

(52)  $VPaux \rightarrow Aux \ VP$ .

O exemplo (53) transcreve parte da regra do VPv, “[...]” indica os trechos suprimidos. Esse sintagma verbal se expande obrigatoriamente em um V e, facultativamente, em uma disjunção cujos membros representam as diferentes possibilidades de complementação verbal (não arroladas exaustivamente aqui), codificadas por meio das metacategorias IO, DO, OBL-PP e IC, definidas em (54).

(53)  $VPv \rightarrow V \{ DO \ IO \mid DO \mid IO \mid IO \ OBL-PP \ [...] \mid OBL-PP \mid IC \ DO \mid IC \ [...] \} \#0\#1 \ [...]$ .

(54)  $IO = PP: (^{OBJ2})=! \ (^{CASE})=c \ \dot{A}$ .

$DO = NP: (^{OBJ})=!$ .

$OBL-PP = PP: (^{OBL})=!$ .

$IC = VP: (^{XCOMP})=!$ .

As definições de (54) consistem de categorias sintagmáticas anotadas com esquemas funcionais que especificam o tipo de função gramatical de cada categoria, a saber, OBJ2, OBJ, OBL e XCOMP, respectivamente. No caso da metacategoría IO, exige-se que o atributo CASE possua o valor  $\dot{A}$ . A metacategoría VP ocorre também do lado direito de (53), para dar conta dos complementos infinitivos de verbos de controle. Dado o caráter recursivo dessa expansão, construções bastante complexas com vários complementos encaixados e com mais de um auxiliar, como (17) ou (20), podem ser analisadas pela gramática.

Concluímos esta seção com a avaliação da FrGramm. Aplicado o respectivo *parser* gerado no XLE sobre o conjunto-teste positivo, todas as sentenças gramaticais rece-

<sup>17</sup> Sobre a noção de conúcleo (*co-head*) na LFG, ver Falk (2001, p. 39). Na teoria de Bresnan (2001, p. 132), conúcleos de natureza funcional são **núcleos estendidos** de uma categoria lexical.

beram as estruturas C e F esperadas. Apenas 8 sentenças receberam duas análises, devido à ambiguidade de anexação de um PP locativo, exemplificada em (34). A aplicação do *parser* ao conjunto-teste negativo, porém, revelou a necessidade de ajustes, na próxima versão da gramática, no módulo XLE-SYN-RULES. De fato, duas das 279 sentenças desse conjunto foram classificadas como gramaticais pelo *parser*. Trata-se de (33) e um outro exemplo estruturalmente análogo, em que a ordem dos auxiliares *avoir* e *être* está invertida; compare-se (33) com a construção gramatical em (16). Isso mostra que a FrGramm 1.0 hipergera nesse aspecto, não modelando a relação de precedência entre esses dois auxiliares, uma vez que *avoir* deve preceder *être* quando ambos funcionam como auxiliares de um dado verbo principal.

## Considerações finais

Neste artigo, descrevemos o tratamento da passiva e do passado composto na FrGramm 1.0, uma gramática computacional do francês de média cobertura sintática que recentemente implementamos em LFG/XLE. Devido à duplicidade de auxiliares e à concordância do particípio no passado composto, esse fenômeno gramatical apresenta maior complexidade em francês do que em línguas como português e inglês. Por outro lado, a análise dessas construções bem como da construção predicativa adjetival, superficialmente análoga à passiva, tem sido objeto de controvérsias na teoria da LFG.

A FrGramm é a única gramática do francês desse porte implementada em LFG que está acessível *on-line* de forma irrestrita, sob licença que permite a redistribuição de modificações. Desse modo, constitui plataforma para testagem das propriedades computacionais das diferentes abordagens teóricas dessas construções no formalismo LFG/XLE, podendo também ser adaptada para outros sistemas.

Frank (1996) e Schwarze (1998) são os dois fragmentos de gramática do francês anteriores diretamente comparáveis à nossa abordagem, por estarem documentados de forma suficientemente detalhada para permitir uma reimplementação no XLE. Como a FrGramm se posiciona em relação a essas duas propostas? Em primeiro lugar, a FrGramm tem cobertura muito mais ampla do que o fragmento de Schwarze (1998), que não inclui o passado composto. Esse trabalho não explicita se a regra da passiva, tanto em sua dimensão morfológica quanto lexical, foi de fato implementada.

O fragmento de Frank (1996) é bem mais abrangente que o recorte gramatical modelado na FrGramm. Enquanto nosso fragmento se restringe a sentenças declarativas com os constituintes em sua ordem canônica, o de Frank (1996) inclui sentenças interrogativas, relativas e várias outras construções com deslocamento de constituintes. Isso permite à gramática de Frank (1996) contemplar a concordância do PTPST com o OBJ. Seguindo a técnica de desenvolvimento em espiral, esse fenômeno teve de ficar fora da primeira versão da FrGramm, dada a complexidade do tratamento dessas construções.

Uma deficiência importante da gramática de Frank (1996) é não integrar um analisador morfológico, limitando-se a um léxico de formas plenas. Desse modo, cada particípio passivo é codificado individualmente no léxico, por meio de um molde específico para cada classe valencial. Consequentemente, não há nessa abordagem uma única regra da passiva.

A FrGramm preenche essas lacunas da abordagem de Frank (1996). Incorpora um transdutor lexical que analisa as formas de um grupo de verbos da 1<sup>a</sup> conjugação, o que possibilita a integração entre morfologia e léxico na modelação computacional da regra da passiva. Uma única regra de passivização contempla todas as classes de valência passivizáveis. Várias classes de valência foram implementadas, incluindo cópulas e verbos de controle do objeto. Esses últimos representam uma dificuldade extra para o tratamento computacional, uma vez que o controlador, na passiva, passa a ser o sujeito. A FrGramm contempla os aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos da passiva enquanto processo lexical produtivo, produzindo estruturas F adequadas tanto para construções simples quanto para estruturas de controle.

Dadas essas características, a FrGramm, abstraindo-se a menor cobertura sintática, revela-se superior à proposta de Frank (1996) em modularidade e escalabilidade. A FrGramm possui uma única regra da passiva, válida para todas as classes de valência apassiváveis, enquanto a abordagem de Frank (1996) pressupõe uma regra para cada classe. Essa diferença se revela decisiva na ampliação do léxico. Na FrGramm, para dar conta de sentenças com um verbo como *avancer* ‘avançar’, por exemplo, basta incluir a raiz *avanc* no componente ROOTS1 da morfologia e especificar as valências no léxico de lemas, nos moldes de (44)-(47). A inclusão de novos itens lexicais na gramática de Frank (1996) é bem mais trabalhosa.

A avaliação da FrGramm produziu resultados bastante satisfatórios. O respectivo *parser* analisou corretamente as 157 sentenças gramaticais do conjunto-teste positivo, que compreende exemplos na voz ativa e passiva tanto no presente do indicativo quanto no passado composto. As estruturas F geradas para todos os exemplos gramaticais foram as esperadas. Das 279 sentenças agramaticais do conjunto-teste negativo, apenas duas não foram analisadas corretamente. A gramática lhes atribui uma estrutura F válida. Essas duas sentenças estão no passado composto da voz passiva. A razão para essa deficiência é que a atual versão da FrGramm não modela a relação de precedência linear entre os auxiliares *avoir* e *être* nesse tipo de exemplo. Esse problema será sanado na próxima versão da gramática, que terá sua cobertura ampliada para dar conta da concordância do PTPST com o OBJ.

Com isso, esperamos contribuir para o debate, no âmbito da LFG, a respeito da estrutura predicacional das duas construções verbais perifrásicas, analisadas neste artigo como monopredicacionais. De fato, essa nova versão da gramática pode ser adaptada para implementar a análise bipredicacional, permitindo comparar, no XLE, a complexidade computacional das duas abordagens concorrentes.

## Agradecimentos

Agradecemos a Valeria de Paiva pela intermediação junto a John Maxwell e Daniel Bobrow, ambos do Palo Alto Research Center da Xerox (PARC), para obtenção de uma licença não comercial gratuita do XLE. Nossos agradecimentos se estendem a essa empresa bem como a todos os pesquisadores envolvidos na criação desse software. Somos também grato a Christoph Schwarze, Jessé de Sousa Mourão e os revisores anônimos pelos valiosos comentários e sugestões a respeito de versões anteriores deste artigo. No entanto, todos os erros remanescentes são de nossa responsabilidade.

ALENCAR, L. A computational implementation of periphrastic verb constructions in French. **Alfa**, São Paulo, v.61, n.2, p.351-380, 2017.

- *ABSTRACT: This paper describes the treatment of passive and compound past tense in FrGramm, a computational grammar of French, implemented within Lexical-Functional Grammar (LFG) using the XLE software. Due to the dual auxiliary system and past participle agreement, the latter periphrasis manifests greater structural complexity and therefore presents a greater challenge to computational implementation in French than in languages such as English and Portuguese. An additional difficulty is modeling the morphological and syntactico-semantic regularities of the passive construction. In FrGramm, this problem is solved by means of a productive lexical rule. FrGramm also implements the constraints governing the building of both verbal periphrases, excepting participle object agreement. The implementation was evaluated by applying a parser to a set of 157 grammatical sentences and a set of 279 ungrammatical sentences. All sentences from the former set were correctly parsed. Only two constructions from the latter set that violate the linear precedence of the compound past auxiliary over the passive auxiliary were analyzed as grammatical. FrGramm is the only LFG grammar of French with similar coverage that is freely available on-line. A future version will handle participle object agreement and also avoid the mentioned overgeneration.*
- *KEYWORDS: Computational linguistics. Deep syntactic parsing. Lexical-Functional grammar. LFG/XLE. Finite-state morphology. French verbal periphrases. Passive voice.*

## REFERÊNCIAS

- BEESLEY, K. R.; KARTTUNEN, L. **Finite state morphology**. Stanford: CSLI, 2003.
- BEST, J. IBM Watson: the inside story of how the Jeopardy-winning supercomputer was born, and what it wants to do next. **TechRepublic**, 2013. Disponível em: <<https://www.techrepublic.com/article/ibm-watson-the-inside-story-of-how-the-jeopardy-winning-supercomputer-was-born-and-what-it-wants-to-do-next/>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

BOULLIER, P.; SAGOT, B.; CLÉMENT, L. Un analyseur LFG efficace pour le français: SxLfg. In: TRAITEMENT AUTOMATIQUE DES LANGUES NATURELLES, 12., 2005. **Actes...** Dourdan, 2005. p.403-408. Disponível em: <[http://www.atala.org/taln\\_archives/TALN/TALN-2005/taln-2005-court-004](http://www.atala.org/taln_archives/TALN/TALN-2005/taln-2005-court-004)>. Acesso em: 9 fev. 2016.

BRESNAN, J. **Lexical-functional syntax**. Malden: Blackwell, 2001.

BUSSMANN, H. (Org.). **Lexikon der Sprachwissenschaft**. 3.ed. Stuttgart: Kröner, 2002.

BUTT, M. et al. **A grammar writer's cookbook**. Stanford: CSLI, 1999.

CLÉMENT, L. **XLFG**. Bordeaux: University Bordeaux, 2014. Disponível em: <<http://www.xlfg.org/>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

CLÉMENT, L.; KINYON, A. XLFG – an LFG Parsing Scheme for French. INTERNATIONAL LEXICAL-FUNCTIONAL GRAMMAR CONFERENCE, 6., 2001. **Proceedings...** Stanford: CSLI, 2001. p.47-65.

CROUCH, D. et al. **XLE documentation**. Palo Alto: Palo Alto Research Center, 2011. Disponível em: <[http://www2.parc.com/isl/groups/nltt/xle/doc/xle\\_toc.html](http://www2.parc.com/isl/groups/nltt/xle/doc/xle_toc.html)> Acesso em: 22 fev. 2016.

CRUSE, D. A. **Meaning in language: an introduction to semantics and pragmatics**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

FALK, Y. N. **Lexical-functional grammar: an introduction to parallel constraint-based syntax**. Stanford: CSLI, 2001.

FRANCEZ, N.; WINTNER, S. **Unification grammars**. Cambridge: CUP, 2012.

FRANK, A. Eine LFG-Grammatik des Französischen. In: BERMAN, J.; FRANK, A. **Deutsche und französische Syntax im Formalismus der LFG**. Tübingen: Niemeyer, 1996. p.97-244.

KAPLAN, R. M.; BRESNAN, J. Lexical-functional grammar: a formal system for grammatical representation. In: BRESNAN, J. (Org.). **The mental representation of grammatical relations**. Cambridge: MIT Press, 1982. p.173-281.

KING, T. H. **Starting a ParGram grammar**. 2004. Disponível em: <<http://www2.parc.com/isl/groups/nltt/xle/doc/PargramStarterGrammar/starternotes.html>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

MCCORD, M. C.; MURDOCK, J. W.; BOGURAEV, B. K. Deep parsing in Watson. **IBM Journal of Research and Development**, Armonk, v. 56, n. 3/4, p. 1-15, 2012.

MÜLLER, S. **Grammatical theory: from transformational grammar to constraint-based approaches**. Berlin: Language Science Press, 2016. Disponível em: <<http://langsci-press.org/catalog/book/25>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

PALMER, D. D. Text preprocessing. In: INDURKHYA, N.; DAMERAU, F. J. (Org.). **Handbook of natural language processing**. 2.ed. Boca Raton, Florida: Chapman & Hall/CRC, 2010. p.9-30.

PATEJUK, A.; PRZEPIÓRKOWSKI, A. In favour of the raising analysis of passivisation. INTERNATIONAL LEXICAL-FUNCTIONAL GRAMMAR CONFERENCE, 19., 2014. **Proceedings...** Stanford: CSLI, 2014. p.461-481.

PRATT-HARTMANN, I. Computational complexity in natural language. In: CLARK, A; FOX, C.; LAPPIN, S. (Org.). **The handbook of computational linguistics and natural language processing**. Malden: Wiley & Blackwell, 2010. p.43-73.

SAGOT, B. **Page web de Benoît Sagot – équipe Alpage (INRIA/Paris 7)**: SxLFG. Paris: Université Paris Diderot, [2015?]. Disponível em: <<http://alpage.inria.fr/~sagot/sxlf.html>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

SCHWARZE, C. Do sentences have tense? In: INTERNATIONAL LEXICAL-FUNCTIONAL GRAMMAR CONFERENCE, 6., 2001. **Proceedings...** Stanford: CSLI, 2001. p.449-463.

SCHWARZE, C. **Lexikalisch-funktionale Grammatik**: eine Einführung in 10 Lektionen mit französischen Beispielen. 2.ed. Konstanz: Fachgruppe Sprachwissenschaft der Universität Konstanz, 1998.

SCHWARZE, C.; ALENCAR, L. F. de. **Lexikalisch-funktionale Grammatik**: eine Einführung am Beispiel des Französischen mit computerlinguistischer Implementierung. Tübingen: Stauffenburg, 2016.

SULGER, S. et al. ParGramBank: the ParGram paralell treebank. In: ASSOCIATION FOR COMPUTATIONAL LINGUISTICS, 51., 2013. **Proceedings...** Sofia: Association for Computational Linguistics, 2013. p.550-560.

ZELLE, J. M. **Python programming**: an introduction to computer science. Wilsonville: Franklin, Beedle & Associates, 2004.

ZWEIGENBAUM, P. Un analyseur syntaxique pour grammaires lexicales-fonctionnelles. **T.A. Informations**, Paris, v. 32, n. 2, p.19-34, 1991. Disponível em: <<https://perso.limsi.fr/pz/FTPapiers/ZweigenbaumTAI91.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

Recebido em abril de 2016

Aprovado em janeiro de 2017

# PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE SOFTWARES PEDAGÓGICOS: ANALISANDO UM JOGO EDUCACIONAL DIGITAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nukácia Meyre Silva ARAÚJO\*  
Fernanda Rodrigues Ribeiro FREITAS\*\*

- **RESUMO:** Como reflexo dos avanços das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, e visando complementar o ensino, ferramentas digitais interativas, entre as quais podemos citar os jogos pedagógicos digitais, têm estado muito presentes nas escolas brasileiras. Assim, concorrem, hoje, na sala de aula, materiais didáticos impressos e digitais (doravante MDDs). Os MDDs, assim como materiais impressos, precisam passar por uma avaliação rigorosa. Sendo assim, neste trabalho, que foi embasado em Bakhtin/Volochínov (2009); Geraldi (2011); Halliday et al. (1974); e Koch (2002), propomo-nos a responder como se deve avaliar a qualidade de jogos pedagógicos digitais destinados ao ensino de língua materna. Quanto ao principal objetivo da pesquisa, pretendemos, a partir do Protocolo de Avaliação de *Software Pedagógicos*, que desenvolvemos para realizar essa investigação, avaliar a qualidade didático-pedagógica e ergonômica de jogos pedagógicos digitais disponíveis online. Na pesquisa, de caráter descritivo, avaliamos um jogo pedagógico digital destinado ao ensino de Língua Portuguesa. A análise revelou que, embora se tratasse de um jogo educacional digital de qualidade, esse objeto apresentou inadequações tanto quanto aos aspectos didático-pedagógicos quanto aos ergonômicos.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Jogos educacionais digitais. Protocolo de avaliação.

## Introdução

Nos anos 1990, mais precisamente a partir da segunda metade dessa década, houve a chamada Revolução Tecnológica, consequência do advento da *internet* na sociedade. Desde então, o uso de computadores e, mais recentemente, de celulares, *tablets* e outros dispositivos vem se tornando corriqueiro e, às vezes, indispensável nas interações

\* Universidade Estadual do Ceará (UECE), Centro de Humanidades – LaJogos, Fortaleza – CE – Brasil. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e do Curso de Letras. nukacia@gmail.com.

\*\* Universidade Estadual do Ceará (UECE), Centro de Humanidades – LaJogos, Fortaleza – CE – Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. fernanda.posa@gmail.com.

sociais. Nesse contexto, *softwares* e outras formas de conteúdo amigáveis ao usuário vêm sendo amplamente desenvolvidos.

Em pesquisa realizada sobre o uso das TICs por professores em atividades escolares no ano de 2015, 39% dos professores afirmaram usar, por exemplo, o celular com acesso à *internet* para fazerem atividades com os alunos (CETIC.BR, 2016).

No âmbito escolar, mesmo que haja ainda alguma resistência por parte de docentes e outros profissionais da área pedagógica, ferramentas tecnológicas, que têm por objetivo dar suporte ao ensino, passam a fazer parte dos laboratórios de informática e ganham espaço nas aulas de diversas disciplinas, inclusive Língua Portuguesa (doravante LP). Na Era Digital, o uso dessas ferramentas para auxiliar processos de ensino-aprendizagem deixa de ser um diferencial para se tornar um elemento-chave capaz de fazer pessoas pertencerem, de fato, à sociedade da informação em rede, ou cibercultura (LÉVY, 1999), onde todos os indivíduos estão conectados.

Nesse contexto, consideramos que os jogos digitais interativos<sup>1</sup>, popularmente conhecidos como *videogames*, são de grande utilidade para o desenvolvimento de aspectos linguísticos, sociais e cognitivos dos alunos/usuários. O uso de *softwares* educacionais (jogos) pode auxiliar o aluno, a partir da realidade simulada, por exemplo, a criar hipóteses e testá-las, e a interagir sociodiscursivamente com o próprio *game*<sup>2</sup>, com os colegas e com o professor. Esse processo proporciona uma aprendizagem mais dinâmica, interessante e motivadora<sup>3</sup>.

Assim como outros materiais didáticos, os *softwares* pedagógicos de tipo jogo precisam de avaliação quanto à sua adequação para o ensino. Esses *softwares* podem ser armazenados nos chamados repositórios de objetos educacionais, que funcionam como grandes bibliotecas virtuais, em que Objetos de Aprendizagem<sup>4</sup> (doravante OAs) em diversas mídias ficam à disposição de usuários para utilização. No entanto, assim como os materiais didáticos impressos, os OAs também precisam ser avaliados antes de ser usados. No caso daqueles destinados ao ensino de Língua Portuguesa, esses materiais podem trazer perspectivas equivocadas de ensino, por exemplo. Sendo assim, há necessidade de se propor critérios de avaliação para que professores que queiram usar OAs em forma de jogos pedagógicos digitais possam escolher nos repositórios materiais digitais que contenham uma perspectiva de língua como interação. Afinal, como nos dizem Bakhtin/Volochínov (2009), “[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que

<sup>1</sup> Especialmente nas áreas de engenharia e de educação, há significativa produção científica no que diz respeito a jogos sérios. Cite-se, por exemplo, a 5<sup>a</sup> Conferência Internacional de *SGames*, ocorrida na Itália, em 2015 (CARVALHO et al., 2016) e a 1<sup>a</sup> Conferência Internacional Conjunta *Serious Games*, ocorrida no Reino Unido também em 2015 (GÖBEL et al., 2015).

<sup>2</sup> Tomaremos por equivalentes, neste trabalho, as nomenclaturas: jogo pedagógico digital, jogo educacional digital, *software* pedagógico de tipo jogo e *software* educacional de tipo jogo.

<sup>3</sup> Malone (1980), em texto fundador, aponta três características que tornam os jogos de computador intrinsecamente motivadores, quais sejam: desafio, fantasia e curiosidade.

<sup>4</sup> Objetos de aprendizagem são recursos didáticos digitais, criados nas mais variadas mídias, que são concebidos em sua origem com objetivo educacional e que podem ser reutilizados em diversas situações de ensino.

se de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p.117).

Pensando na análise da qualidade dos jogos produzidos que estão disponíveis em repositórios na *WEB*, neste trabalho – em que é proposto um Protocolo de Avaliação de *Softwares Pedagógicos* de tipo jogo (PASP) e é realizada uma análise de um jogo educacional digital para ensino de Língua Portuguesa – propomo-nos a responder uma questão referente à avaliação da qualidade de jogos pedagógicos digitais voltados ao ensino de Língua Portuguesa: como se devem avaliar jogos educacionais digitais destinados ao ensino de língua materna?

No que se refere à avaliação didático-pedagógica e ergonômica de jogos sérios<sup>5</sup> voltados para o ensino de LP, a partir da análise como a que fazemos neste trabalho, professores poderão fazer uso do PASP para selecionar jogos didáticos digitais de qualidade para seus alunos.

### **Mergulhando nos conceitos: concepções de ensino e de língua(gem)**

Neste tópico, tratamos de alguns aspectos teóricos que são importantes no conteúdo do protocolo de avaliação de jogos criado nesta pesquisa, o PASP. Dessa forma, discutiremos brevemente as concepções de língua(gem) e concepções de ensino que podem ser adotadas em materiais didáticos.

#### **a) Linguagem como expressão do pensamento e língua como atividade mental**

Essa concepção de língua(gem) corresponde ao que Bakhtin/ Volochínov (2009) chamam<sup>6</sup> de subjetivismo idealista. De acordo com os autores, “[...] a primeira tendência interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção).” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 74, destaque nosso).

O movimento de realização da língua(gem), nessa concepção, acontece de dentro (indivíduo) para fora (coletivo), isto é, o falante é o dono da língua(gem). Ele escolhe como usá-la. Nesse sentido, cada pessoa fala como quer, não há uma estabilidade. O indivíduo é o artista da língua(gem).

Para alguns autores, decorreria dessa concepção de linguagem o ensino prescritivo, que “admite como base a dicotomia certo/errado”<sup>7</sup>. (ARAÚJO, 2013). Halliday et al. (1974) afirmam que esse tipo de ensino tem por base a substituição de “padrões de atividade linguística que são inaceitáveis por outros padrões, aceitáveis”:

<sup>5</sup> De acordo com Abt (1970), jogos sérios são aqueles que “[...] possuem um propósito educacional explícito, são cuidadosamente pensados e não se destinam a serem jogados essencialmente por diversão.”

<sup>6</sup> Devido às dúvidas quanto à autoria de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, optamos por usar Bakhtin/ Volochínov seguido de verbos na forma do plural sempre que nos referirmos à obra.

<sup>7</sup> A relação entre concepção de língua(gem) e tipo de ensino está sendo revista pelas autoras em pesquisa recente.

O ensino prescritivo significa, portanto, selecionar os padrões, em qualquer nível, que são favorecidos por alguns membros da comunidade linguística, inclusive os mais influentes, e usar práticas padronizadas de ensino, para persuadir aprendizes a se conformarem àqueles padrões. (HALLIDAY et al., 1974, p. 261).

O ensino prescritivo da língua(gem) fica restrito ao que se pode ou não dizer/ escrever tendo como parâmetro a gramática tradicional. Desse modo, por ter como base a dicotomia certo/errado, essa concepção de língua(gem) aponta para uma abordagem de ensino-aprendizagem que privilegia um único uso da língua: a norma padrão.

Nessa concepção de língua(gem), o texto, por sua vez, é entendido como “[...] um produto – lógico – do pensamento do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão ‘captar’ essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo.” (KOCH, 2002, p. 16), isto é, o texto seria então a representação do pensamento de quem o produziu e seria concebido como um produto acabado, que se encerraria nele mesmo. Sendo assim, não caberia ao ouvinte o papel de completá-lo com seus conhecimentos e suas experiências, mas o de receber suas informações de forma passiva.

b) Linguagem como instrumento de comunicação e língua como estrutura

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação, conforme Geraldi (2011, p. 41), “[...] está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código, cuja função é transportar mensagens de um emissor a um receptor.” Essa perspectiva de linguagem corresponde àquilo que Bakhtin/Volochínov (2009) chamaram de segunda orientação do pensamento filosófico-lingüístico, denominada pelo autor como objetivismo abstrato. Essa vertente vai de encontro a tudo o que defende a primeira concepção. Observemos o trecho em que ele descreve o objetivismo abstrato:

Quais são, pois, as leis que governam este sistema interno da língua? Elas são puramente *imanentes e específicas*, irredutíveis a leis ideológicas, artísticas ou a quaisquer outras. Todas as formas da língua [...] são indispensáveis umas às outras, completam-se mutuamente, e fazem da língua um sistema estruturado que obedece a leis lingüísticas específicas. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 81, grifo dos autores).

Como podemos perceber, a língua é compreendida, nessa perspectiva, como um sistema de normas regido por leis específicas (ou em outras palavras, é um sistema de traços fonéticos, gramaticais e lexicais que obedecem a normas fixas).

Nessa vertente, os textos são meros produtos da codificação de um emissor a ser decodificado por um ouvinte/ leitor, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código (KOCH, 2002). O sujeito é passivo, é “determinado e assujeitado pelo sistema”

(DORETTO; BELOTI, 2011) da língua, seu papel é apenas receber a informação que lhe foi passada e decodificá-la.

c) Linguagem como forma de interação e língua como atividade social

A terceira concepção-língua(gem) como forma de interação—desenvolvida no Círculo de Bakhtin, foi disseminada, no Brasil, na década de 1980, mas só foi sedimentada, em relação ao ensino de língua materna, na década posterior. A língua, nessa perspectiva, é vista como o lugar onde ocorrem as trocas e as negociações de sentidos. É na/pela língua(gem) que as ações são praticadas levando-se em consideração o contexto social, histórico, político, cultural e ideológico envolvidos no ato comunicativo. Em outras palavras, na perspectiva dialógica da língua(gem), a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas.

Os sujeitos, nessa concepção, são agentes sociais que, através de enunciações, trocam, entre si, experiências e conhecimentos, e a língua, ainda conforme Bakhtin/Volochínov (2009, p.128, grifo nosso), “[...] vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.*”

Na vertente interacionista da língua(gem), a palavra gira em torno do interlocutor. Bakhtin/Volochínov (2009, p.117) afirmam sobre a importância do outro no discurso:

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. [...]. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Para Bakhtin/Volochínov (2009), todo enunciado é dirigido a alguém (é o que os autores chamam de auditório social). Seu sentido só se constrói no momento em que o outro replica, o que significa dizer que o sentido dos enunciados proferidos em um diálogo é estabelecido apenas quando o interlocutor tem, em relação ao discurso do locutor, uma atitude respondativa.

Nessa perspectiva, o texto não é mais entendido como um produto acabado, pois reserva lacunas para que o interlocutor preencha com seus conhecimentos de mundo, com suas experiências. O texto é uma coprodução de sentidos. O ensino de LP, que leve em consideração essa concepção de língua(gem), tem por base a análise de fenômenos linguísticos, textuais e discursivos.

Essa perspectiva de ensino – baseada na sociointeração – é denominada por Halliday et al. (1974) como ensino produtivo, através do qual o aluno aprende a língua de maneira mais eficiente: usando a língua em contextos reais. Segundo Halliday et al. (1974), na perspectiva do ensino produtivo, o foco do ensino deve estar no desenvolvimento de habilidades de usar a língua em diferentes situações ou, como os próprios autores afirmam, aprender “usos e registros da língua”, como se vê no excerto a seguir:

A criança precisa [...] aprender as variedades da língua adequadas a diferentes situações, [precisa aprender] a amplitude e o uso de seus registros e línguas restritas. [...] é a amplitude e o uso das diferentes variedades da língua materna, mais do que a real introdução de novos padrões e elementos, que constitui o foco do ensino linguístico produtivo. (HALLIDAY et al., 1974, p.277).

No contexto do ensino produtivo, para que haja uma aprendizagem significativa, é de fundamental importância que o professor considere a língua(gem) como interação e que, por isso mesmo, a veja como algo que está em constante processo de mudança, já que é o fruto (e a semente) das interações. Os recursos didáticos para o ensino de língua(gem) (aquelos de que nos ocupamos neste trabalho) devem ter, por sua vez, marcas que mostrem que essa é a concepção em que se baseiam.

### Protocolo de Avaliação de *Softwares Pedagógicos* (de tipo jogo) - PASP

O protocolo de avaliação proposto na pesquisa foi pensado de modo que qualquer professor de Língua Portuguesa pudesse usar, por isso<sup>8</sup>, difere dos modelos comumente encontrados na literatura<sup>9</sup>, que, em geral, são muito técnicos ou, no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, são muito gerais. No PASP, os aspectos didático-pedagógicos têm preponderância sobre os aspectos ergonômicos<sup>10</sup> (que estão relacionados ao uso da tecnologia – ou dos jogos pedagógicos digitais, neste caso – de modo seguro, confortável e produtivo), uma vez que ter domínio desses últimos ultrapassaria o saber de profissionais da nossa área e não poderiam ser usados por um grande número de profissionais. Assim, aspectos referentes à programação, por exemplo, não foram incluídos no protocolo de avaliação por julgarmos desnecessários ao modelo que sugerimos.

Priorizamos, então, no nosso protocolo de avaliação, critérios que considerem a abordagem do conteúdo e o processo de ensino-aprendizagem desses conteúdos. Dessa forma, o Protocolo de Avaliação de *Softwares Pedagógicos* (de tipo jogo) - PASP, desenvolvido para analisar jogos educacionais digitais voltados para ensino de LP, ficou assim estruturado:

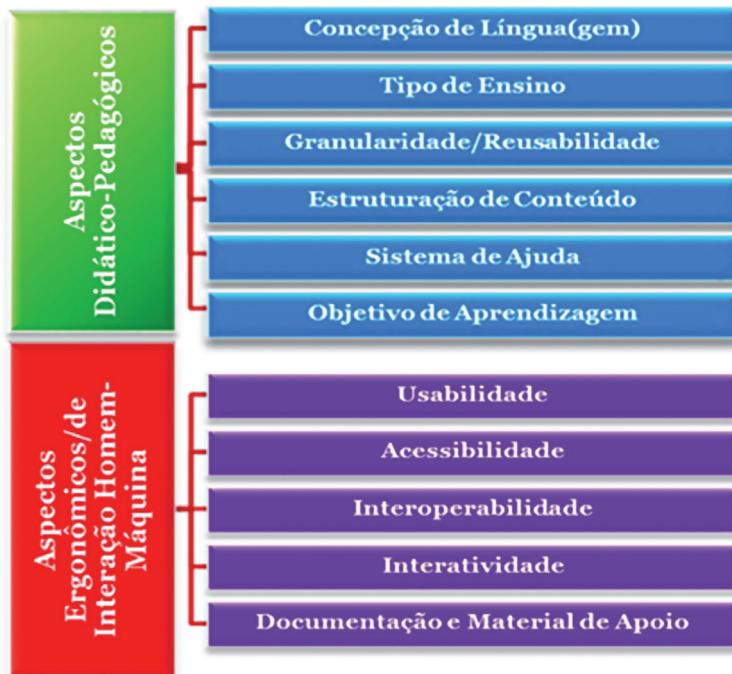
---

<sup>8</sup> Embora seja um aspecto importante, a dimensão lúdica não foi considerada nesta versão do PASP. Em pesquisa que está atualmente sendo desenvolvida com professores, que testam o PASP, essa dimensão passa a ser considerada entre outros motivos pela própria necessidade apontada pelos participantes da atual fase da pesquisa.

<sup>9</sup> Nesse caso, trata-se de literatura na área de educação ou de engenharia de *softwares*, não na linguística aplicada, uma vez que a proposição do PASP é inovadora na área.

<sup>10</sup> Julgamos que um modelo avaliativo de *software* deve considerar os aspectos referentes à ergonomia, pois um OA deste tipo, se apresentar problemas quanto ao funcionamento, por exemplo, pode comprometer a aprendizagem do aluno-usuário.

Figura 1 – Critérios de avaliação PASP.



Fonte: Ribeiro (2013, p.72).

Passemos agora à definição de cada critério referente aos aspectos didático-pedagógicos. Como já mencionamos anteriormente, esses critérios dizem respeito à concepção de língua(gem) presente no jogo, aos tipos de ensino que podem ser adotados a partir da atividade proposta, à granularidade/reusabilidade, à estruturação do conteúdo, aos sistemas de ajuda, aos objetivos de aprendizagem subjacentes ao jogo educacional digital. Enfatizamos que tais critérios foram pensados exclusivamente para o ensino de LP. São eles:

a) Concepção de língua(gem)

O critério concepção de língua(gem), diz respeito às concepções de linguagem subjacentes ao jogo digital pedagógico, sobre as quais discorremos resumidamente na seção anterior.

O Protocolo foi construído em forma de perguntas que o professor vai fazendo “ao jogo” durante a análise. Para auxiliar a análise didático-pedagógica de um jogo pedagógico digital no que tange ao critério concepções de língua(gem), propomos as seguintes questões:

- ✓ O jogo educacional digital voltado para o ensino de LP traz atividades cujo objetivo primeiro é ensinar as normas e a estrutura da língua ou é composto por atividades que promovem o desenvolvimento de habilidades linguísticas<sup>11</sup>?
- ✓ O jogo educacional digital de Língua Portuguesa é formado por atividades cuja unidade básica de análise é a palavra, a frase ou o texto?
- ✓ Nos textos (orais e escritos) que compõem os jogos pedagógicos digitais para ensino de Língua Portuguesa são explorados os gêneros discursivos ou os tipos textuais?
- ✓ Nas atividades propostas a partir de textos escritos, valoriza-se a ideia de que se pode extrair do texto um sentido único ou múltiplos sentidos?
- ✓ Qual o papel do sujeito (usuário) no jogo pedagógico digital voltados para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (O sujeito – o outro – é considerado? É um decodificador de mensagens? É um coprodutor de sentidos?)?

b) Tipo de ensino

O critério tipo de ensino, assim como o critério concepção de língua(gem), também foi explorado na primeira seção deste artigo. Assim, não repetiremos conceitos aqui, mas lançaremos mão de algumas perguntas para auxiliar a análise didático-pedagógica de um jogo educacional digital no tocante a esse critério:

- ✓ O *software* pedagógico de tipo jogo de Língua Portuguesa, nas atividades que envolvem textos, valoriza a visão maniqueísta do certo x errado ou parte do pressuposto de que há enunciações adequadas x inadequadas a depender do contexto, objetivos e circunstâncias?
- ✓ As atividades presentes no jogo educacional digital trabalham a gramática como um manual portador de um conjunto de regras que devem ser seguidas ou como um compêndio no qual estão registradas regras que o falante domina e usa com seus interlocutores em contextos reais de comunicação?
- ✓ No jogo pedagógico digital para ensino de LP, as atividades estimulam a memorização de elementos linguísticos ou a reflexão acerca da função desses elementos no texto?

c) Granularidade/ Reusabilidade

A granularidade e a reusabilidade são critérios propostos por Mendes, Sousa e Caregnato (2004) separadamente. De acordo com as autoras, enquanto a reusabilidade diz respeito à capacidade de o *software* ser usado diversas vezes em vários contextos de ensino-aprendizagem; a granularidade refere-se à característica de um jogo pedagógico

---

<sup>11</sup> A noção de habilidades linguísticas é usada aqui na mesma acepção dos PCN (BRASIL, 1997). No caso desta indagação, o que se quer que o professor perceba é que, além da dimensão gramatical/normativa, o jogo, se baseado em texto, por exemplo, pode permitir a reflexão sobre componentes semânticos e pragmáticos da língua, que estariam no nível do discurso.

digital “[...] apresentar um conteúdo atômico [isto é, dividido em unidades menores], para facilitar a reusabilidade.” (MENDES; SOUSA; CAREGNATO, 2004, p. 3).

No entanto, como entendemos que a granularidade é que facilita (ou não) a reusabilidade de um Objeto de Aprendizagem (nesse caso, o *software* pedagógico de tipo jogo), optamos por colocar juntos esses critérios de análise. De modo que, quanto mais atômico for o conteúdo desse *software*, mais fácil será combiná-lo com outros objetos e com outros conteúdos. Assim, poderá ser mais reutilizado em diversos contextos de ensino-aprendizagem.

Para auxiliar a análise didático-pedagógica de um jogo pedagógico digital no que se refere ao critério granularidade/reusabilidade, propomos as seguintes questões:

- ✓ O jogo tem um conteúdo atômico se considerado o universo do conteúdo de ensino de Língua Portuguesa (ensino de leitura, escrita, oralidade e análise linguística)?
- ✓ O conteúdo pode ser combinado com outros conteúdos de LP em situações de ensino diferentes?
- ✓ O jogo pedagógico digital pode ser usado em diversas situações de ensino-aprendizagem?

d) Estruturação do conteúdo

De acordo com Silva (2002, p.169), “[...] a estruturação do conteúdo deve fazer aparecer as principais ligações lógicas, as relações importantes entre diversos elementos e as articulações essenciais presentes no interior do conteúdo.”

Nos *softwares* educacionais de tipo jogo, a estruturação do conteúdo pode estar representada pela interligação entre as partes que compõem o jogo e entre o conteúdo desse jogo e o da série/nível a que se destina.

Para auxiliar a análise didático-pedagógica de um jogo educacional digital no que diz respeito ao critério estruturação do conteúdo, lançamos as perguntas que seguem:

- ✓ Como foi dividido o conteúdo trabalhado no jogo?
- ✓ É possível saber que o conteúdo atômico faz parte de um conteúdo maior e qual a relevância do conteúdo do jogo para o ensino de LP?
- ✓ As atividades foram criadas levando em consideração a faixa etária e o nível dos alunos-usuários a quem se destinam?
- ✓ Os pontos essenciais do conteúdo são apresentados em evidência? (SILVA, 2002, p.169).

e) Sistemas de ajuda

O critério sistemas de ajuda, proposto por Silva (2002), diz respeito às possibilidades de auxílio que o usuário de um jogo educacional pode receber para entender o conteúdo ou funcionamento do *software*.

Existem, segundo Silva (2002), dois tipos de ajuda: a humana, exercida pelos tutores e facilitadores presenciais ou a distância, e as ajudas online, disponíveis na internet. Como nosso modelo dá conta também de jogos que podem ser executados sem que estejam conectados à rede (jogos que possibilitam que se faça *download* para a máquina do usuário, por exemplo), substituímos a expressão “ajudas online” por “ajudas do *software*”.

Para auxiliar a análise didático-pedagógica do *software* pedagógico de tipo jogo no que se refere ao critério sistemas de ajuda, fazemos as perguntas que Silva (2002) sugere:

- ✓ As ajudas facilitam a realização da tarefa?
- ✓ Existem assistentes (animados ou estáticos) que colocam questões ao usuário visando acompanhá-lo e dirigi-lo na realização de uma ação?
- ✓ As demonstrações explicativas que acompanham as tarefas mostram ao usuário as diferentes etapas para completar uma tarefa com operações simples, bastando clicar para continuar? (Adaptado de Silva (2002, p. 170)).

#### f) Objetivos de aprendizagem

O critério objetivos de aprendizagem também foi originalmente proposto por Silva (2002). De acordo com a autora, esses critérios se referem “[...] às intenções pedagógicas traduzidas em fins, objetivos gerais e operacionais.” (SILVA, 2002, p. 170) Ressaltamos que os objetivos de ensino subjacentes aos jogos pedagógicos digitais voltados para o ensino-aprendizagem de LP podem ser retirados de diretrizes oficiais, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>12</sup>.

É importante também enfatizar que a proposição dos objetivos “[...] deve ser claramente explicitada no processo educativo e constitui o elemento fundamental em toda problemática de ação eficaz.” (SILVA, 2002, p. 170-171).

Para auxiliar a análise didático-pedagógica do *software* educacional de tipo jogo no que diz respeito ao critério objetivos de ensino, sugerimos que sejam feitas perguntas como as que seguem:

- ✓ Que habilidade(s) da língua (de compreensão: leitura/escuta, produção: fala/escrita) é/são trabalhada(s) no jogo?
- ✓ Em relação à habilidade de leitura, o *software* propõe atividades que favoreçam a leitura autônoma de diferentes gêneros previstos para o nível de ensino a que se destina?
- ✓ Em relação à habilidade de escrita, o *software* proporciona atividades em que se permita a produção de textos coerentes e adequados para as diversas situações de uso a serem experimentadas por um usuário da língua no nível escolar em que o aprendiz se encontra?

---

<sup>12</sup> No âmbito desta pesquisa, para elaborar as perguntas norteadoras da análise no que tange a este critério, consideramos apenas esses parâmetros. Conferir Brasil (1997, p. 68).

- ✓ No que tange à oralidade (fala/escuta), as atividades do *software* desenvolvem habilidades em que se faça diferenciação de diversos registros de fala, planejamento do discurso, reconhecimento de intenções/finalidades em textos orais?
- ✓ Em relação à ortografia<sup>13</sup>, o *software* apresenta atividades em que se trabalhe com a estabilidade de palavras de ortografia regular e de ortografia irregular mais frequentes na escrita e a utilização de recursos de pontuação com valor sintático e semântico, por exemplo?
- ✓ No que diz respeito à análise linguística, as atividades propostas no *software* permitem analisar os fenômenos linguísticos dentro de textos e a serviço dos textos?

Passemos agora aos critérios que denominamos ergonômicos/de interação homem-máquina<sup>14</sup>, afinal, consoante Gamez (1998 apud ANDRES, 1999), é na Interface Humano-Computador (IHC) que “[...] são oferecidas bases teóricas e metodológicas capazes de encontrarem as dificuldades relacionadas com o homem e a máquina, tendo como objetivo alcançar [...] eficiência na utilização de produtos ferramentas informatizados.” (GAMEZ, 1998 apud ANDRES, 1999, p. 5).

Dentro dos aspectos ergonômicos/de interação homem-máquina do PASP estão aqueles que dizem respeito à usabilidade, acessibilidade, interoperabilidade, documentação e material de apoio e interatividade do jogo educacional digital. Vejamos, a seguir, o que diz cada critério:

a) Usabilidade

Segundo a norma ISO 9241-11 (1998)<sup>15</sup>, define-se usabilidade como a capacidade de um produto ser usado por usuários específicos para atingir objetivos específicos com eficácia, eficiência e satisfação em um contexto específico de uso. Em outras palavras, usabilidade pode ser entendida como facilidade de uso. Sobre o conceito de usabilidade em jogos sérios, por exemplo, Gurgel et al. (2006, p.02) afirmam que “[...] sem uma boa usabilidade o jogador não alcançará o conteúdo a ser ensinado e não aprenderá.” De acordo com Nokia (2003) e Laitinen (2005 apud GURGEL et al., 2006, p.03):

Se o jogador não for capaz de superar os problemas de usabilidade da interface, [...] como manusear menus, inventários, reiniciar rapidamente uma partida, entre outras ações, o jogo certamente será descartado sem direito a uma segunda chance.

<sup>13</sup> Embora a ortografia seja um conteúdo de análise da língua, fazemos uma pergunta específica porque este é um conteúdo trabalhado separadamente durante todas as séries do ensino fundamental, o segmento de ensino a que pertence o jogo que analisamos neste artigo.

<sup>14</sup> Usamos, neste trabalho, os dois termos como equivalentes, pois, na literatura especializada, a ergonomia vem, há algum tempo, associada ao estudo da interação humano-computador.

<sup>15</sup> A ISO 9241-10 (*International Organization for Standardization*) faz referência aos estudos sobre ergonomia (e interação humano-computador) de softwares, principalmente no que diz respeito à usabilidade.

Além da interface, são importantes também, no que tange às características de usabilidade: a mecânica de jogo, isto é, a forma como o jogo se desenvolve a partir de suas regras, do seu enredo, da sua arquitetura, e o *Game Play*, ou como a literatura nacional traz: a jogabilidade, que diz do modo como um jogo digital é projetado e das habilidades que os usuários precisam ter para conseguirem jogá-lo.

Para auxiliar a análise ergonômica/de interação homem-máquina de um jogo educacional digital no que se refere ao critério usabilidade, devemos perguntar:

- ✓ As telas do jogo possuem uma coerência gráfica no conjunto de suas partes (disposição, localização dos botões, cores, por exemplo) e o tempo entre duas telas é suficiente para a leitura e assimilação?
- ✓ É fácil e rápido o deslocamento de uma tela a outra dentro do jogo?
- ✓ Os botões e as metáforas de orientação são eficazes e de fácil compreensão?
- ✓ Os ícones são representativos e significativos da tarefa a realizar?
- ✓ A informação e os serviços/recursos são estruturados com coerência, facilitando a compreensão da organização do jogo?

b) Acessibilidade

A acessibilidade é um critério sugerido por Mendes, Sousa e Caregnato (2004) que, embora tivesse sido pensado, originalmente, para avaliar OAs de modo geral, é descrito aqui como um critério específico para jogos educacionais digitais. A acessibilidade remete a dois fatores: a) à disponibilidade do jogo pedagógico digital na *internet* para que os alunos possam acessá-lo em qualquer lugar e b) à presença, no *software*, de elementos que facilitem o uso por usuários com necessidades especiais.

Para auxiliar a análise ergonômica/ de interação homem-máquina de um jogo educacional digital no que diz respeito ao critério acessibilidade, devemos perguntar:

- ✓ É possível aumentar e diminuir o tamanho da fonte no jogo pedagógico digital?
- ✓ O jogo pedagógico digital possibilita a escuta e a leitura dos textos ao mesmo tempo?
- ✓ O jogo pedagógico digital está acessível na *internet*?

c) Interoperabilidade

A interoperabilidade é outro critério sugerido por Mendes, Sousa e Caregnato (2004). Segundo as autoras, a interoperabilidade diz da possibilidade de um *software* operar através de variados *hardwares*, sistemas operacionais e *browsers*. Um jogo pedagógico digital, a nosso ver, para ser considerado bom, precisa, entre outros fatores, desempenhar bem sua função tanto em *hardwares*, quanto em *softwares* e em *browsers* diferentes<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Fazemos aqui a seguinte ressalva: há jogos pedagógicos digitais disponíveis *online* que permitem *download* para a máquina do usuário, podendo assim funcionar *off-line*. Nesse caso, não consideramos o desempenho do referido tipo de jogo em *browsers* diferentes, uma vez que não necessitam da *internet* para serem executados.

Para auxiliar a análise ergonômica/ de interação homem-máquina de um jogo pedagógico digital no que tange ao critério interoperabilidade, devemos questionar:

- ✓ O jogo pedagógico digital é executável em *hardwares* diferentes (como *Windows*, *Linux* e *Mac OS*)?
- ✓ O jogo pedagógico digital é executável em *browsers* diferentes (como o *Mozilla Firefox*, *Explorer*, *Google Chrome* e *Safari*)?

d) Interatividade

O critério interatividade também foi proposto por Silva (2002) originalmente como um critério comunicacional. No modelo proposto por nós, esse critério é classificado como ergonômico/interação homem-máquina e diz respeito ao diálogo estabelecido na relação entre usuário-conteúdo, usuário-professor, usuário-máquina. O critério interatividade, segundo Silva (2002, p.191), refere-se ao grau de controle por parte do aprendiz/usuário sobre o sistema, no momento em que se depara com a possibilidade de “tomar iniciativas partilhadas, a fim de reorientar a interação”, ou seja, no momento em que o aprendiz/usuário percebe que tem autonomia e que pode intervir e controlar o curso das atividades do *software*.

Para auxiliar a análise ergonômica/ de interação homem-máquina de um jogo educacional digital no que tange ao critério interatividade, Silva (2002) sugere que façamos as seguintes perguntas:

- ✓ O aprendiz pode acessar a ajuda a qualquer momento da interação?
- ✓ O aprendiz pode passar o tempo que desejar nas diferentes partes do programa?
- ✓ O aprendiz pode saltar lições, módulos, capítulos, atividades ou qualquer parte do programa e pode escolher um exercício entre outros propostos?
- ✓ O aprendiz pode facilmente apagar ou corrigir seus erros quando não está certo da resposta e pode escolher os diferentes caminhos segundo os níveis de dificuldades?
- ✓ O programa fornece feedbacks adaptados e diferenciados? (Adaptado de Silva (2002, p. 191-192)).

e) Documentação e material de apoio

O critério documentação e material de apoio foi proposto por Silva (2002) e diz respeito às informações referentes ao *software* pedagógico de tipo jogo e às suas condições de uso. Nas palavras da autora, a documentação e o material de apoio “[...] devem conter informações sobre as especificações técnicas e de configuração do programa, descrição do conteúdo, especificação do público-alvo (como faixa etária), pré-requisitos e descrição dos objetivos do programa.” (SILVA, 2002, p. 189).

Para auxiliar a análise ergonômica/ de interação homem-máquina de um jogo pedagógico digital no que concerne ao critério documentação e material de apoio, Silva (2002), em seu modelo, sugere as perguntas que reproduzimos aqui:

- ✓ O programa acompanha um material de apoio na forma impressa ou *online*?
- ✓ O material de apoio que acompanha o programa possui, em destaque, os dados de identificação como título, idioma, área(s) de conhecimento, tipologia e especificações técnicas e de configuração do programa?
- ✓ O material de apoio traz uma descrição dos objetivos e dos conteúdos do programa e fornece instruções de uso didático para o professor/aprendiz?
- ✓ O manual especifica a faixa etária e pré-requisitos do público-alvo, assim como o tempo sugerido para aplicação das atividades?
- ✓ O manual apresenta exemplos, exercícios, simulações ou instruções de uso do programa? (Adaptado de Silva (2002, p. 189)).

Neste trabalho, consideramos, então, adequado ao ensino de Língua Portuguesa o jogo pedagógico digital que atende as questões lançadas anteriormente.

A partir, então, do protocolo de avaliação de *software* pedagógico para ensino de Língua Portuguesa, apresentado e descrito nesta seção, temos ferramentas necessárias para avaliar, do ponto de vista ergopedagógico, o jogo educacional digital *Um ponto muda um conto*, selecionado para compor o *corpus* desta pesquisa. Passemos à descrição do jogo.

### **Descrição do jogo pedagógico digital *Um ponto muda um conto***

O jogo educacional digital que descrevemos e analisamos neste trabalho é o jogo *Um ponto muda um conto*, que foi criado no âmbito do Projeto CONDIGITAL/Língua Brasil e financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O projeto foi uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), em parceria com a Ágora – Cooperativa de Profissionais em Educação<sup>17</sup>.

O *software* pedagógico de tipo jogo *Um ponto muda um conto* se apresenta em forma de história em quadrinhos eletrônica – HQtrônica – e está disponível no site do grupo de pesquisa do qual participam as autoras<sup>18</sup>.

O cenário da tela inicial do jogo remete ao fundo do mar e traz o nome “Um Ponto Muda um Conto” em formato de uma concha. Nessa tela podemos controlar o som (há possibilidade de deixar ou retirar o áudio) e clicar no botão iniciar para começar a apresentação do jogo, como vemos na tela a seguir:

<sup>17</sup> A Ágora – Cooperativa de Profissionais em Educação- é uma sociedade civil sem fins lucrativos, criada por um grupo de educadores especializados em diversas áreas do conhecimento e oriundos de várias instituições educacionais: Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC), Fundação de Teleducação do Ceará (FUNTELC), mantedora da antiga Televisão Educativa (TVE), hoje TV Ceará, Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE). [Texto extraído do site: <<http://www.coopagora.com.br/>>]. A Ágora encerrou suas atividades em março de 2013.

<sup>18</sup> Link para o site do grupo de pesquisa removido.

**Figura 2** – Tela inicial do jogo. Um ponto muda um conto.



**Fonte:** Produção de Léia Cruz de Menezes (ÁGORA, 2009).

Depois que se clica no botão iniciar, uma sereia aparece com um *laptop* convidando o usuário do jogo a conhecer “a verdadeira história da Pequena Sereia” e o desafia a identificar diferentes gêneros textuais que surgirão no decorrer da leitura da HQtrônica. Na figura seguinte, podemos ver a tela de abertura do jogo, na qual há possibilidade de regressar, prosseguir, pausar e avançar a fala da personagem:

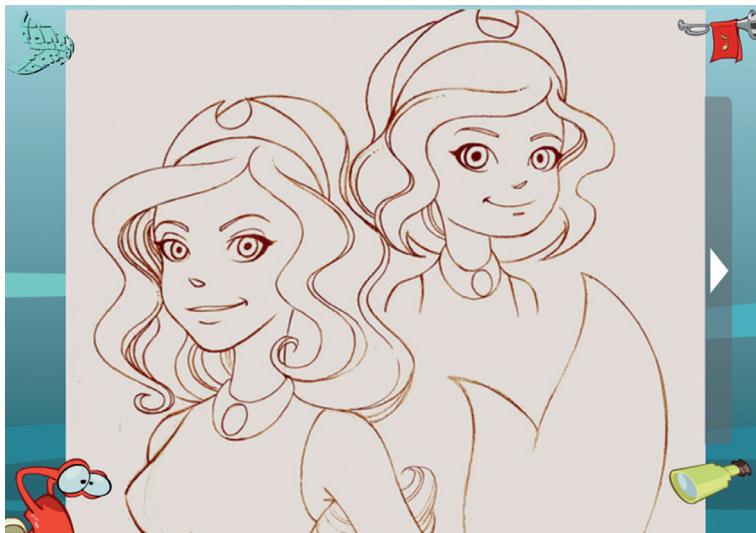
**Figura 3** – Tela de abertura do jogo. Um ponto muda um conto.



**Fonte:** Produção de Léia Cruz de Menezes (ÁGORA, 2009).

O próximo passo é, então, clicar mais uma vez no botão iniciar e esperar pelo surgimento da tela Menu, onde é possível escolher entre saber mais acerca da história original da Pequena Sereia (ícone *Saiba mais*) e das várias adaptações que essa história sofreu no decorrer do tempo; ir diretamente à história em quadrinhos eletrônica; ver uma simulação de como jogar e sair do jogo. Há também a possibilidade de escolher, no canto inferior direito da tela, clicando na imagem da luneta, a opção de aumentar a letra. Vejamos:

**Figura 4** – Menu do jogo. Um ponto muda um conto.



Fonte: Produção de Léia Cruz de Menezes (ÁGORA, 2009).

Ao clicar em HQ, podemos ler a história da Pequena Sereia<sup>19</sup>. Durante a leitura da história, surgem *links* para que o usuário vá “entrando” no texto eletrônico e passe à atividade de exploração de gêneros textuais. A intenção aqui é permitir que o aluno/usuário possa escolher outros finais para a história, uma das características de HQtrônicas. Clicando no caminho que leva a outro final, o aluno/usuário encontra outro gênero textual que não HQtrônica. No caso do exemplo a seguir, se ele escolhe clicar no *link* e escolher outro final para a história, é levado a uma entrevista cujo conteúdo trata da felicidade vivida pelo Príncipe e Muriel, a sereia:

<sup>19</sup> A versão assumida no jogo é a versão adulta do conto da Pequena Sereia, escrita originalmente pelo poeta dinamarquês Hans Christian Andersen, em 1837.

Figura 5 – Tela em que figura um *link*. Um ponto muda um conto.



Fonte: Produção de Léia Cruz de Menezes (ÁGORA, 2009).

Quando clicamos no quadrinho vermelho representado na imagem, o primeiro gênero discursivo é apresentado. Confiramos a figura seguinte:

Figura 6 – Intertexto: gênero entrevista. Um ponto muda um conto.

**M**uriel, filha caçula do Rei Tritão, conta como fisiou príncipe de superfície e reobre polêmica quanto à união entre diferentes espécies.

*\*Garoupa Oliva*

**GO:** Oliva: Quando você viu o príncipe pela primeira vez?

**PS:** Pequena Sereia: Em meu primeiro passeio à superfície, eu avistei um navio. Aproximei-me, vi pessoas dançando e, entre eles, um lindo rapaz que se encalhou diretinho nos meus sonhos.

**GO:** E como vocês se conheceram?

**PS:** Uma tempestade fez o navio naufragar e eu salvei a vida do príncipe. Levei-o até uma praia e fiquei atrás de algumas rochas esperando que ele acordasse.

**GO:** Qual foi a reação dele ao ver que uma sereia salvou a vida dele?

**PS:** Quando ele acordou, pois estava desmaiado; ele viu apenas o meu rosto por trás das rochas. Eu deixei meu colar de pérolas na areia como prova de que eu era real e fui. Como ele estava mal, fui pra cama e comecei a chorar, porque aconteceu, mas, quando ele ficou legal, pode ver que tinha uma prova de minha existência com ele. Sabe como é, a gente tem de ser difícil para ser valorizada.

**GO:** É verdade! Mas como o namoro foi pra frente?

**PS:** Eu retornei ao mesmo rochedo, no mesmo horário, no dia seguinte. E ele fez o mesmo. Eu exigi que ele ficasse a certa distância. Assim, ele só via o que eu queria, meu rosto e meus cabelos.

*\*Garoupa Oliva é diretora editorial da revista Água Viva*

**GO:** Então ele não sabia que você era uma Sereia?

**PS:** Não. Até o dia em que, percebendo que ele estava encantado por mim, eu revelei o meu segredo. Se eu tivesse feito isso antes de ele ter a oportunidade de me conhecer, talvez o choque o fizesse desistir.

**GO:** E como ficou o namoro depois disso?

**PS:** Melhor do que nunca! Só por fora nós somos diferentes, mas, por dentro, nós somos almas gêmeas.

**GO:** Na sua opinião, há barreiras para o amor?

**PS:** As únicas barreiras para o amor são a não-correspondência e a intolerância. Se o príncipe não ligasse para os meus sentimentos ou não me aceitasse de jeito que eu sou, eu pulava fora. Mas o fato de sermos, por fora, de espécies diferentes é besteira da grossa. A gente tem que se amar primeiro, depois a gente consegue ser amada.

**VOLTAR PARA HQ**

QUE GÊNERO TEXTUAL É ESSE?

Fonte: Produção de Léia Cruz de Menezes (ÁGORA, 2009).

Feita a leitura do novo texto que aparece, o usuário deve clicar na pergunta metagenérica “que gênero textual é esse?” e identificar o gênero lido e suas respectivas características. Caso dê uma resposta considerada inadequada, o *software* dá um retorno imediatamente sugerindo que o usuário faça uma nova tentativa. Por não ter acertado na escolha, pontos não são gerados. No entanto, se for selecionada a alternativa adequada, o usuário marca pontos e avança na atividade, tendo que descobrir as características particulares do gênero lido. Vejamos na figura 7, a tela de *feedback* negativo:

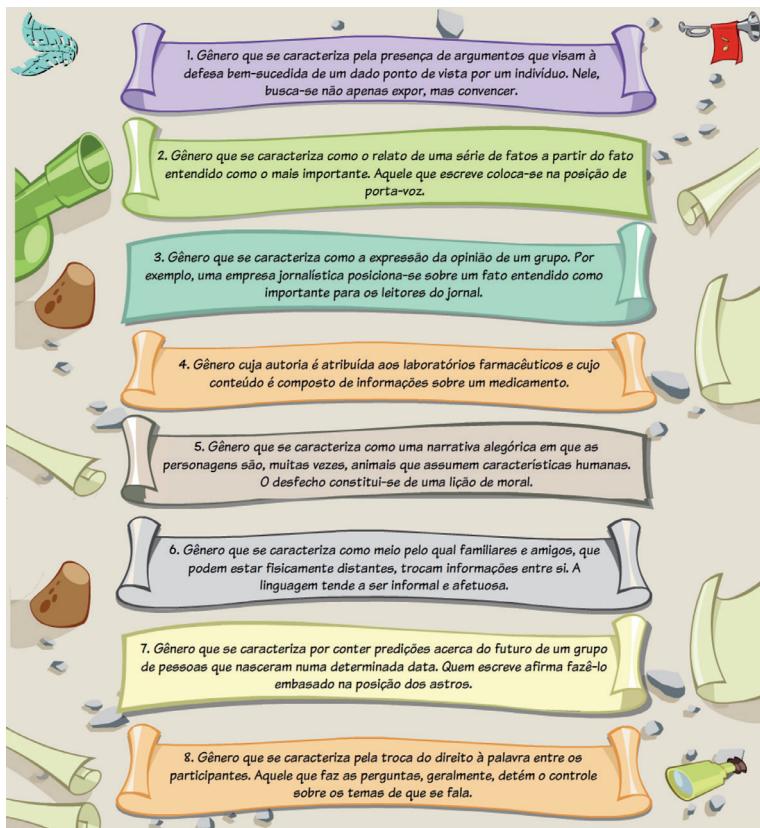
**Figura 7** – Descobrindo o gênero (*Feedback* do *software* - resposta errada). Um ponto muda um conto.



**Fonte:** Produção de Léia Cruz de Menezes (ÁGORA, 2009).

Na figura que segue, podemos visualizar a tela com as características mais comuns de alguns gêneros textuais, das quais o usuário deverá escolher apenas aquela que corresponde ao texto lido, no caso, à entrevista.

**Figura 8** – Características mais comuns do gênero estudado na atividade. Um ponto muda um conto.



**Fonte:** Produção de Léia Cruz de Menezes (ÁGORA, 2009).

Depois de conseguir identificar e reconhecer a característica principal do gênero entrevista, a pontuação geral desta atividade específica é fornecida. Esses pontos serão somados aos outros obtidos no decorrer da exploração dos demais gêneros. Confiramos:

**Figura 9** – Pontuação geral da atividade sobre o gênero entrevista. Um ponto muda um conto.



**Fonte:** Produção de Léia Cruz de Menezes (ÁGORA, 2009).

Por fim, depois de o usuário explorar todos os gêneros do jogo, a saber: entrevista, notícia, fábula e carta pessoal, é gerada sua pontuação geral, como podemos ver na figura seguinte:

**Figura 10** – *Feedback do software (resultado final). Um ponto muda um conto.*



**Fonte:** Produção de Léia Cruz de Menezes (ÁGORA, 2009).

Realizada a descrição deste *software* pedagógico de tipo jogo, passemos, à metodologia e, enfim, à análise, antes de chegarmos às conclusões deste trabalho.

## Procedimentos metodológicos da pesquisa

Esta pesquisa é um estudo descritivo de natureza qualitativa, cujo objetivo principal é avaliar qualitativamente um *software* educacional de tipo jogo voltado para ensino de Língua Portuguesa destinado ao ensino fundamental. No tocante aos procedimentos, fizemos, primeiramente, um levantamento de jogos pedagógicos digitais destinados ao ensino de Língua Portuguesa, no *ensino fundamental*, disponíveis em repositórios *online*. Feito isso, realizamos uma seleção criteriosa dos jogos, levando em consideração aspectos relevantes que caracterizam *softwares* educacionais de tipo jogo (deve permitir o uso por um ou mais jogador, ser interativo e lúdico, apresentar regras a serem seguidas e objetivos pedagógicos a serem cumpridos, proporcionar vitórias e derrotas) e o nível de aprendizagem (voltados para alunos que cursam o *ensino fundamental*).<sup>20</sup> Após a seleção, foi realizada a análise do jogo escolhido usando o Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos.

Após explicitar o modo como a pesquisa foi conduzida, passemos agora à análise dos resultados.

### Análise do jogo pedagógico digital *Um ponto muda um conto*

Sobre o jogo educacional digital *Um ponto muda um conto*, no tocante aos aspectos didático-pedagógicos, é possível afirmar o que segue:

#### a) Concepção de língua(gem)

A perspectiva adotada no jogo pedagógico digital *Um ponto muda um conto* é a de língua(gem) como interação, uma vez que, nas atividades de leitura, são muito bem explorados o uso real da língua (em função dos usuários) e as finalidades/intenções/características dos gêneros textuais. O sujeito (interlocutor) é ativo (reflete a todo instante sobre as decisões que toma no decorrer do desenvolvimento das atividades) e parte do texto real/concreto, de onde podem ser extraídos múltiplos sentidos, para compreender as relações entre os elementos da língua. A própria forma como as atividades foram construídas sugerem que o texto nunca está acabado, e que nós, leitores, com o conhecimento que temos e com as vivências que experienciamos, completamos

---

<sup>20</sup> No trabalho do qual partiu este artigo, a dissertação de mestrado de Ribeiro (2013), avaliamos 3 jogos pedagógicos digitais, a saber: Jogo Ler é Preciso, Sopa de Letrinhas e Um ponto muda um conto, os quais estão disponíveis, respectivamente, nos repositórios a) Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE); b) Escola Games; e c) no site do grupo de pesquisa do qual as autoras participam.

as lacunas inerentes a todos os textos e atribuímos a eles outros sentidos, além daqueles pretendidos pelo autor/enunciador.

b) Tipos de ensino

Uma vez que as atividades propostas no jogo educacional digital analisado objetivam, através das relações linguísticas e extralinguísticas, ensinar, aos alunos-usuários, a entender que as diferentes situações de comunicação demandam maneiras distintas de enunciação; consideramos que o tipo de ensino subjacente ao jogo *Um ponto muda um conto* é produtivo. O jogo permite ao aluno/usuário conhecer os gêneros HQtrônica, entrevista, fábula, notícia e carta pessoal, no que diz respeito à estrutura, ao propósito, à situação de interlocução, aos interlocutores. O dialogismo constitutivo da linguagem perpassa a abordagem dos conteúdos. Nesse aprendizado, o aluno/usuário faz uso de suas experiências como leitor para completar os sentidos dos textos.

c) Granularidade/Reusabilidade

O jogo pedagógico digital analisado, se considerarmos o universo de conteúdo de Língua Portuguesa, apresenta um recorte de conteúdo, no caso, atividades de leitura que se propõem a ensinar o aluno/usuário a identificar e reconhecer características particulares a 4 gêneros de texto, o que remete a uma parte do estudo de compreensão textual. Desse modo, julgamos que esse jogo é granular, podendo, por isso, ser casado com outros OAs (de todos os tipos). Como sabemos, por ser considerado um *software* atômico, é também avaliado como reusável, visto que, como já afirmamos, a atomicidade do conteúdo facilita a utilização desse jogo educacional digital inúmeras vezes em diferentes situações de ensino-aprendizagem diferentes.

d) Estruturação de conteúdo

Como o conteúdo das atividades (reconhecimento e características de gêneros de texto) foi abordado sob a forma de uma HQtrônica, não foi, assim, dividido em módulos, unidades ou seções. O ponto essencial do conteúdo comprova que as atividades privilegiam o ensino da habilidade de leitura. Pressupõe-se, a partir do nível das atividades propostas, que o conteúdo foi pensado para alunos das séries finais do ensino fundamental. Consideramos que a forma como o conteúdo é abordado, ao mesmo tempo, prende a atenção do aluno-usuário e incita a reflexão acerca do caminho que trilha no jogo. O professor pode ainda, a partir do jogo, trabalhar outros conteúdos tais como a intertextualidade, a retextualização de histórias adultas em histórias infantis. Do OA, podem surgir várias possibilidades de ensino de conteúdos ligados à leitura, à escrita e à oralidade.

e) Sistemas de ajuda

O jogo pedagógico digital *Um ponto muda um conto* disponibiliza no canto inferior-esquerdo da tela, quando se clica na imagem de um caracol (caso o aluno/usuário queira, antes de iniciar as atividades, conhecer o jogo), uma seção denominada “simulação”,

onde é simulado passo a passo, e de forma bem lúdica, como o aluno/usuário deve proceder para que seja capaz de realizar bem todas as atividades. Acreditamos que optar por simuladores interativos em vez de textos escritos em uma seção “saiba mais”, por exemplo, pode atrair mais a atenção dos alunos e estimulá-los a usar o *software*, pois a geração digital prefere a dinâmica dos textos multimodais aos textos estáticos transpostos do papel para a tela.

f) Objetivo de aprendizagem

Embora o jogo educacional digital analisado não traga informações claras acerca do objetivo a que visa alcançar, acreditamos que esse *software* pedagógico pretende desenvolver a habilidade de leitura no que diz respeito ao reconhecimento de gêneros textuais quanto à estrutura e propósito de forma lúdica e contextualizada. Para isso se efetivar, as atividades em torno dessa habilidade foram construídas baseadas na exploração de gêneros textuais (no que diz respeito a suas características, principalmente àquelas referentes à forma e à função dos gêneros entrevista, notícia, fábula e carta pessoal).

Já no que diz respeito aos aspectos ergonômicos/ de interface homem-máquina, é possível afirmar o que segue:

a) Usabilidade

O jogo pedagógico digital *Um ponto muda um conto* apresenta uma coerência gráfica no que diz respeito à harmonia das cores na tela e quanto ao modo como estão distribuídos os botões/ícones (retroceder, reproduzir, pausar, avançar, iniciar, sair do jogo, voltar à HQ, *Saiba mais* e simulação - disponíveis em todas as telas do jogo); o deslocamento de uma tela para outra é fácil e rápido. No entanto, no que diz respeito à interface do jogo, ainda que a consideremos, de modo geral, intuitiva; temos algumas ressalvas a fazer quanto à forma de apresentação da HQtrônica. Durante o processo de avaliação, testamos várias vezes esse jogo educacional digital e percebemos que as páginas inteiras da HQtrônica não cabem na tela. Sendo assim, para ler o conteúdo da página toda, o aluno deve rolar o texto, clicando em uma seta ao final da tela. Ele pode, no entanto, não ver a seta, que aparece como um recurso chamado “mouseover”, cuja função somente é ativada, na HQtrônica analisada, se o mouse for passado no final da tela. Isso pode levar o aluno a clicar em um botão lateral que o permita avançar para a página seguinte sem ter terminado de ler a página em que está. Se fizer esse caminho, certamente o aluno vai se deparar com quadrinhos que não seguem a sequência da narrativa da página anterior. Provavelmente, o passo seguinte desse aluno seria retornar à página onde estava para tentar ler os quadrinhos que, por dedução, estariam faltando. Então, o leitor, já na primeira página da HQtrônica, possivelmente, deslizaria para baixo o cursor do *mouse* sobre a tela, porém, outra vez, não obteria êxito na sua empreitada. Após algumas tentativas, é provável que o usuário se dê conta de que, ao passar o cursor do *mouse* na parte inferior-central da tela, encontrará uma seta que sugeriria que, ao clicar nela, os quadrinhos procurados

se revelariam. Apesar do problema mencionado, de modo geral, como já afirmamos, o jogo *Um ponto muda um conto* tem boa usabilidade.

b) Acessibilidade

Além de estar disponível *online* no site do grupo de pesquisa de que as autoras participam, o jogo educacional digital *Um ponto muda um conto* foi elaborado levando em consideração o uso por alunos-usuários portadores de necessidades especiais, pois não só disponibiliza, na tela de abertura do jogo, a versão oral para o texto escrito no balão de fala sobre a cabeça da sereiazinha que apresenta o jogo; mas também possibilita que o aluno-usuário do jogo aumente o tamanho do quadrinho, o que inclui o aumento das imagens e dos textos. Pelos motivos expostos, consideramos, então, esse jogo totalmente acessível.

c) Interoperabilidade

Ainda que não haja informações a respeito das condições de operação do jogo pedagógico digital *Um ponto muda um conto*, fizemos um teste e concluímos que, para ser executado, é necessário que a máquina usada pelo aluno-usuário disponha do software *Adobe Flash Player (Plug-in)*. Concluímos também que o jogo analisado funciona bem nos softwares *Windows* e *Linux* e em browsers diferentes: *Mozilla Firefox*, *Internet Explorer* e *Google Chrome*. Podemos, assim, afirmar que o jogo *Um ponto muda um conto* é executável em qualquer sistema operacional e em qualquer navegador.

d) Interatividade

Nesse jogo pedagógico digital, o grau de autonomia do aluno sobre o sistema é elevado, visto que, além de ser constante o diálogo entre aluno/usuário e conteúdo (esse aluno/usuário é bastante induzido a refletir acerca da atividade e das escolhas que faz para concluir a tarefa proposta, desde o instante em que escolhe um novo rumo – clicando nos *links* – para a história, até o instante em que precisa avaliar características inerentes a determinado gênero do discurso, ao qual já fora apresentado na própria atividade); embora não haja orientações acerca de como o professor/tutor/facilitador deva explorar esse jogo, compreendemos que a ferramenta educacional, mesmo que possa ser usada fora do contexto da sala de aula, sugere que o aluno/usuário dialogue com o docente com o intuito de aprender, além do que é trabalhado nas atividades, os elementos constitutivos de cada gênero e o domínio discursivo a que pertencem, por exemplo; por fim, quanto ao diálogo entre aluno/usuário e máquina, julgamos que é excelente, pois o aluno-usuário tem *feedbacks* adequados e diferenciados (em alguns quadrinhos que permitem adentramento, podemos ler mensagem do tipo “e se ela tivesse deixado um bilhete de despedida?” ou “e se, ao invés de se resignar, a sereiazinha lutasse por seu amor?”, além disso, há também as mensagens de texto, que surgem na tela, indicando se a escolha da alternativa selecionada foi adequada ou inadequada considerando o gênero lido) que permitem que ele interaja com bem com a máquina.

e) Documentação e material de apoio

O jogo educacional digital *Um ponto muda um conto* não apresenta documentação nem material de apoio, seja na forma impressa ou na digital. Isso é uma característica negativa do jogo, uma vez que objetivos e outras possibilidades de uso do OA poderiam estar expostas em um guia do professor, por exemplo.

A partir da análise é possível afirmar que o *software* educacional de tipo jogo analisado é de excelente qualidade e, se usado de forma complementar às atividades desenvolvidas pelo professor/tutor/facilitador em sala de aula ou a distância, é capaz de contribuir positivamente para o ensino de LP de forma contextualizada.

Passemos, agora, às considerações finais desta pesquisa.

## Conclusão

Neste trabalho, tivemos como objetivo principal desenvolver um modelo de avaliação e analisar um *software* pedagógico de tipo jogo no que tange a aspectos didático-pedagógicos e ergonômicos/ de interação homem-máquina. Para isso, fizemos a proposição do Protocolo de Avaliação de *Softwares Pedagógicos* (PASP) e, a partir dele, analisamos o jogo educacional digital *Um ponto muda um conto*, destinado ao ensino de Língua Portuguesa.

Sobre a avaliação de *softwares* pedagógicos, ainda que existam muitos objetos de aprendizagem desse tipo disponíveis *online* e *offline*, não são todos os que passam por uma análise criteriosa de qualidade. Nesta investigação, propomos então o Protocolo de Avaliação de *Softwares Pedagógicos* (PASP) como uma ferramenta que tem o propósito de auxiliar na avaliação didático-pedagógica e ergonômica de *softwares*, principalmente os de tipo jogo voltados para o ensino de LP. Os critérios desse protocolo foram desenvolvidos priorizando as especificidades da área de conhecimento a que estamos atreladas, no caso, Língua Portuguesa, e levando em consideração a rotina de trabalho de professores/tutores/facilitadores, que provavelmente não fariam uso de modelos, métodos ou protocolos de avaliação de OAs que exigissem conhecimento em outras áreas de conhecimento (como computação, por exemplo) ou que demandassem muito tempo para aplicá-los.

O protocolo de avaliação de *softwares* pedagógicos de tipo jogo (PASP), aqui proposto, mostrou-se adequado para a avaliação de jogos pedagógicos digitais, uma vez que permite avaliar especialmente aspectos didático-pedagógicos, sem deixar de lado aspectos ergonômicos/de interação homem-máquina, os quais podem prejudicar o funcionamento do jogo e sua utilização como material didático complementar. A aplicação do PASP permitiu ver, entretanto, que embora as perguntas que propomos para cada item a ser analisado orientem o professor na análise, ele não pode prescindir de conhecimentos sobre ensino de língua portuguesa, sobre concepções de linguagem, sobre interação verbal, entre outros.

Os resultados da nossa investigação apontaram que o jogo avaliado (*Um ponto muda um conto*) tem boa qualidade didático-pedagógica e ergonômica, visto que, entre outros fatores, além de explorar o uso real da língua (em função dos usuários), apresenta excelente usabilidade e alto grau de interatividade.

ARAÚJO, N.; FREITAS, F. Pedagogic Software Evaluation Protocol: analyzing a digital educational game for Portuguese language teaching. *Alfa*, São Paulo, v.61, n.2, p.381-408, 2017.

- *ABSTRACT: As consequence of Communication and Information Digital Technologies advancements, and in order to complement teaching, interactive digital tools (including digital pedagogic games) have been highly present in Brazilian schools. Thus, nowadays in classrooms printed and digital didactic materials (henceforth DDMs) compete. DDMs, as well as printed materials, need to undergo rigorous evaluation. Therefore, this work proposes, based on Bakhtin / Volochinov (2009); Geraldi (2011); Halliday et al. (1974) and Koch (2002), how to evaluate the quality of digital pedagogical games for mother tongue teaching. Regarding the main purpose of the research, it is proposed an evaluation of didactic, pedagogical and ergonomic quality of digital pedagogical games available online, taking into account the Evaluation Protocol of Pedagogic Software developed to carry out the research. In this descriptive research a digital pedagogical game intended to teaching Portuguese language is evaluated. The analysis revealed that, although it was a high-quality digital educational game, the object presented inadequacies in didactic, pedagogic, as well as ergonomic aspects.*
- *KEYWORDS: Portuguese language teaching and learning. Digital educational games. Evaluation Protocol.*

## REFERÊNCIAS

- ABT, C. **Serious games**. New York: The Viking Press, 1970.
- ÁGORA. Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://www.coopagora.com.br/>>. Acesso em: 17 fev. 2013.
- ANDRES, D. P. **Técnicas de avaliação de software educacional**. 1999. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/51318557/Um-estudo-sobre-Tecnicas-de-Avaliacao-de-Software- Educacional>>. Acesso em: 11 jun. 2013.
- ARAÚJO, N. M. S. Avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos? In: ARAÚJO, J. C.; ARAÚJO, N. M. S. (Org.). **EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas: Pontes, 2013. v. 1. p.179-207.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia de linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997.

CARVALHO, A. V. et al. (Ed.). SGAMES 2015: serious games, interaction and simulation. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SERIOUS GAMES, INTERACTION AND SIMULATION, 5., 2015, Novedrate. **Papers...** Novedrate: [S.l.], 2016. p.16-18.

CETIC.BR. **TIC educação 2015**: apresentação dos principais resultados. São Paulo, 29 set. 2016. Disponível em: <[http://cetic.br/media/analises/tic\\_educacao\\_2015\\_coletiva\\_de\\_impressa.pdf](http://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2015_coletiva_de_impressa.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2017.

DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de Vista**, [S.l.], ed.8, p.89-103, jul./dez. 2011. Disponível em: <[http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/09\\_Shirlei\\_Ap\\_Doretto\\_e\\_Adriana\\_Belotti\\_Concep%C3%A7%C3%B5es\\_de\\_linguagem\\_e\\_conceitos\\_correlatos.pdf](http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/09_Shirlei_Ap_Doretto_e_Adriana_Belotti_Concep%C3%A7%C3%B5es_de_linguagem_e_conceitos_correlatos.pdf)>. Acesso em: 17 fev. 2013.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011. p. 39-46.

GÖBEL, S. et al. (Ed.). **Serious games**: first joint international conference. Huddersfield, UK: Springer, 2015.

GURGEL, I. et al. A importância de avaliar a usabilidade dos jogos: a experiência do Virtual Team. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS DE COMPUTADOR E ENTRETENIMENTO DIGITAL, 1., 2006, Recife. **Anais...** Recife: SBGAMES, 2006. p.01-09. Disponível em: <<http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/sbgames/2006/027.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2013.

HALLIDAY, M. A. K. et. al. **As ciências lingüísticas e o ensino de línguas**. Tradução de Myriam Freire Moran. Petrópolis: Vozes, 1974.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION [ISO]. **Ergonomic requirements for office work with visual display terminals, part 10 dialogue principles**; Draft International Standard. ISSO 9241-10. ISSO, 1998. Disponível em: <<http://www.inf.ufsc.br/~cybis/ine5624/ISO9241parte10.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: 34, 1999.

MALONE, T. W. **What makes things fun to learn?** a study of intrinsically motivating computer games. Xerox/Palo Alto Research Center: Palo Alto, 1980.

MENDES, R. M.; SOUSA, V. I.; CAREGNATO, S. E. A propriedade intelectual na elaboração de objetos de aprendizagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIA

DA INFORMAÇÃO, 5., 2004, Salvador, *Anais...* Salvador: Ed. da UFBA, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/548>>. Acesso em: 11 jun. 2013.

RIBEIRO, F. R. **Jogos educacionais digitais para ensino de língua portuguesa: uma proposta de avaliação didático-pedagógica e ergonômica.** 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

SILVA, C. R. de O. **MAEP: um método ergopedagógico interativo de avaliação para produtos educacionais informatizados.** 2002. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

Recebido em maio de 2016

Aprovado em janeiro de 2017

# AS UNIDADES FRASEOLÓGICAS COM ZOÔNIMOS NOS DICIONÁRIOS BILINGUES ESCOLARES (PORTUGUÊS-INGLÊS) E A QUESTÃO DAS EQUIVALÊNCIAS

Rosana BUDNY\*

- **RESUMO:** As unidades fraseológicas com zoônimos (UFz) são expressões metafóricas integrantes da cultura e expressam aspectos peculiares da comunicação, com um colorido especial próprio à conversa dos falantes de uma língua. Por esta razão, espera-se que os dicionários possam verter as UFz para a língua alvo, com a maior proximidade possível com a língua-fonte, no que se refere à informalidade. Procura-se conhecer o como se dá o tratamento das UFz com relação às equivalências que lhe são atribuídas em dicionários bilíngues escolares, na direção português-inglês. Tomam-se por base pressupostos da Lexicografia e da Metalexicografia bilíngues com autores como Casares (1950); Zgusta (1971, 1984); Béjoint (1981, 1994, 2000); Hartmann (2007); Welker (2004) na interface que fazem com a Fraseologia com Zuluaga (1980); Ortiz Alvarez (2000); Corpas Pastor (1996); Xatara (1998). O artigo objetiva dar a conhecer algumas conceituações dadas à equivalência e à Fraseologia na tentativa de entender o que se pode esperar das traduções oferecidas para as UFz nos dicionários pesquisados. Trata-se de um recorte da tese de Budny (2015) que demonstra a pouca incidência desses fraseologismos (cerca de 37%) nesses materiais e a divergência de traduções para eles, traduções nem sempre satisfatórias para o aspecto cultural emblemático das UFz.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Unidades fraseológicas. Zoônimos. Dicionários. Equivalência.

## Introdução

Se alguém lhe perguntar sobre quais nomes de animais você se lembra, muito provavelmente, virão à sua mente nomes de animais domésticos mais conhecidos, como gato, cachorro, cavalo, burro. Caso você divague pelas memórias da infância, poderá ir mais longe e lembrar-se do macaco, da girafa, do elefante, do leão, vistos em uma ida ao circo; ou, ainda, da cobra cascavel, do lobo, nomes presentes em algum “causo” mirabolante contado por um tio próximo.

---

\* Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Dourados – MS – Brasil. Professora Adjunta. [rosanabudny@ufgd.edu.br](mailto:rosanabudny@ufgd.edu.br).

As sensações provocadas pelas imagens desses animais passam a povoar o imaginário popular e a se concretizar na fala de determinado povo, fazendo com que daí surjam fraseologismos conhecidos e usados cotidianamente no linguajar doméstico ou em ambientes em que se pode ficar mais à vontade. Expressões do tipo “virar bicho”, “conversa pra boi dormir”, “ser um burro de carga”, “viver como cão e gato”, “fome de leão”, “dizer cobras e lagartos” estão presentes nos diálogos do dia a dia. Elas são de fácil entendimento para o falante brasileiro acostumado a ouvi-las desde a infância, mas podem se tornar “um bicho-de-sete-cabeças” para o estrangeiro desavisado ou para o tradutor queverte um texto vernáculo para o inglês, ou, ainda, para o aprendiz de língua portuguesa que tem intenção de entender nossas expressões, recheadas de nomes de animais.

Esses motivos, por si só, já justificam um trabalho minucioso para se descrever e, na sequência, para se buscar a tradução e a inclusão desses fraseologismos nos dicionários bilíngues escolares. É o que faz esta pesquisadora que visa a verificar o como se dá a presença ou a ausência de unidades fraseológicas com zoônimos (UFz)<sup>1</sup> nesses materiais de referência, as também chamadas expressões metafóricas zoonímicas.

Os dicionários escolhidos para a pesquisa (referenciados na bibliografia) são dicionários escolares de fácil acesso nas livrarias, seja por questões econômicas, seja por sua popularidade. São eles: *Oxford Escolar* (2012), *Longman Escolar* (2009), *Michaelis Escolar* (2010), *Collins Prático* (2012), *Mini-Webster's* (HOUAISS, 2011), *Landmark* (2006), e *Larousse Avançado* (2009). O último afasta-se da categoria dos demais, pois se volta para o nível avançado de conhecimento da língua estrangeira. Considera-se essa característica positiva, uma vez que ela favorece o estabelecimento de um parâmetro diferenciador na análise que se faz dos materiais.

Procura-se conhecer o como se dá o tratamento das UFz com relação às equivalências apresentadas ou – pela complexidade de conceituação do termo – às correspondências que lhe são atribuídas nesses materiais de referência, na direção português-inglês. Para se analisar os vários aspectos que envolvem essa discussão, tomam-se por base pressupostos da Lexicografia e da Metalexicografia bilíngues e trabalhos relevantes de autores como, por exemplo, Casares (1950), Zgusta (1971, 1984), Zuluaga (1980), Bejoint (1994, 2000), Biderman (2001), Hartmann (2007), Martinez de Souza (1995), Welker (2004).

Ao se encontrar uma unidade fraseológica com zoônimo, compara-se a correspondência que lhe é atribuída (ou não) nos sete dicionários bilíngues para se verificar se as traduções apresentadas são as mesmas nesses dicionários e se as equivalências pertencem ao mesmo registro informal. Sabe-se que as UFz são expressões metafóricas integrantes da cultura do povo e expressam de forma peculiar determinados aspectos da comunicação, acrescentando um colorido especial e uma intimidade próprias à conversa dos falantes de uma língua. Por esta razão, espera-se que os dicionários

---

<sup>1</sup> Este artigo desenvolve parte da pesquisa de doutoramento realizada e defendida por esta pesquisadora (BUDNY, 2015).

possam verter a UFz para a língua alvo, observando-se a maior proximidade possível com a língua-fonte, no que se refere à informalidade, pois, conforme argumentam Fonseca e Cano (2011, p.2), os dicionários:

[...] testemunham uma civilização, refletem o conhecimento e o saber linguístico e cultural de um povo num determinado momento da história. Essa herança cultural é transmitida às novas gerações pela língua. [...] também, registram a norma social desta época, com seus valores, suas interdições, as suas marcas de uso [...].

As UFz representadas a partir das expressões metafóricas atendem à necessidade de comunicação de um grupo em um determinado momento e espaço e resultam de “um processo de criação no qual há a junção de determinados elementos para um significado global” (ORTIZ ALVAREZ, 2000, p. 269). Tal ato criador parece se inspirar na metáfora para a constituição de muitas dessas expressões. Com relação à constituição, cabe mencionar autores como, por exemplo, Ullmann (1964) quando explica que a metáfora é composta, basicamente, por dois termos: o elemento do qual se fala e a ideia com a qual tal elemento é comparado, de modo que, quanto maior a diferença entre esses dois termos, mais expressiva será a metáfora. Castro (1978, p. 118), por sua vez, observa que a metáfora é um “[...] recurso inestimável e constante de criação e recriação dentro da língua, desde tempos imemoriais. É instrumento do conhecer e do nomear. Sua função é favorecida pelos tabus linguísticos, pelos eufemismos, e por outros recursos”. Ela é também fonte constante de (re/tro)alimentação dos sentidos figurados. Assim, a relevância dessas expressões linguísticas faz com que haja interesse em estudá-las, traduzi-las e, consequentemente, dicionarizá-las.

O usuário desses materiais de referência, geralmente aprendizes de línguas, tradutores, professores e pesquisadores necessitam encontrar nas correspondências presentes neles adequação, uniformidade e nível de registro compatível com a informalidade própria dessas unidades fraseológicas, principalmente se visarem à função de produção.

Com base nos teóricos citados, discute-se a questão da equivalência, alvo de divergências nos Estudos da Tradução.

Hartmann (2007, p. 15) corrobora a opinião de Snell-Hornby (1987) sobre a equivalência e afirma que o elaborador de um dicionário bilíngue não deve confiar “[...] na ilusão de equivalência entre lexemas, mas na percepção que a cobertura parcial e a não equivalência são uma realidade da comparação interlingual”. O autor não acredita em uma noção única de equivalência. Para ele, assim como para Snell-Hornby, a equivalência deveria ser subdividida em *graus de equivalência*. Essas categorias corresponderiam, por um lado, à ‘equivalência total’ (em um dos extremos) e, por outro, a nenhuma possibilidade de equivalência (ou seja, ‘nenhuma correspondência’). Por essas opiniões pode-se perceber a complexidade de entendimentos quanto a uma definição única para equivalência.

Para que se possa distanciar dos dois extremos previstos por Snell-Hornby (1987) e por Hartmann (2007), pode-se ter como base o pragmatismo de Zgusta (1984), que argumenta que o dicionário bilíngue, ao longo da história, tem apresentado a equivalência com basicamente duas propriedades diferentes: 1.Traduzibilidade (ou inserção) e 2. Paráphrase explanatória. Embora Zgusta evidencie o uso comum dessas propriedades nos dicionários, é ele mesmo quem afirma que o dicionário bilíngue não deveria oferecer paráfrases explanatórias ou definições, mas, sim, verdadeiros itens lexicais da língua alvo que, quando inseridos no contexto, produziriam uma tradução estável, sem entroncamentos. Acrescente-se que, com relação à tradução das UFZ nos dicionários pesquisados, esses itens lexicais muitas vezes não estão inseridos no contexto informal das expressões.

Muito embora os lexicógrafos tentem contextualizar as UFZ por meio de abonações, nem sempre conseguem seguir esse direcionamento para todos os casos.

O progresso da discussão em torno de um conceito cientificamente aceito para a equivalência é lento e os resultados ainda limitados. Percebe-se a falta de uma metodologia consistente para a aplicação de uma teoria e de uma prática que possam convergir para o dia a dia do lexicógrafo que, muitas vezes, faz seu trabalho de forma intuitiva e experimental.

Tendo em vista os estudos desenvolvidos nessa pesquisa, pode-se entender a equivalência para unidades fraseológicas com zoônimos como valores aproximativos de significados em contextos culturais diferentes, mas intermediados por acontecimentos semelhantes. Crê-se que a equivalência, vista dessa forma, pode fornecer traduções satisfatórias para muitas expressões nos dicionários escolares bilíngues.

Sabe-se que os dicionários bilíngues são importantes para o trabalho dos lexicógrafos e, mais ainda, para os estudos comparativos (HARTMANN, 2007). Ainda que seja comum encontrar nesses dicionários palavras desvestidas de seus contextos de origem, afastadas de seus ambientes colocacionais, pode-se afirmar que suas traduções apresentam algum tipo de relevância para as consultas do usuário ou do tradutor.

A dificuldade, geralmente, que se percebe em relação à busca pela equivalência nos materiais de referência bilíngues é a de encontrar ‘correspondência estática de palavras’ para a correspondência lexical. No que se refere à tradução de expressões idiomáticas ou metafóricas, e, mais marcadamente, à das zoonímicas, observa-se que elas têm um ‘quê’ de artificial e ‘irreal’, como argumenta Hartmann (2007, p.15). O que se encontra, muitas vezes, é a correspondência formal para uma expressão informal.

Um aspecto recorrente é o de que algumas equivalências apresentadas não são unâmines nos dicionários, o que aponta para o fato de que a necessidade de produção dos usuários pode não estar sendo atendida. Após minucioso estudo<sup>2</sup> acerca dessas ocorrências à luz das teorias da Metalexicografia e da Fraseologia, tenta-se oferecer uma

<sup>2</sup> O estudo em questão faz parte da tese de doutorado “Unidades Fraseológicas com zoônimos em dicionários monolíngues e bilíngues (português-inglês) e em livros didáticos do PNLD”, defendida em 2015, na área da Lexicografia e ensino de Línguas Estrangeiras, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina.

análise pautada em exemplos reais, uma espécie de ‘raio-x’ das unidades fraseológicas com zoônimos.

## Conhecer a Metalexicografia para entender o dicionário

A Metalexicografia, para Welker (2004, p.11), é “[...] o estudo de problemas ligados à elaboração de dicionários, crítica de dicionários, pesquisa da história da lexicografia, pesquisa do uso dos dicionários e tipologia”. Outra conceituação apresentada é a de Krieger (2006, p. 143) que afirma que a Metalexicografia é a “disciplina que trata da análise crítica de dicionários, investigando problemas em sua confecção”.

Observa-se na Metalexicografia praticada na atualidade a abundância de categorizações e de pensamentos no que concerne à apresentação de dicionários bilíngues escolares. Dentro dos aspectos metalexicográficos discute-se a delinquência dicionarística, ou seja, a prática da reimpressão de dicionários sem menção aos editores anteriores ou, ainda, a prática da equipe de marketing que supervaloriza o número de verbetes de uma obra, aumentando o estoque de lemas (lemário) em sua capa para favorecer a comercialização do dicionário.

Bergenholtz e Tarp (1995) explicam que a qualidade de uma obra lexicográfica inclui meticulosa seleção dos lemas orientada por objetivos criteriosos; isso deve vir explicado para o usuário na introdução ou no guia do usuário.

O usuário que se dedica a este estudo é o estudante de línguas, o tradutor, ou o pesquisador que se utiliza do dicionário com objetivos, geralmente, didáticos. Nesse sentido há uma Metalexicografia voltada para questões escolares, que é comumente chamada de lexicografia pedagógica (LP).

Na definição dada por Hernández (1998, p.50), a lexicografia pedagógica recebe o nome de lexicografia didática. O autor equipara os dois termos e considera que tal lexicografia “se refere a obras destinadas a quem ainda não alcançou uma competência linguística suficiente em sua língua materna ou em uma segunda língua”. Entende-se por tal afirmação que a LP está inequivocamente ligada à facção de dicionários para aprendizes ou para aprendizagem. Com relação ao uso dos dicionários como materiais didáticos, muitas vezes se discute se são os monolíngues ou os bilíngues os melhores para auxiliar na aprendizagem e pode-se afirmar que é possível tirar bom proveito dos estudos por meio desse material de referência.

No âmbito dos dicionários considerados pedagógicos ou didáticos, como quer Hernández, registra-se a elaboração de um dicionário bilíngue contrastivo, por exemplo, o dicionário DIFAPE (DURÃO, RUANO, WERNER, 2009), que se direciona a falantes de português brasileiro como língua materna em processo de aprendizagem de espanhol (variante peninsular) como língua estrangeira.

Esse dicionário contesta a ideia usual de que os dicionários monolíngues são os que mais podem ajudar o aprendiz e a de que os dicionários bilíngues não são apropriados para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Os autores (DURÃO, RUANO, WERNER, 2009, p.193-194) explicam:

Entre os argumentos contrários ao dicionário bilíngue como dicionário didático existem aqueles que destacam as diferenças semânticas entre as línguas, a impossibilidade de delimitar os significados léxicos de uma língua por meio da indicação de equivalentes em outra língua e o perigo da interferência. Muitos linguistas assumem a ideia de que o valor de cada elemento de uma língua se define pelo lugar que ocupa no interior do sistema desta língua, assim como por suas relações com outros elementos da mesma, portanto o valor de uma língua não pode ser idêntico ao valor de um elemento de outra língua. Partindo desse conceito, chega-se facilmente à conclusão de que o significado da unidade léxica de uma língua pode ser explicado unicamente mediante outros elementos da mesma língua, não podendo ser esclarecido satisfatoriamente mediante equivalentes por tradução.

A discussão em torno do dicionário bilíngue e/ou da lexicografia pedagógica envolvendo a dificuldade de se encontrar, nesses materiais, equivalentes de tradução que apresentem diferenças semânticas a contento pode explicar a iniciativa de pesquisadores – como Durão, Ruano e Werner, (2009), entre outros – no sentido de procurar desenhar materiais didáticos apropriados para os aprendizes de línguas, uma vez que suas necessidades são diferentes das dos usuários monolíngues.

### **Conhecer a Fraseologia para entender as UFz**

A Fraseologia é um campo de estudos que tem como objeto de reflexão os fraseologismos ou as unidades fraseológicas. É o campo do saber que estuda os fenômenos fraseológicos os quais dão conta de aspectos socioculturais presentes em uma dada comunidade. Estudá-los é uma forma de entender “as situações que motivam seu uso” (ORTÍZ ÁLVAREZ, 2012, p. 12).

Zuluaga (1980) muito contribuiu para o entendimento dos aspectos caracterizadores da Fraseologia. Ele explica que a Fraseologia designa “*tanto el conjunto de fenômenos fraseológicos, como la ciencia que los estudia*” (ZULUAGA, 1980, p. 226). Emprega-se aqui o termo nos dois sentidos mencionados. No Brasil, os estudos fraseológicos na direção português-inglês, no âmbito da Lexicografia bilíngue, estão atrasados se comparados a outros pares de línguas (TAGNIN, 1989; ORTÍZ ÁLVAREZ, 2000). Não apenas esse fato, mas também a carência dos materiais fraseológicos nos dicionários bilíngues (principalmente dos que atendam à função de codificação/produção) vêm corroborar o interesse desta pesquisadora pelo estudo das unidades fraseológicas.

Welker (2004) explica que os primeiros estudos de Fraseologia surgiram em território russo, no século XX, por volta dos anos 40, de parte de Vinogradov e

Isašenko<sup>3</sup>. Fora do território russo, a Fraseologia começa a constituir-se como ciência por volta dos anos 70 e 80 desse mesmo século. O grande precursor dos estudos fraseológicos (ORTÍZ ÁLVAREZ, 2000; WELKER, 2004) foi Bally (1961), que criou um arcabouço conceitual para o estudo de fenômenos fraseológicos. A partir dele, a primeira monografia sobre o assunto, segundo Welker (2004), parece ser de Makkai (1972), que redigiu tese de doutorado em que aponta para as expressões idiomáticas. Outro trabalho mencionado por Welker e que percorre os estudos dos fraseologismos é o de Rothkegel (1973), que oferece proposta de análise automática ou computacional de unidades fraseológicas. O estudioso alemão Burger (1973) intensificou a pesquisa fraseológica e publicou trabalhos acerca de expressões idiomáticas. Uma contribuição também de grande relevância é a de Zuluaga (1980). Este autor faz um apanhado sobre a pesquisa fraseológica a partir de 1880 (Paul) até 1973 (Burger). Na atualidade, os estudos relativos aos fenômenos fraseológicos estão em plena expansão e o interesse por delimitar e conhecer as unidades fraseológicas é visível.

No quadro a seguir visualizam-se algumas definições de Fraseologia propostas por pesquisadores que vêm contribuindo para o desenvolvimento de estudos da área.

**Quadro 1** – Algumas definições de fraseologia.

| AUTOR/ANO                    | FRASEOLOGIA  |
|------------------------------|--|
| SAUSSURE (1916) <sup>4</sup> | <i>Agrupamentos são constituídos por relações sintagmáticas e paradigmáticas de unidades pertencentes à língua e fornecidas pela tradição.</i>   |
| BALLY ([1909]1961)           | <i>Na fraseologia a assimilação dos fatos da língua ocorre, principalmente, pelas associações e agrupamentos, os quais podem ser passageiros, mas podem também pela repetição, passar a ter um caráter usual e formar unidades Indissolúveis.</i>                                    |
| VINOGRÁDOV (1938)            | <i>A estreita relação que existe entre a fraseologia (idiomática) e a lexicologia está condicionada não só pela cercanía estrutural dos conceitos das palavras e idiomatismos, mas também pelo movimento constante das palavras aos idiomatismos e dos idiomatismos às palavras.</i> |
| REY (1986)                   | <i>Sistema de particularidades expressivas ligadas às condições sociais nas quais a língua é atualizada.[...]dois aspectos de uma mesma realidade: expressão e locução geralmente empregadas como dois sinônimos.</i>  |

<sup>3</sup> Na bibliografia de Ortiz Álvarez (2000) podem-se encontrar várias noções acerca dos estudos fraseológicos, frutos dos diversos trabalhos dos pesquisadores russos.

<sup>4</sup> Bally e Sechehaye (dois de seus alunos) compilaram anotações dos cursos ministrados por Saussure e editaram o *Curso de Linguística Geral*, livro seminal da ciência linguística.

| AUTOR/ANO     | FRASEOLOGIA  |
|---------------|--|
| FIALA (1988)  | <i>A fraseologia, conjunto de formas complexas que pertence a diversas categorias sintáticas figuradas ou não, mas é constituída de combinações recorrentes, mais ou menos estabilizadas, de formas lexicais e gramaticais, fixações construídas em contextos restritivos;</i> |
| TRISTÁ (1988) | <i>Fraseologismos são combinações de palavras que, devido a seu constante uso, perdem sua independência e adquirem um sentido global.</i>  |

Fonte: Budny (2015, p.67, grifo nosso).

Nas definições apresentadas pode-se verificar a ocorrência de palavras como *agrupamentos, associações, cercania, idiomatismos, expressão, locução, combinações*, entre outras, que assinalam para traços significativos presentes na fraseologia e que normalmente caracterizam as combinações tão peculiares desse fenômeno linguístico. As definições auxiliam no estudo dos fraseologismos cujas composições são objeto de investigação da área e, muitas vezes, de discordâncias teóricas. Um aspecto que abriga divergências é o relativo à escolha das categorias (expressões idiomáticas, colocações) que devem ser incluídas na Fraseologia.

Para o propósito deste estudo, alinharam-se com as classificações para as unidades fraseológicas propostas pelos seguintes autores: Hausmann (1984 apud WELKER, 2004), Xatara (1998), Burger (1998). Esses estudiosos incluem nas combinações lexicais, além das expressões idiomáticas, as colocações, os provérbios, as máximas, os aforismos, as frases feitas, assim como poemas e orações nas unidades fraseológicas.

Nos estudos fraseológicos atuais, a expressão “unidade fraseológica” – objeto de estudo da Fraseologia – vem ganhando adeptos entre os estudiosos da área. Segundo Corpas Pastor (1996), para se reconhecer as unidades fraseológicas há que se atentar para as seguintes características:

- a) expressão formada por várias palavras (as UFs são formadas por, no mínimo, duas palavras gráficas);
- b) expressão institucionalizada, ou seja, cristalizada com o tempo e conhecida e utilizada por falantes da língua em questão;
- c) expressão estável em variados graus;
- d) expressão que se caracteriza por apresentar particularidades sintáticas (elas não podem ser passadas para a voz passiva, por exemplo) ou semânticas (a palavra chave presente na composição da UF resiste a mudanças);
- e) expressão que se caracteriza pela possibilidade de variação de alguns de seus elementos integradores, seja com variantes já lexicalizadas na língua, seja com modificações ocasionais em contexto, como a UFz “estar com minhocas na cabeça | me deixar | me deixa com minhocas na cabeça | (não) por minhocas na (minha) cabeça”, que em inglês pode receber a tradução idiomática (*have rocks in one's (your) head*).

Uma particularidade de algumas unidades fraseológicas (excetuando-se os provérbios) é que elas não constituem enunciados completos e, geralmente, funcionam como elementos da oração.

De acordo com Welker (2004, p. 164-166) e com exemplos fornecidos por esta pesquisadora, as UFz podem ser classificadas em: (1) idiomáticas, que podem ser ilustradas pelas UFz (e com algumas traduções idiomáticas) “estar em palpos de aranha” (*to have (hold) a wolf by the ears*) ou “estar com minhocas na cabeça” (*have rocks in (one's) your head*); (2) não idiomáticas, como, por exemplo, “como sardinha em lata” (*packed like sardines*); (3) as de diversos graus de idiomaticez; (4) as parcialmente idiomáticas (ou semi-idiomáticas), em que um componente mantém seu significado literal, como em “agarrado como carapato” (*hanger-on*).

Nos estudos dos fraseogramas, Ortiz Álvarez (2000), Welker (2004), entre outros estudiosos da área, têm procurado explicar os limites da idiomaticez, assim como estabelecer critérios de fixidez, no entanto, “não há limites precisos entre fraseogramas idiomáticos e não idiomáticos” e os fraseólogos concordam que o critério de fixidez é relativo (WELKER, 2004, p. 165-166). Nesse sentido, ainda que os critérios de delimitação e classificação das UFz sejam heterogêneos, pode-se concordar com Ortiz Álvarez (2000, p. 90) quanto ao fato de que “[...] as UFz são sintagmas indivisíveis semanticamente e compostos por duas ou mais palavras e dependendo de sua estrutura gramatical e de sua função podem até constituir ou abranger orações”. No estudo efetuado relativamente às UFz, observam-se essas mesmas características apontadas por Welker e Ortiz Alvarez, sendo possível encontrar UFz (que aqui apresentamos em conjunto com algumas possíveis traduções idiomáticas) delimitadas apenas por dois lexemas, como “dar zebra” (*the dark horse has won*), “galinha morta” (*to be dead easy*), bem como UFz formadas por mais de dois lexemas, como em “puxar a brasa pra sua sardinha” (*to feather one's nest*), “estar com a pulga atrás da orelha” (*to have a flea in one's ear*). Encontram-se também nas UFz algumas variações em seus componentes, o que nos faz afirmar com Welker (2004) que o critério de fixidez das UFz é relativo e requer o aprofundamento das reflexões a esse respeito. Como se verifica são muitos os aspectos a serem pesquisados quando se trata das UFz.

O que se pode esperar em médio prazo é a ampliação de materiais de referências que contemplem as fraseologias e que busquem uma tradução que atenda o aspecto cultural das UFz. Os dicionários normalmente têm potencial para auxiliar o aluno a aprender expressões novas e a ajudá-lo a elaborar textos na LE. O dicionário pode explicar aspectos de uso de uma expressão idiomática com profundidade. Em bons dicionários podem-se encontrar definições claras e exemplos sobre como utilizar as palavras no âmbito de seus contextos de uso (HUMBLÉ, 2006; BEJÓINT, 1981)<sup>5</sup>, podem-se encontrar informações sobre o registro das UFz (informal, jocoso, chulo), que oferece maior segurança para quem precisa utilizar expressões populares. Vários

<sup>5</sup> Como Béjoint já dizia há mais de vinte anos atrás: “Em geral, o melhor dicionário para a produção é aquele que dá as informações mais detalhadas sobre sintaxe e colocação [...]” (BÉJOINT, 1981, p.210). Tanto a *sintaxe* quanto a *colocação* supõem um conhecimento da ‘conduta’ das palavras que circundam a palavra desconhecida.

estudiosos da lexicografia (KRIEGER, 2006; WELKER, 2004, 2008; HARTMANN, 2007; DURAN, 2008) defendem a validade do dicionário como instrumento de apoio ao ensino de línguas estrangeiras.

## **A natureza e a variedade das equivalências encontradas para as unidades fraseológicas**

Em tese defendida sobre o assunto (BUDNY, 2015), constata-se que algumas UFz recebem equivalências diversificadas nos dicionários bilíngues escolares. Tal fato pode constituir obstáculo para os usuários desses dicionários, principalmente se estiverem em um contexto de sala de aula desenvolvendo atividades de produção em que todos trabalham, ao mesmo tempo, suas traduções a partir do mesmo texto-fonte. Nesse contexto, como se explicaria a diversidade de equivalências? E se o trabalho for o de uma tradução comercial a ser entregue ao cliente pelo tradutor? Como justificar as diversas ‘possíveis’ versões? Naturalmente, por um lado, pode-se afirmar que encontrar versões diferentes para a mesma unidade fraseológica com zoônimo ilustra a ambiguidade das equivalências nas unidades de sentido e constitui situação de hesitação para o usuário do dicionário. Por outro lado, as traduções (quando se encontram) nem sempre parecem corresponder ao efeito estilístico e informal que se espera delas.

Tome-se como exemplo a seguinte unidade fraseológica com zoônimo: “ser um asno”, que significa “uma pessoa que faz tudo errado e causa irritação por conta disso”. Ela é traduzida em seu sentido figurado ou popular, nos quatro dicionários pesquisados, como *silly ass; stupid; fool; ass; ignorant*. Caso se traduzisse a seguinte interjeição: “Seu asno!”, seria necessário escolher quais traduções melhor se encaixariam. Naturalmente, as correspondências “*You silly ass!*”, “*You stupid!*”, “*You fool!*”, “*You ass!*”, e “*You ignorant!*” vão traduzir de alguma forma a interjeição, mas considerando-se que a expressão faz parte de um contexto coloquial, informal, muito provavelmente “*You ignorant!*” ou “*You stupid!*” não corresponderiam à melhor opção para a expressão. Há a necessidade de se manter o aspecto estilístico da informalidade. Saliente-se ainda que o co(texto) deve ajudar na correspondência que possa melhor encaixar a tradução da interjeição.

Outro exemplo que se pode constatar na pesquisa é relativo à UFz “Ser uma baleia”, que significa, em sentido figurativo, pejorativo e popular, um indivíduo obeso, muito gordo. Dos dicionários pesquisados, quatro apresentaram as seguintes equivalências para a UFz: “*To look like a beached whale*”, “*To be very overweight*”, “*To be enormous*” e “*a fat person*”. Uma pessoa que queira empregar o coloquialismo pejorativo “Fulana está uma baleia!”, provavelmente não gostaria de ver sua fala traduzida em “*So and So is overweight!*”, ou ainda, “*So and So is a fat person!*”, “*So and So is enormous!*”. Embora essas traduções possam, em determinado momento, ser legítimas, deixam de sê-lo, quando a intenção é buscar o coloquial, o colorido da ênfase idiomática e cultural. Felizmente, para essa UFz pode-se facilmente encontrar a correspondência idiomática

e cultural “*So and So looks like a beached whale!*”, que privilegia a tradução com os traços estilísticos e idiomáticos desejados para a UFz.

Quanto à UFz “vai dar bode”, que abriga sentido familiar, coloquial, e significa “vai ter problema”, traz a inconveniência da tradução formal “*there'll be trouble*” para uma expressão que se sabe coloquial, informal, e que espera um equivalente com a mesma informalidade. A UFz recebe do dicionário *Larousse* a correspondência “*be hell to pay*” que parece satisfazer a natureza coloquial e informal do fraseologismo.

Ainda pode-se tomar outro exemplo, a expressão *olhos de águia* a qual sugere que a pessoa que os possui consegue enxergar oportunidades que outras não veem. Segundo o UNESP, a expressão tem o sentido de *perspicaz; agudo*. Na busca pela UFz em um dicionário de expressões<sup>6</sup> em português online encontrou-se a seguinte definição: olhar agudíssimo, muito penetrante, que tudo percebe e que tudo vê. Michaelis apresenta a equivalência *piercing eyes*. Procedeu-se a uma pesquisa no Google por uma referência à equivalência dada em inglês, e encontrou-se a abonação “*She looked at me with 'piercing eyes', and I was suddenly frightened that she knew what I had done.*”<sup>7</sup> No entanto, verifica-se que a UFz pode igualmente ser traduzida por *eagle eyes*, conforme define o dicionário on-line Cambridge, significando “perceber tudo, até mesmo os pequenos detalhes” e seguida pela abonação em que a equivalência encontra-se na categoria adjetivada do inglês “*My eagle-eyed mother noticed that some cakes had gone missing*”<sup>8</sup>.

São inúmeros os casos que podem ser apontados de UFz traduzidas por correspondentes formais que não se aplicam no contexto de informalidade e expressividade dos fraseologismos. Daí a necessidade de mais estudos dos fraseologismos zoonímicos para uma melhor representação tradutológica nos dicionários.

As UFz são escassas nos dicionários bilíngues escolares. Paralelamente, não há muito referencial teórico sobre o tema. Um dos desafios a ser enfrentado é o da escassez de estudos fraseológicos na direção português-inglês. O que se encontra com profusão na área são dicionários e materiais de referência no sentido inglês-português, que é o par de línguas mais descrito e traduzido na lexicografia atual (HARTMANN, 2007).

Sabe-se que para fins de produção é relevante que o dicionário apresente as marcas relativas às variantes existentes em uma comunidade linguística. Elas podem corresponder “[...] à variação no espaço (regionalismo), à variação no tempo (arcaísmo), à variação na sociedade (cultismo/vulgarismo) e à variação temática (língua de especialidade)”, de acordo com Fonseca e Cano (2011, p.2); contudo, nem sempre tais marcas são atendidas pelos editores e lexicógrafos desses materiais.

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.dicionariodeexpressoes.com.br/busca.do?expressao=Olhos%20de%20E1guia>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://www.merriam-webster.com/dictionary/piercing>>. Acesso em: 12 maio 2014.

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/eagle-eye>>. Acesso em: 12 maio 2014.

## Contribuições Esperadas

Neste artigo intentou-se não somente apresentar aspectos relevantes acerca dos estudos sobre unidades fraseológicas com zoônimos nos dicionários escolares bilíngues, com o fim de fortalecer sua utilização e reunir conhecimento teórico em torno do tema, como também contribuir para os estudos lexicográficos no Brasil, no que diz respeito ao estudo das unidades fraseológicas com zoônimos, à comparação de equivalências, de traços distintivos e ao registro das ocorrências nos dicionários bilíngues escolares. O senso comum diz que a ocorrência de unidades fraseológicas zoônicas é vasta, motivo pelo qual é merecedora de estudos mais aprofundados que possam contribuir para o avanço da categorização lexicográfica pedagógica no Brasil. Há alguns anos, especulava-se sobre o significado de uma palavra tendo como base uma análise obstinada, orquestrada manualmente na pesquisa de muitas páginas de textos escritos. Na atualidade, não se pode afirmar que os caminhos mudaram radicalmente, mas, sim, que as ferramentas tecnológicas<sup>9</sup> atuais possibilitam nortear caminhos bem mais alentadores no que tange à busca das traduções culturais<sup>10</sup> tão esperadas para as expressões populares com zoônimos.

BUDNY, R. Phraseological units with zoonyms in bilingual school dictionaries (Portuguese-English) and the issue of equivalences. *Alfa*, São Paulo, v.61, n.2, p.409-423, 2017.

■ *ABSTRACT: Phraseological units with zoonyms (UFz) are metaphorical expressions members of culture and which express specific aspects of communication, with a very specific tint to the conversation of speakers of a language. For this reason, it is expected that dictionaries can translate UFz into the target language, as closely as possible to the source language, with regard to informality. One expects to know how is the treatment of the UFz regarding equivalence is assigned in school bilingual dictionaries in the Portuguese-English direction. The research is based on assumptions of Bilingual Lexicography and Metalexicography with authors such as Casares (1950); Zgusta (1971, 1984); Bejóint (1981, 1994, 2000); Hartmann (2007); Welker (2004) at the interface made with the Phraseology with Zuluaga (1980); Ortiz Alvarez (2000); Corpas Pastor (1996); Xatara (1998), etc. The article aims at informing certain conceptualizations given to the equivalence and phraseology in an attempt to understand what can be expected of the translations offered for the UFz in the surveyed dictionaries. This is a side view of Budny's thesis (2015) that shows the low incidence of these phraseologisms (about 37%) in those materials and the divergence of translations for them, translations that are not always satisfactory for the emblematic cultural aspect of the UFz.*

■ **KEYWORDS:** Phraseological units. Zoonyms. Dictionaries. Equivalence.

<sup>9</sup> (A Linguística de Corpus, por exemplo, tem contribuído muito para o estudo e análise das línguas em geral ou especializadas, suas ferramentas têm trazido à luz do olhar curioso dos pesquisadores interessantes aspectos dos fenômenos linguísticos em sua ocorrência natural).

<sup>10</sup> Pode-se entender por “traduções culturais” as utilizadas nos estudos culturais que servem para demonstrar o processo de transformação linguística numa dada cultura.

## REFERÊNCIAS

- BALLY, C. **Traité de stylistique française**. Heidelberg: C. Winter, 1961. Obra original de 1909.
- BÉJOINT, H. **Modern lexicography: an Introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- BÉJOINT, H. **Tradition and innovation in modern English dictionaries**. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- BÉJOINT, H. The foreign student's use of monolingual English dictionaries. **Applied Linguistics**, Oxford, v.2, n.3, p.207-222, 1981.
- BERGENHOLTZ, H.E.; TARP, S. **Manual of specialized lexicography**. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, 1995.
- BIDERMAN, M. T. C. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de O.; ISQUERDO, A. N. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2. ed. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2001. p.131-144.
- BUDNY, R. **Unidades fraseológicas com zoônimos em dicionários monolíngues e bilíngues (Português- Inglês) e em livros didáticos do PNLD**. 2015. 250p. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- BURGER, H. **Phraseologie: eine einführung AM beispiel dês Deutschen**. Berlin: E. Schmidt, 1998.
- BURGER, H. **Deutsche idiomatik**. Tübingen: Niemeyer, 1973.
- CASARES, J. **Introducción a la lexicografía moderna**. Madrid: CSIC, 1969. Original de 1950.
- CASTRO, W. **Metáforas machadianas: estruturas e funções**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.
- CORPAS PASTOR, G. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1996.
- DURÃO, A. B. A. B.; RUANO, M. A. S.; WERNER, R. Equivalentes léxicos e informação semântica contrastiva no dicionário contrastivo Português-Espanhol. In: DURÃO, A. B. A. B. (Org.). **Por uma lexicografia bilíngue contrastiva**. Londrina: Ed. da UEL, 2009. p.193-207.
- DURAN, M. S. **Parâmetros para a elaboração de dicionários bilíngues de apoio à codificação escrita em línguas estrangeiras**. 2008. 187p. Tese (Doutorado em Estudos

Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

FONSECA, H. D. C.; CANO, W. M. Expressões metafóricas construídas a partir de zoônimos e registradas em dicionários de língua geral. **Horizonte Científico**, Uberlândia, v. 5, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/4436>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

HARTMANN, R. R. K. **Interlingual lexicography**. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2007.

HERNÁNDEZ, H. La lexicografía didáctica del español: aspectos históricos y críticos. In: FUENTES MORAN, M. T.; WERNER, R. (Ed.). **Lexicografía iberorrománicas: problemas, propuestas y proyectos**. Frankfurt: Vervuert, 1998. p. 49-79.

HUMBLÉ, P. Melhor do que muitos pensam: quatro dicionários bilíngues Português-Inglês de uso escolar. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 18, p. 253-273, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6951>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

KRIEGER, M.G. Políticas públicas e dicionários para escola: o programa nacional do livro didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 18, p. 235-252, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6950>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

MAKKAI, A. **Idiom structure in English**. Hague: Mouton, 1972. (Janua Linguarum, series maior, 48).

MARTINEZ DE SOUZA, J. **Diccionario de lexicografía práctica**. Barcelona: Bibliograf, 1995.

ORTÍZ ÁLVAREZ, M. L. **Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia**. Campinas: Pontes, 2012.

ORTÍZ ÁLVAREZ, M. L. **Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba**: estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira. 2000. 334p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ROTHKEGEL, A. **Feste syntagmen**. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1973.

SNELL-HORNBY, M. Towards a learner's bilingual dictionary. In: COWIE, A. (Ed.). **The dictionary and the language learner**. Papers from the Euralex Seminar at the University of Leeds. Tubingen, Niemeyer, 1987. p. 159-170.

TAGNIN, S. O. **Expressões idiomáticas e convencionais**. São Paulo: Ática, 1989.

ULLMANN, S. **Semântica**: uma introdução à ciência do significado. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

WELKER, H. A. **Panorama geral da lexicografia pedagógica**. Brasília: Thesaurus, 2008.

WELKER, H. A. **Dicionários**: uma pequena introdução à Lexicografia. Brasília, DF: Thesaurus, 2004.

XATARÁ, C. M. O campo minado das expressões idiomáticas. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v.42, n. esp., p.147-159, 1998.

ZGUSTA, L. Translational equivalence in the bilingual dictionary. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON LEXICOGRAPHY AT EXETER, Tübingen, 1984. **Proceedings...** Tübingen: Niemeyer, 1984. p. 147-154.

ZGUSTA, L. **Manual of lexicography**. Paris: Mounton, 1971.

ZULUAGA, A. **Introducción al estudio de las unidades fijas**. Frankfurt am Maim: Peter Lang, 1980.

## **DICIONÁRIOS BILÍNGUES OBJETOS DA PESQUISA**

COLLINS. **Dicionário prático Inglês-Português/Português/Inglês**. 3. ed. São Paulo: Disal, 2012.

HOUAISS, A. **Webster's minidicionário, Inglês-Português/Português-Inglês**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

LANDMARK. **Dictionary English-Portuguese/Portuguese-English**. São Paulo: Richmond Publishing: Moderna, 2006.

LAROUSSE. **Dicionário prático para o aprendizado da língua inglesa: avançado**. 2. ed. São Paulo: Larousse do Brasil, 2009.

LONGMAN. **Dicionário escolar Inglês-Português/Português-Inglês para estudantes brasileiros**. 2. ed. Inglaterra: Longman, 2009.

MICHAELIS. **Dicionário escolar Inglês-Português/Português-Inglês**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

OXFORD. **Dicionário escolar para estudantes brasileiros de Inglês, Português-Inglês/Inglês-português**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

Recebido em junho de 2016

Aprovado em março de 2017



# A PROPRIEDADE SEMÂNTICA *MOVIMENTO* NA REPRESENTAÇÃO LEXICAL DOS VERBOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Letícia Lucinda MEIRELLES\*  
Márcia CANÇADO\*\*

- **RESUMO:** Este artigo propõe-se a (i) descrever os verbos de movimento do português brasileiro em relação às suas propriedades semânticas e sintáticas, (ii) analisar o padrão de lexicalização desses verbos, e (iii) determinar como o *movimento* é representado na estrutura argumental dos verbos através da metalinguagem de decomposição de predicados primitivos. Propomos que os verbos de movimento do português brasileiro lexicalizam, todos, a realização de um evento e não a dicotomia trajetória versus modo do movimento, como proposto na literatura linguística. Contudo, embora exibam o mesmo padrão de lexicalização, eles não podem ser analisados como pertencentes a uma única classe verbal, pois diferem quanto ao número e tipo de argumentos que pedem para ter seu sentido saturado, ao seu aspecto lexical e ao seu comportamento em relação à inacusatividade. Assim, os verbos de movimento do português brasileiro distribuem-se por pelo menos cinco classes distintas, de modo que cada classe apresenta uma representação semântica própria.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Lexicalização. Decomposição de predicados primitivos. Classes verbais. Verbos de movimento.

## Introdução

Definir o conceito de *movimento* não é uma tarefa fácil, pois embora seja consensualmente assumido por muitos autores que a nomenclatura ‘verbos de movimento’ refere-se a verbos como *correr*, *sair*, *levantar*, *lançar*, *balançar*, entre outros (TALMY, 1985, 2000; JACKENDOFF, 1990; LEVIN; RAPPAPORT HOVAV, 1992; LEVIN, 1993; BEAVERS; LEVIN; THAM, 2010; AMARAL, 2010, 2013; DEMONTE, 2011; ZUBIZARRETA; OH, 2011; MENUZZI; RIBEIRO, 2011; GODOY,

---

\* Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Letras, Belo Horizonte – MG – Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. [lelumeirelles@hotmail.com](mailto:lelumeirelles@hotmail.com).

\*\* Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Letras, Belo Horizonte – MG – Brasil. Professora do Departamento de Linguística. [mcancado@ufmg.br](mailto:mcancado@ufmg.br).

2012; SOUTO, 2014; SILVA JÚNIOR, 2015, entre outros), poucos se preocupam em definir esse componente semântico.

Talmy (1985, 2000), por exemplo, propõe que um evento de movimento é qualquer situação que contenha movimento ou locação estacionária. Dessa forma, o autor considera eventos de movimento tanto sentenças do tipo *o artista foi para Paris* quanto do tipo *a caneca está sobre a mesa*. De maneira semelhante, Demonte (2011) argumenta que eventos de movimento descrevem situações em que uma entidade se move em relação à outra, seguindo um determinado curso. Assim, segundo a autora, verbos como *chegar*, *voltar* e *dançar* mostram como “as pessoas e as coisas mudam seu lugar e orientação no espaço” (DEMONTE, 2011, p. 17).

Contudo, essas definições são muito amplas, pois muitos verbos, que não são tratados como verbos de movimento, encaixam-se no conceito de ‘evento de movimento’ dado pelos autores. Vejamos, por exemplo, o verbo *enterrar*, na sentença *o cachorro enterrou o osso no jardim*. Podemos dizer que essa sentença descreve um evento em que há movimento, uma vez que *o cachorro* realiza um movimento com as patas fazendo com que *o osso* mude de lugar, ficando enterrado *no jardim*. Entretanto, em uma ampla análise dos verbos de mudança do português brasileiro (doravante PB), Cançado, Godoy e Amaral (2013) propõem que o verbo *enterrar* pertence à classe dos verbos de mudança de estado locativo, pois acarreta que uma entidade fica em um determinado estado em um lugar, ou seja, que *o osso fica enterrado no jardim*.

Silva Júnior (2015) afirma que os verbos de movimento do PB denotam o deslocamento de um objeto, de forma que esse objeto muda de lugar. Assim, se levarmos em conta a definição do autor, o verbo *enjaular*, na sentença *o domador enjaulou o leão*, seria um verbo de movimento, pois *o leão* é deslocado pelo *domador*, passando a ficar na jaula. Porém, segundo Cançado, Godoy e Amaral (2013), esse verbo pertence à classe dos verbos de mudança de lugar, pois acarreta que uma entidade muda de local e esse local está contido no nome do verbo. Assim, o nome *jaula* está contido no verbo *enjaular*.

Através dessas definições, vemos que delimitar o conceito de *movimento* não é simples, pois várias situações no mundo podem denotar movimento e esses movimentos podem ser de diferentes tipos.

O objetivo deste artigo, então, é analisar a pertinência da propriedade semântica *movimento* e estabelecer se essa propriedade realmente deve ser representada na estrutura lexical das classes verbais dos “verbos de movimento do PB”. São exemplos desses verbos: *correr*, *sair*, *levantar*, *lançar*, *balançar* etc. Por *classes verbais* entendemos que são grupos de verbos que compartilham propriedades semânticas capazes de determinar o seu comportamento sintático (LEVIN, 1993; PESETSKY, 1995; GRIMSHAW, 2005; CANÇADO; GODOY; AMARAL, 2013). E o termo *estrutura lexical* (ou também *estrutura argumental*, *representações semânticas/ lexicais*, *estrutura semântica*), refere-se à representação semântica das classes de verbos ou de um verbo específico (CANÇADO; GODOY, 2012; CANÇADO; GODOY; AMARAL, 2013).

Este artigo apresenta, além da introdução, uma segunda seção que faz um apanhado geral de como os verbos de movimento são tratados na literatura linguística. Da terceira a sétima seção descrevemos as classes pelas quais se distribuem os verbos de movimento do PB. A oitava seção apresenta as considerações finais.

## A propriedade semântica *movimento*

Existe um consenso na literatura linguística de que os chamados ‘verbos de movimento’ não constituem uma única classe verbal em diversas línguas (TALMY, 1985, 2000; JACKENDOFF, 1990; LEVIN; RAPPAPORT HOVAV, 1992; LEVIN, 1993; BEAVERS; LEVIN; THAM, 2010, entre outros).

De modo geral, tais autores propõem que existem dois tipos de verbos de movimento: (i) os chamados verbos de trajetória, que incluem em seu significado a direção do movimento, como *arrive* ‘chegar’, *come* ‘vir’ e *go* ‘ir’, e (ii) os verbos de modo de movimento, que denotam a maneira como o movimento ocorre, como *run* ‘correr’, *walk* ‘caminhar’, *swing* ‘balançar’ e *spin* ‘girar’.

Segundo Levin e Rappaport Hovav (1992), verbos de trajetória são inacusativos<sup>1</sup> e denotam *achievements*<sup>2</sup>, enquanto os verbos de modo de movimento se subdividem em dois tipos: verbos do tipo *spin* ‘girar’, que também são inacusativos, porém denotam atividades<sup>3</sup>, e verbos do tipo *run* ‘correr’, que também denotam atividades, mas são inergativos<sup>4</sup>.

Talmy (1985, 2000) e Levin e Rappaport Hovav (1992) afirmam que as propriedades semânticas *modo* e *direção do movimento* estão em distribuição complementar, pois ambas não podem ser lexicalizadas, ao mesmo tempo, por um mesmo verbo. Beavers, Levin e Tham (2010), por sua vez, ainda afirmam que esse padrão de lexicalização decorre de uma restrição mais ampla, proposta por Rappaport Hovav e Levin (2010), conhecida como hipótese da complementaridade *MANNER/RESULT*. De acordo com essa hipótese, todos os verbos de atividade lexicalizam o sentido de *maneira* e todos os outros verbos, exceto os estativos<sup>5</sup>, lexicalizam o sentido de *resultado*.

Para o PB, Silva Júnior (2015) opõe-se às propostas de Talmy (1985, 2000) e Levin e Rappaport Hovav (1992), argumentando que os verbos de movimento dessa língua não se distinguem em verbos de movimento com trajetória e verbos de modo

<sup>1</sup> Verbos inacusativos têm apenas um argumento que possui propriedades de objeto e que, portanto, ocupa a posição de argumento interno na estrutura profunda, embora possa ser alçado para a posição de sujeito, segundo uma abordagem gerativa.

<sup>2</sup> Verbos de *achievement* descrevem eventos pontuais que não se desenvolvem no tempo.

<sup>3</sup> Verbos de atividade descrevem eventos que se desenvolvem no tempo, sem ter um determinado ponto de conclusão.

<sup>4</sup> Os verbos chamados de “inergativos”, em oposição aos inacusativos, possuem apenas um argumento que possui propriedades de sujeito, ocupando a posição de argumento externo na estrutura profunda.

<sup>5</sup> Verbos considerados estativos não denotam eventos, pois não possuem uma dinâmica interna, ou seja, não indicam um processo que se desenvolve no tempo.

de movimento, uma vez que um mesmo verbo pode veicular ora trajetória, ora o modo como ocorre o movimento. O autor dá como exemplo as seguintes sentenças:

- (1) O acidentado saiu andando do carro.
- (2) O bêbado andou cambaleando.

(SILVA JÚNIOR, 2015, p. 49).

Segundo Silva Júnior (2015), o verbo *andar* enfatiza o modo do movimento em (1), mas em (2), veicula trajetória. Além disso, para o autor, existem verbos que veiculam apenas o modo de movimento, como *rodopiar* e *balançar*. Assim, ele argumenta que os verbos de movimento do PB se diferenciam em relação à presença ou ausência de translação em sua estrutura lexical. Verbos de translação são aqueles que denotam que uma entidade se desloca, mudando de lugar.

Os verbos de movimento do PB, de acordo com a análise de Silva Júnior (2015) dividem-se em três classes distintas: (i) verbos de translação, como *subir*, *descer*, *entrar* e *sair*; (ii) verbos de modo de movimento, como *balançar*, *girar* e *dançar* e (iii) verbos de translação e modo, como *correr*, *marchar* e *andar*.

Contudo, também não nos parece uma boa ideia classificar os verbos de movimento do PB em relação à presença ou ausência de translação, pois um verbo que, a princípio, denota modo de movimento, como *dançar*, também pode denotar translação em sentenças do tipo *a bailarina dançou pelo salão*. Da mesma forma, verbos como *correr*, *marchar* e *andar*, que segundo o autor, denotam modo e translação, podem aparecer em sentenças nas quais não descrevem um evento em que uma entidade muda de lugar, como em *a mulher andou/correu na esteira/ os soldados marcharam todos no mesmo lugar*. Pretendemos mostrar que os verbos de movimento do PB não lexicalizam nem o modo como ocorre o movimento nem somente a trajetória percorrida por uma entidade, contrariamente ao proposto na literatura linguística (TALMY, 1985, 2000; JACKENDOFF, 1990; LEVIN; RAPPAPORT HOVAV, 1992; LEVIN, 1993; BEAVERS; LEVIM; THAM, 2010; AMARAL, 2010, 2015; DEMONTE, 2011; MENUZZI; RIBEIRO, 2011; GODOY, 2012; SOUTO, 2014; SILVA JÚNIOR, 2015).

Cançado e Amaral (2016) propõem, baseadas em Jackendoff (1990), que o componente semântico lexicalizado pela raiz verbal pode ser expresso “[...] por nomes ou adjetivos com sentido correlato ao do verbo, e que esses itens lexicais podem se expandir em sintagmas que apresentam alguns dos argumentos do verbo [...]” (CANÇADO; AMARAL, 2016, p. 207). Vejamos, por exemplo, o verbo *quebrar*. Ele é um verbo que lexicaliza a mudança de estado de uma entidade, que passa de *não quebrada* para *quebrada* (CANÇADO; GODOY; AMARAL, 2013). O sentido de *ficar* estado (PARSONS, 1990) é evidenciado pelo fato de esses verbos acarretarem uma sentença onde o verbo ficar faz a cópula do objeto afetado pela ação com o adjetivo ou particípio verbal, que denota o resultado expresso pelo verbo.

- (3) a. O menino quebrou o vaso de flor.  
b. ⌊ O vaso de flor ficou quebrado<sup>6</sup>.

Agora peguemos como exemplo o verbo de movimento *correr*. Esse verbo aceita a presença de um sintagma nominal cognato que denota um evento no mundo (AMARAL, 2013) e deriva um SN eventivo no qual o sujeito do verbo é o complemento do nome:

- (4) a. O atleta correu uma corrida perfeita.  
b. A corrida do atleta durou 1 hora.

A propriedade sintática de aceitar um objeto cognato que denota um evento e a morfossintática de derivar um sintagma nominal eventivo, no qual o sujeito do verbo é o complemento do nome, evidencia que o verbo *correr* lexicaliza a realização de um evento no mundo e não o modo de movimento ou trajetória.

Pretendemos mostrar que todos os verbos de movimento do PB lexicalizam a realização de um evento, embora não constituam uma única classe verbal<sup>7</sup>, pois diferem em relação ao número e tipo de argumentos que tomam para ter o seu sentido saturado, ao aspecto lexical, à inacusatividade e à participação em algumas alternâncias como *a cortina balançou/ o vento balançou a cortina*, mas não *o atleta correu/ \*o treinador correu o atleta*. Além disso, argumentamos, em consonância com a proposta de Amaral e Cançado (2015) de que os verbos de atividade agentivos do PB não constituem uma única classe verbal nem tão pouco lexicalizam a maneira de agir, que os verbos de movimento dessa língua também são um problema para a hipótese da complementaridade *MANNER/RESULT* de Rappaport Hovav e Levin (2010), uma vez que lexicalizam um componente semântico distinto de *maneira* e *resultado*, que é a realização de um evento.

Assim, o principal interesse de nossa pesquisa é descobrir a relevância da propriedade semântica *movimento* para a estrutura lexical dos verbos do PB. Para tanto, analisamos 86 verbos, coletados através do dicionário de Borba (1990), que denotam um tipo de movimento. Para cada verbo construímos sentenças através de nossa intuição de falantes nativos do PB e também por meio de dados atestados pela plataforma de buscas Google.

Observamos os comportamentos semântico e sintático dos verbos, analisando o número de argumentos que cada verbo toma para ter o seu sentido saturado, testando seu aspecto lexical, seu comportamento em relação à inacusatividade, a participação em alternâncias verbais e o componente semântico que cada verbo lexicaliza. Todos esses testes, com exceção do que evidencia o componente semântico lexicalizado pelo verbo, que já foi mostrado nesta seção, serão explicados no decorrer do artigo.

<sup>6</sup> O símbolo ⌊ indica relação de acarretamento (CANN, 1993).

<sup>7</sup> É importante mencionar que o fato de os verbos de movimento do PB não constituírem uma única classe verbal já foi apontado nos trabalhos de Amaral (2010, 2013, 2015), Corrêa e Cançado (2006), Godoy (2012), Souto (2014) e Silva Júnior (2015).

De acordo com o resultado dos testes, agrupamos os verbos em classes semânticas e atribuímos, para cada classe, uma estrutura lexical, através da metalinguagem de decomposição de predicados primitivos, buscando definir se predicados específicos que denotam movimento devem estar presentes nas representações semânticas. Assumimos, juntamente com Dowty (1979), Pinker (1989), Jackendoff (1990), Levin e Rappaport Hovav (2005), Beavers (2010) e Cançado, Godoy e Amaral (2013), que o significado verbal é mais bem representado através da linguagem de decomposição de predicados primitivos. Essa é uma metalinguagem que parte do pressuposto de que o significado de uma palavra, principalmente dos verbos, é composto de partes menores de sentido que são chamados de primitivos semânticos.

Tendo visto um breve panorama de como os verbos de movimento são tratados na literatura, passemos para a descrição dos verbos de movimento do PB e das classes às quais pertencem.

### **Verbos de realização de evento**

Chamamos de verbos de realização de evento verbos do tipo *correr, andar, caminhar, pular, galopar, saltar*, entre outros, que apresentam o aspecto lexical de atividade e são inergativos:

- (5) O menino estava correndo. | O menino correu.  
(6) O menino correu uma corrida triunfante.

O aspecto de atividade é evidenciado através do teste do paradoxo do imperfectivo (5), uma vez verbos que denotam atividades, quando postos no imperfectivo, acarretam que a ação foi realizada. Já o fato de esses verbos aceitarem um objeto cognato (6) evidencia a sua inergatividade, uma vez que essa é uma propriedade de verbos que não possuem argumento interno.

É importante mencionar que, embora possuam o aspecto básico de atividade, esses verbos podem denotar *accomplishments*<sup>8</sup> quando combinados com sintagmas nominais ou com sintagmas preposicionados que indicam um ponto final como em *o atleta correu 5 km / João caminhou até o trabalho*. Nesses casos, temos o que Cançado e Amaral (2016), baseadas em Smith (1997), chamam de aspecto derivado ou de aspecto da sentença.

Rappaport Hovav e Levin (1998) propõem a seguinte estrutura para os verbos do tipo *correr*, uma vez que os consideram verbos de maneira em geral:

- (7) *run* ‘correr’: [ X ACT<sub><MANER></sub> ]  
(Adaptado de RAPPAPORT HOVAV; LEVIN, 1998, p. 109).

<sup>8</sup> Verbos de *accomplishment* denotam eventos que se desenvolvem no tempo e que possuem um ponto de culminação como *O menino quebrou o vaso de flor! O Ricardo construiu uma casa.*

Diferentemente das autoras, Jackendoff (1990) representa esses verbos através do primitivo MOVE, específico de verbos de modo de movimento:

- (8)  $v: [_{\text{Event}} \text{MOVE} ([_{\text{Thing}}])]$

(JACKENDOFF, 1990, p. 99).

Amaral (2013) propõe que os verbos do tipo *correr* no PB lexicalizam a realização de um evento no mundo, de modo que devem possuir uma raiz <EVENT> em sua estrutura semântica. Isso pode ser evidenciado pelo fato de esses verbos aceitarem um objeto cognato/ hipônimo que especifica esse evento:

- (9) O atleta correu a corrida final do campeonato.

- (10) O atleta nadou um nado borboleta.

- (11) O homem caminhou a caminhada do dia.

(Adaptado de AMARAL, 2013, p. 59).

A autora baseia sua proposta na argumentação de Jackendoff (1990) de que sintagmas cognatos especificam alguns componentes do significado verbal. Assim, em (9), por exemplo, o sintagma cognato *a corrida final do campeonato* é uma especificação do evento de *correr* e, portanto, a noção de evento deve estar contida no sentido do verbo.

Amaral (2013) afirma que podemos construir paráfrases para os verbos do tipo *correr* com o verbo *fazer*, que corresponderia ao primitivo DO (ROSS, 1972; DOWTY, 1979; VAN VALIN, 2005), e com nomes que denotam eventos<sup>9</sup>:

- (12) O João correu 5 km hoje. | | O João fez uma corrida de 5 km hoje.

- (13) A menina já caminhou hoje. | | A menina já fez sua caminhada hoje.

- (14) As crianças gostavam de nadar cachorrinho. | | As crianças gostavam de fazer nado cachorrinho.

(AMARAL, 2013, p. 60).

O primitivo DO foi proposto inicialmente nos trabalhos de Ross (1972) e de Dowty (1979), estando ligado intrinsecamente à ação e à agentividade no primeiro, e funcionando como um operador aspectual no segundo. No entanto, para ambos os autores, DO é um predicado semântico de dois lugares que relaciona uma entidade a um evento.

Contudo, Amaral (2013) reformula a proposta dos autores para o PB e conclui que DO não está relacionado à noção de agentividade, uma vez que existem verbos que lexicalizam eventos realizados por sujeitos não volitivos, como *chorar* e *espirrar* (*o menino chorou involuntariamente/ a criança espirrou accidentalmente*). Dessa forma, o primitivo DO tem apenas a função de relacionar uma entidade X a um evento.

<sup>9</sup> Proposta semelhante pode ser vista em Pinker (1989), uma vez que o autor afirma que os verbos inergativos podem ser parafraseados como *perform some action or activity* ‘fazer/realizar uma ação ou atividade’.

Assim, a autora propõe a seguinte estrutura para os verbos do tipo *correr*:

- (15) v: [X DO <EVENT>]  
a. *correr*: [X DO <CORRIDA>]  
b. *nadar*: [X DO <NADO>]  
c. *caminhar*: [X DO <CAMINHADA>]

Por fim, ressaltamos, seguindo Amaral (2013), que o fato de verbos como *correr*, *dançar*, *nadar*, *pular*, *caminhar*, entre outros, denotarem movimento é uma propriedade idiossincrática<sup>10</sup> desses verbos, uma vez que existem verbos que não são de movimento, mas que se comportam da mesma maneira dos que descrevemos nesta seção:

- (16) a. O menino chorou por horas.  
b. O menino chorou um choro triste.  
(17) a. A menina riu alto.  
b. A menina riu uma risada escandalosa.  
(18) a. O velho roncou a noite toda.  
b. O velho roncou um ronco profundo.

Fazem parte desta classe um total de 33 verbos<sup>11</sup>, sendo que 22 desses verbos denotam movimento: *andar*, *caminhar*, *correr*, *cavalar*, *dançar*, *desfilar*, *engatinhar*, *exercitar*, *galopar*, *malhar*, *marchar*, *mergulhar*, *nadar*, *pular*, *passear*, *rebolar*, *quebrar*, *saltar*, *sambar*, *sapatear*, *viajar*, *voar*.

## Verbos de trajetória

A alcunha “verbos de trajetória” (TALMY, 1985, 2000; JACKENDOFF, 1983, 1990) ou “verbos de movimento direcional” (LEVIN; RAPPAPORT HOVAV, 1992; LEVIN, 1993; DEMONTE, 2011, ZUBIZARRETA; OH, 2011) refere-se, na literatura, a verbos que incluem em seu significado a especificação da direção do movimento, como *sair* e *entrar*. Dessa forma, *sair* significa ‘ir para fora’ e *entrar*, ‘ir para dentro’.

Entretanto, existem verbos, classificados tipicamente como de trajetória, como *partir*, *regressar*, *retornar* e *voltar* (LEVIN, 1993; DEMONTE, 2011), que parecem não apresentar um sentido direcional evidente.

<sup>10</sup> Propriedades idiossincráticas são representadas na raiz (categoria ontológica que vem entre colchetes angulados) na linguagem de decomposição de predicados primitivos.

<sup>11</sup> Amaral (2013) lista os seguintes verbos que não denotam movimento, mas que pertencem a essa classe: *chorar*, *espirrar*, *gargalhar*, *gemer*, *rir*, *roncar*, *soluçar*, *soprar*, *sorrir*, *suspirar*, *tossir*.

- (19)  $\models$ <sup>12</sup> O menino saiu para dentro.
- (20)  $\models$  O menino entrou para fora.
- (21) a. O soldado partiu/ regressou/ retornou/ voltou para a guerra/ da guerra.
- b. O soldado partiu/ regressou/ retornou/ voltou pra lá/de lá/ daqui.

As sentenças em (19) e (20) são contraditórias, pois o sintagma preposicionado contradiz a direção veiculada pelo significado verbal, o que mostra que esses verbos realmente lexicalizam um tipo de movimento direcional. Porém, a sentença em (21b) nos mostra que os verbos *partir*, *regressar*, *retornar* e *voltar* parecem não conter em seu sentido uma ideia direcional inerente, pois não conseguimos negá-la.

Contudo, todos os verbos denominados “verbos de trajetória” possuem dois argumentos: um sintagma nominal que se move por uma trajetória, e um sintagma preposicionado que expressa a trajetória (Fonte ou Meta)<sup>13</sup> percorrida pelo sintagma nominal (LEVIN, 1993; DEMONTE, 2011; CORRÊA; CANÇADO, 2006; SOUTO, 2014):

- (22) O menino saiu da sala. → Fonte
- (23) A criança entrou no quarto da mãe<sup>14</sup>. → Meta
- (24) A moça voltou para casa. → Meta

Tanto o sintagma nominal Tema quanto o sintagma preposicionado Trajetória são argumentos internos do verbo, de modo que esses verbos são considerados inacusativos de dois lugares (LEVIN, 1993; MUNHOZ, 2011; MUNHOZ; NAVES, 2012). O que evidencia o caráter inacusativo desses verbos no PB é o fato de aceitarem naturalmente a posposição e de não aceitarem um objeto cognato, o que mostra que a posição de argumento interno já está preenchida:

- (25) a. Entrou uma criança no quarto.
- b. \*A criança entrou uma entrada triunfante no quarto.

Em relação ao aspecto lexical, Levin e Rappaport Hovav (1992), Demonte (2011) e Souto (2014) propõem que os verbos de trajetória denotam *achievements*, ou seja, descrevem eventos que são pontuais. Vejamos, portanto, como eles se comportam

<sup>12</sup> O símbolo  $\models$  indica contradição (CANN, 1993).

<sup>13</sup> É interessante notar que alguns verbos podem ocorrer com a especificação completa da trajetória, apresentando um sintagma preposicionado que designa a Fonte e outro que corresponde a Meta: *o menino desceu do quinto até o primeiro andar*. Contudo, propomos que um desses sintagmas preposicionados funciona como adjunto do verbo, uma vez que o sentido verbal já é saturado com a presença de apenas um deles: *o menino desceu do quinto andar/ o menino desceu até o primeiro andar*.

<sup>14</sup> O verbo *entrar* pede um sintagma preposicionado encabeçado pela preposição *em* para ter o seu sentido saturado. Embora seja utilizada tipicamente com valor locativo (*Belo Horizonte fica em Minas Gerais*), essa preposição ganha interpretação de Meta quando combinada com verbos de movimento com a finalidade de deslocamento, como é o caso de *entrar* e também de *chegar*, *a moça chegou na festa* (BEAVERS; LEVIN; THAM, 2010).

com os testes de aspecto lexical. Verbos de *achievement* não podem se combinar com a expressão *parar de*, ou quando combinados com essa, adquirem leitura de atividade (CANÇADO; AMARAL, 2016):

- (26) A criança parou de entrar no quarto da mãe.  
(27) ?O menino parou de sair da sala.

A sentença em (26) é interpretável apenas se lhe atribuirmos uma leitura de atividade, ou seja, se imaginarmos que a criança tinha o hábito de entrar no quarto da mãe e parou de fazê-lo.

Alguns verbos dessa classe podem apresentar um sintagma nominal com o valor semântico de trajetória como em *o menino subiu o morro*. Demonte (2011) propõe que esse sintagma nominal é classificado como Tema Incremental (DOWTY, 1991), uma vez que sua estrutura interna está diretamente relacionada à do evento, isto é, o topo do morro é atingido de forma gradual, à medida que o menino vai realizando o evento de subi-lo. Assim, nesses casos, os verbos de trajetória apresentam o aspecto derivado de *accomplishment*, do mesmo modo que acontece quando combinados com o sintagma preposicionado até: *o menino subiu até o topo do morro*.

Quanto à representação semântica, Jackendoff (1990) propõe a seguinte estrutura para os verbos de trajetória:

- (28)  $v: [\text{Event GO} ([X], [\text{Path TO} ([\text{Place Y}])])]$   
(JACKENDOFF, 1990, p. 93).

De acordo com o autor, a função GO expressa o deslocamento de uma entidade X por uma trajetória Y. Porém, o problema nessa representação é que ela não expressa a raiz do verbo, ou seja, o conteúdo semântico que é lexicalizado por ele, sem a representação de seus argumentos.

Levando em conta a proposta de lexicalização de componentes semânticos de Cançado e Amaral (2016), mostrada neste artigo, os verbos de trajetória do PB, assim como os da classe de *correr*, parecem lexicalizar a realização de um evento no mundo, pois derivam um sintagma nominal eventivo, como veremos a seguir:

- (29) A entrada da menina no quarto da mãe foi inesperada.  
(30) A saída do menino da sala surpreendeu a todos.  
(31) A volta da moça para casa foi tranquila.

A partir daí, argumentamos, de acordo com Amaral (2013), que a raiz, na estrutura de decomposição de predicados desses verbos, deve ser da categoria ontológica dos eventos: <EVENT>. Tendo definido a raiz que representa o conteúdo semântico lexicalizado pelos verbos de trajetória, nosso próximo passo é estabelecer os metapredicados que irão compor a estrutura de sentido recorrente da classe. Como vimos, Jackendoff

(1990) propõe uma representação para os verbos de trajetória através da função GO. Porém, como a raiz *<EVENT>* denota um evento no mundo e o primitivo GO denota movimento por uma trajetória, a combinação desses dois elementos não apresenta correspondência semântica, uma vez que, no mundo, eventos são realizados por uma entidade X e a função GO não veicula essa ideia.

Portanto, propomos, baseadas em Amaral (2013), que o metapredicado que se combina à raiz *<EVENT>* nos verbos de trajetória é o primitivo DO. O sentido de trajetória será representado pelo primitivo LOC (WUNDERLICH, 2012; CANÇADO; AMARAL, 2016):

- (32) *v*: [[X DO *<EVENT>*] LOC Z]  
a. *sair*: [[X DO *<SAÍDA>*] LOC Z]  
b. *entrada*: [[X DO *<ENTRADA>*] LOC Z]  
c. *voltar*: [[X DO *<VOLTA>*] LOC Z]

Os colchetes na estrutura em (32) marcam os predicados e seus argumentos. Desse modo, DO é um primitivo biargumental que relaciona a variável X, que denota uma entidade (animada ou inanimada), à raiz *<EVENT>*, que, por sua vez, mostra que os verbos dessa classe lexicalizam um evento. A subestrutura [X DO *<EVENT>*] forma um argumento complexo. O metapredicado LOC, assim como DO, também pede dois argumentos para ter o seu sentido saturado: a variável Z e o argumento complexo [X DO *<EVENT>*]. As variáveis X e Z representam, respectivamente, o argumento Tema e o argumento Trajetória, que por sua vez, tem o seu sentido especificado como Fonte ou Meta<sup>15</sup>, de acordo com a preposição selecionada semanticamente pelo verbo.

A ideia de movimento por uma trajetória é derivada da combinação da raiz *<EVENT>* com o primitivo LOC<sup>16</sup>, diferentemente do que acontece com os verbos do tipo *correr*, nos quais a ideia de movimento é idiossincrática.

- (33) O João correu na esteira<sup>17</sup>.

- (34) O João chegou na festa.

A sentença em (33) não veicula a ideia de movimento por trajetória, embora seja composta por um verbo que denota movimento e por um sintagma preposicionado

<sup>15</sup> Diferentemente de Cançado e Amaral (2016), que assumem que o primitivo LOC corresponde à preposição locativa nos verbos que tomam um sintagma preposicionado como argumento, assumimos que todo o sintagma preposicionado é representado pela variável Z, enquanto LOC tem apenas a função semântica de expressar uma relação de locação/ trajetória. Assumimos, assim, que na linguagem de decomposição em predicados, somente as variáveis, e não os primitivos, correspondem a sintagmas.

<sup>16</sup> Godoy (2012) já propõe que verbos de mudança de lugar como *enjaular* e verbos de mudança de estado locativo como *enterrar* apresentam a propriedade semântica *movimento* derivada da sua estrutura de decomposição de predicados.

<sup>17</sup> O sintagma preposicionado em (33) é o que Corrêa e Cançado (2006) chamam de Locativo do evento, pois não faz parte da estrutura argumental do verbo *correr*. Já o sintagma preposicionado em (34) é chamado de locativo do predicador, pois satura o sentido do verbo *chegar*. A propriedade semântica *movimento* é derivada estruturalmente apenas em verbos que tomam um sintagma preposicionado locativo como argumento.

Locativo. Já a sentença em (34), também composta por um verbo de movimento e por um sintagma preposicionado Locativo, denota a realização de movimento por uma trajetória, o que evidencia que o sentido de movimento não está apenas na raiz da estrutura de decomposição de predicados, mas na combinação desta com o primitivo LOC.

Fazem parte da classe dos verbos de trajetória 17 verbos do PB: *adentrar, atravessar, avançar, chegar, descer, desembarcar, embarcar, entrar, ir, partir, recuar, regressar, retornar, sair, subir, vir e voltar*.<sup>18</sup>

Por fim, ressaltamos que, como mostramos através dos exemplos de (19) a (21), o fato de alguns verbos, como *sair* e *entrar*, lexicalizarem o componente semântico de direção faz parte do sentido idiossincrático desses verbos, uma vez que outros verbos que pertencem a essa classe, como *regressar, retornar, voltar* e *partir*, não apresentam sentido direcional evidente. Assim, propomos que a denominação “verbos de trajetória” decorre do fato de todos os verbos dessa classe possuírem um argumento que denota esse componente semântico e não do fato de alguns lexicalizarem uma direção. Portanto, a alcunha “verbos de trajetória” representa melhor a classe do que a nomenclatura “verbos de movimento direcional”.

## Verbos de evento causado

Fazem parte desta classe verbos como *decolar, hastear* e *levantar*, que tomam dois argumentos para terem seu sentido saturado, aceitam a adjunção de um sintagma preposicionado que indica Trajetória e exibem a propriedade morfossintática de derivarem um sintagma nominal eventivo correspondente a passiva nominal, uma vez que o objeto do verbo aparece como complemento do nome e o Agente, como adjunto encabeçado pela preposição *por*:

- (35) a. O piloto decolou o avião.
  - b. O piloto decolou o avião até um quilômetro do solo.
  - c. A decolagem do avião pelo piloto.
- (36) a. O soldado hasteou a bandeira.
  - b. O soldado hasteou a bandeira até o topo do mastro.
  - c. O hasteamento da bandeira pelo soldado.
- (37) a. O atleta levantou a barra de ferro.
  - b. O atleta levantou a barra de ferro até os ombros.
  - c. O levantamento da barra de ferro pelo atleta.<sup>19</sup>

<sup>18</sup> Cançado, Amaral e Meirelles (em prep.) argumentam que outros verbos que não denotam movimento também fazem parte desta classe. São verbos como *divorciar, acreditar, apegar, concentrar*, entre outros. Todos os verbos da classe são transitivos indiretos e denotam a realização de um evento por uma trajetória, mesmo que essa última tenha um caráter mais abstrato.

<sup>19</sup> É interessante mencionar que os verbos desta classe exibem uma forma intransitiva: *o avião decolou; a bandeira hasteou; o atleta levantou-se*. Essas formas correspondem, respectivamente, ao que Amaral (2015) classifica como

Segundo Corrêa e Cançado (2006) o sintagma preposicionado que indica um ponto da trajetória é um argumento dos verbos. Contudo, argumentamos que esse sintagma é um adjunto, uma vez que a sua presença não é necessária para que o sentido verbal seja saturado, como mostramos nas sentenças em (35a), (36a) e (37a).

Além disso, contrariamente às autoras, que afirmam que os verbos dessa classe denotam *achievements*, classificamo-los como verbos de *accomplishment*, uma vez que apresentam ambiguidade quando combinados com o advérbio *quase*:

- (38) O piloto *quase* decolou o avião.  
a. O que o piloto *quase* fez foi decolar o avião.  
b. O que o piloto fez foi *quase* decolar o avião.

De acordo com Morgan (1969), o teste do advérbio *quase* diferencia os verbos que denotam dois subeventos e, portanto, apresentam o aspecto lexical de *accomplishment*, daqueles que denotam apenas um evento, que, por sua vez, podem denotar atividades ou *achievements*. A sentença em (38a) refere-se à leitura de que o piloto pensou em decolar o avião, mas não o fez, e a em (38b) a de que o piloto chegou a realizar alguns procedimentos para decolar o avião, mas não os concluiu, de modo que o avião não decolou.

Cançado, Amaral e Meirelles ([2017]) argumentam que existem outros verbos que não denotam movimento, mas que parecem se comportar como os dessa classe, uma vez que denotam *accomplishments*, possuem dois argumentos e derivam um sintagma eventivo (passiva nominal):

- (39) a. O veterinário amputou a patinha do cão.  
b. A amputação da patinha do cão pelo veterinário  
(40) a. O dono do frigorífico abateu o boi.  
b. O abate do boi pelo dono do frigorífico  
(41) a. O bandido sequestrou a moça.  
b. O sequestro da moça pelo bandido

Em uma análise preliminar, as autoras listam cerca de 300 verbos que se comportam dessa maneira, o que indica que o fato de certos verbos, que exibem esse comportamento sintático, acarretarem *movimento* para o seu argumento interno parece ser idiossincrático. Além disso, é essa propriedade idiossincrática que permite que os verbos aceitem a adjunção de um sintagma preposicionado que indica Trajetória, como mostramos nas sentenças “b” dos exemplos de (35) a (37).

Desse modo, para propormos a estrutura semântica dessa classe, partimos das seguintes informações: os verbos são biargumentais, denotam *accomplishments*, derivam

---

alternância metonímica, construções de resultado e alternância média. Para um estudo detalhado sobre os diferentes processos semânticos que subijazem a alternância transitivo-intransitiva no PB, ver a tese de Amaral (2015).

nomes eventivos (passiva nominal) e o fato de o argumento interno ser deslocado é uma propriedade idiosincrática de alguns verbos, de modo que eles parecem descrever eventos em que o argumento externo afeta o interno de alguma forma.

Assim, baseadas na proposta de estrutura lexical de Amaral (2013) para os verbos do tipo *escrever*, propomos a seguinte representação semântica para os verbos que aqui analisamos:

- (42) *v*: [[X ACT] CAUSE [ <EVENT> OF Y]]

- a. *hastear*: [[X ACT] CAUSE [ <HASTEAMENTO> OF Y]]
- b. *decolar*: [[X ACT] CAUSE [ <DECOLAGEM> OF Y]]
- c. *levantar*: [[X ACT] CAUSE [ <LEVANTAMENTO> OF Y]]

Essa representação evidencia que os verbos dessa classe possuem dois argumentos, representados pelas variáveis X e Y, denotam *accomplishments*, o que é evidenciado pela presença do primitivo CAUSE, e lexicalizam um evento no mundo, denotado pela raiz <EVENT>. O primitivo OF é um predicado que relaciona a variável Y à raiz <EVENT> (AMARAL, 2013).

Fazem parte dessa classe seis verbos que denotam movimento: *hastear*, *decolar*, *aterrissar*, *levantar*, *içar* e *soerguer*. Passemos agora para a descrição da quarta classe de verbos de movimento do PB.

### Verbos de movimento causado<sup>20</sup>

Fazem parte desta classe verbos como *lançar*, *enviar* e *extraír*, que denotam o desencadeamento de movimento por uma trajetória e que possuem três argumentos, sendo um externo (Agente), e dois internos: um Tema, que é levado a se mover por uma trajetória, e um sintagma preposicionado, que denota um ponto (Fonte, Meta) da trajetória percorrida pelo Tema.

- (43) O menino lançou a boia na piscina<sup>21</sup>/ para Pedro.

- (44) Henrique enviou um presente para Miriam.

- (45) A secretária extraiu o dinheiro do caixa.

<sup>20</sup> É importante ressaltar que o que entendemos por “verbos de movimento causado” difere da construção de movimento causado proposta por Goldberg (1995). Essa última surge da necessidade de se explicar o sentido causativo e de movimento atribuído a verbos que não os possuem inherentemente, como em *they laughed the poor guy out of the room* ‘eles puseram o pobre garoto para fora da sala a gargalhadas/ com suas gargalhadas’ (GOLDBERG, 1995, p.152). Em nosso trabalho, denominamos de “verbos de movimento causado” eventos inherentemente causativos, ou seja, que denotam *accomplishments*, e que veiculam que uma entidade x desencadeia a realização de um evento de movimento em que y se move por uma trajetória.

<sup>21</sup> Assim como propusemos para os verbos *entrar* e *chegar*, argumentamos que sintagmas preposicionados encabeçados pela preposição *em* adquirem valor de Meta quando combinados com verbos de movimento que denotam o desencadeamento de um deslocamento por uma trajetória.

Em inglês, os verbos que descrevemos nesta classe, participam da chamada alternância dativa (PINKER, 1989; GOPEN et al., 1989; LEVIN, 1993; BEAVERS, 2011). Essa é uma alternância que acontece quando um mesmo verbo permite duas formas de expressão de seus argumentos internos, como mostramos a seguir:

- (46) a. Rich sent/ threw the ball to Barry.  
 ['Rich enviou/ lançou a bola para Barry.']  
 b. Rich sent/ threw Barry the ball.  
 ['?Rich enviou/ lançou Barry a bola.']

(Adaptado de Beavers, 2011, p. 2).

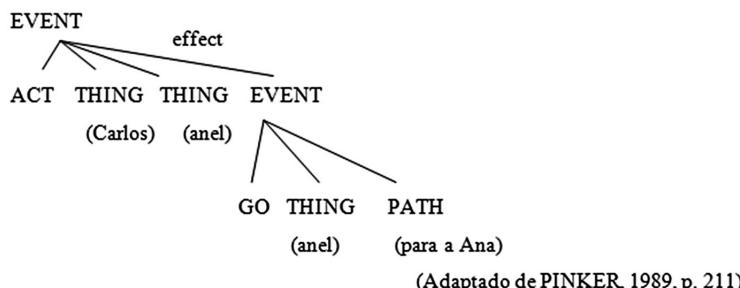
De acordo com Beavers (2011), verbos do tipo *send* ‘enviar’ e *throw* ‘lançar’ são ditransitivos, pois selecionam um sujeito desencadeador do evento, um objeto direto, que recebe o papel temático de Tema, e um terceiro argumento que representa uma Meta ou um Locativo. Esse último pode ser realizado como primeiro objeto (46b), de modo que temos uma construção com objeto duplo (BEAVERS, 2011) ou como um sintagma preposicionado (46a). Ainda é importante ressaltar que essa alternância é licenciada apenas quando o argumento preposicionado exibe características de beneficiário, uma vez que sua ocorrência não é permitida quando o SP apresenta uma leitura estritamente locativa.

- (47) a. John sent the package to Bill/ to New York.  
 ['John enviou a encomenda para Bill/ para Nova York.']  
 b. John sent Bill/ \*New York the package.  
 [João enviou Bill Nova York a encomenda]

Beavers (2011) e Pinker (1989) fornecem as seguintes estruturas para os verbos dativos:

- (48)v: [[ x ACT] CAUSE [z GO TO y]]  
 (BEAVERS, 2011, p. 3).

- (49)



No PB, contrariamente ao inglês, a alternância dativa ainda é bastante rara<sup>22</sup> e em ambas as línguas os verbos não acarretam que a entidade que se move chega a um ponto final:

- (50) Henrique enviou um presente para Miriam, mas ela não recebeu.  
(51) O menino lançou a bola para o gol, mas ela não chegou até lá.

É interessante notar que as estruturas em (48) e em (49) já deixam explícito o caráter causativo desses verbos, que pode ser evidenciado pelo teste de aspecto lexical com o advérbio *quase*:

- (52) O menino quase lançou a boia para a Maria.  
a. O que o menino quase fez foi lançar a boia para a Maria.  
b. O que o menino fez foi quase lançar a boia para a Maria.

A sentença em (52) pode apresentar a leitura de que o menino pensou em lançar a boia para a Maria, mas não o fez (52a), ou de que ele fez o movimento para lançar a bola, mas não o concluiu (52b). Isso mostra que lançar é um verbo de *accomplishment*.

A propriedade morfossintática que caracteriza os verbos desta classe é o fato de todos derivarem dois tipos de sintagmas nominais eventivos, de modo que um deles corresponde à passiva nominal e no outro, o objeto do verbo é o complemento do nome que vem acompanhado pelo sintagma preposicionado trajetória.

- (53) O menino lançou a boia na piscina.  
a. O lançamento da boia pelo menino  
b. O lançamento da boia na piscina  
(54) Henrique enviou um presente para Miriam.  
a. O envio do presente pelo Henrique  
b. O envio do presente para Miriam  
(55) A secretária extraiu o dinheiro do caixa.  
a. A extração do dinheiro pela secretária  
b. A extração do dinheiro do caixa

Assim, levando em conta o fato de esses verbos possuírem três argumentos, denotarem *accomplishments* e lexicalizarem a realização de um evento, propomos a seguinte estrutura argumental para a classe:

---

<sup>22</sup> Cançado e Amaral (2016) apontam que a alternância dativa parece estar se incorporando em alguns dialetos coloquiais no PB, porém ainda com pouca produtividade: *a menina deu um presente para o menino/ a menina deu o menino um presente*.

- (56) *v*: [ [X ACT] CAUSE [ [ <EVENT> OF Y] LOC Z ] ]
- lançar*: [ [X ACT] CAUSE [ [ <LANÇAMENTO> OF Y] LOC Z ] ]
  - enviar*: [ [X ACT] CAUSE [ [ <ENVIO> OF Y] LOC Z ] ]
  - extraír*: [ [X ACT] CAUSE [ [ <EXTRAÇÃO> OF Y] LOC Z ] ]

As variáveis X, Y e Z representam, respectivamente, o sintagma nominal desencadeador da ação, o sintagma nominal Tema e o sintagma preposicionado Trajetória. A especificação do ponto da trajetória (Fonte ou Meta) se dá de acordo com a preposição selecionada semanticamente pelo verbo. Assim como propusemos para os verbos de trajetória, é a combinação da raiz <EVENT> com o predicado LOC que veicula a ideia de movimento por uma trajetória.

Fazem parte dessa classe 24 verbos: *apagar, arremessar, chutar, coletar, colher, doar, eliminar, emprestar, endereçar, entregar, enviar, excluir, exonerar, exportar, expulsar, extraír, importar, lançar, remover, retirar, sacar, subtrair, suprimir, transferir, teletransportar*.

Por fim, é importante notar que alguns verbos dessa classe, os chamados dativos, aceitam um sintagma preposicionado que pode ser considerado Beneficiário da ação e que, portanto, pode ser substituído pelo pronome oblíquo *lhe*:

- (57) a. Henrique enviou um presente para Miriam.  
 b. Henrique enviou-lhe um presente.
- (58) a. A secretária extraíu o dinheiro do caixa.  
 b. ?A secretária extraíu-lhe o dinheiro.

Contudo, o fato de alguns desses verbos apresentarem a leitura dativa, ou seja, de possuírem um objeto indireto que recebe papel temático de Beneficiário, não é relevante para a sua divisão em classes, uma vez que todos lexicalizam a realização de um evento. Propomos, então, que essa é uma propriedade idiossincrática de alguns verbos, que será relevante apenas para a substituição do sintagma preposicionado pelo pronome *lhe*.

Passemos agora para a descrição dos verbos conhecidos na literatura como verbos de modo de movimento.

## Verbos de modo de movimento

Nesta classe descrevemos verbos como *balançar, girar e rodopiar*, que são considerados como verbos inacusativos, que possuem o aspecto lexical de atividade e que denotam o modo como o movimento ocorre (LEVIN; RAPPAPORT HOVAV, 1992).

No PB, o aspecto de atividade pode ser evidenciado através do teste do paradoxo do imperfectivo, uma vez que verbos que denotam atividades acarretam que a ação foi realizada quando postos no progressivo:

- (60) a. O menino estava girando o peão.  
b.  $\neg$  O menino girou peão.

Contudo, o caráter inacusativo desses verbos não se confirma no PB, uma vez que não se encaixam nos testes típicos de inacusatividade, pois não formam particípio adjetival com o seu argumento interno, parecem não aceitar a posposição e aceitam um objeto cognato/hipônimo:

- (61) a. O peão girou.  
a. ? O peão girado  
b. ? Girou o peão  
c. O peão girou um giro perfeito.

Como podemos observar em (61a), os verbos dessa classe exibem uma forma intransitiva, que, segundo Amaral (2015), difere da incoativa, contrariamente ao que propõem autores como Levin e Rappaport Hovav (1992), Levin (1993) e Haspelmath (1993), uma vez que essa seria uma forma típica de verbos de mudança de estado:

- (62) a. O vento balançou a rede.  
b. A rede balançou.  
c. \*A rede tornou-se balançada.

(Adaptado de AMARAL, 2015, p. 111 e 112).

Diferentemente dos verbos de mudança de estado, os verbos de modo de movimento não acarretam *ficar/ tornar-se estado* (PARSONS, 1990).

A autora ainda argumenta que os verbos de modo de movimento impõem uma restrição quanto ao tipo do argumento que pode ocorrer em sua forma intransitiva: ele deve denotar uma entidade capaz de ter movimento próprio ou de “se mover de uma maneira espontânea, através de eventos naturais” (AMARAL, 2015, p. 115).

- (63) a. O vento balançou o galho da árvore/ o balanço.  
b. O galho da árvore/ o balanço balançou (com o vento)  
c. ?A parede balançou (com o vento).  
(64) a. O menino quebrou o galho da árvore/ o balanço/ a parede.  
b. O galho da árvore/ o balanço/ a parede (se) quebrou.

Nas sentenças em (63), os sintagmas nominais *o galho da árvore* e *o balanço* podem ocorrer na forma intransitiva com o verbo *balançar* por serem passíveis de serem movimentados pelo vento, enquanto o mesmo não é verdadeiro para o sintagma nominal *a parede*, o que faz com que ele não possa funcionar como sujeito da forma intransitiva. Já com o verbo de mudança de estado *quebrar*, todos os sintagmas nominais, *o galho da árvore*, *o balanço* e *a parede*, podem ser sujeitos de sua forma intransitiva.

Isso evidencia que os verbos de mudança de estado impõem apenas uma restrição de caráter lexical (devem denotar *ficar/ tornar-se* estado e apresentar a subestrutura [BECOME Y <STATE>] – (CANÇADO; GODOY; AMARAL, 2013)) para ocorrerem na alternância causativo-incoativa, de modo que o tipo de seu argumento não influencia sua participação nessa alternância (AMARAL, 2015).

Assim, Amaral (2015) propõe que os verbos de modo de movimento do PB são basicamente transitivos e participam de uma alternância transitivo-intransitiva que, por sua vez é a alternância média, pois esses verbos acarretam movimento para o seu argumento interno na forma transitiva e só aceitam a forma intransitiva se o sintagma nominal sujeito denotar uma entidade capaz de ter movimento próprio. Essas são as mesmas restrições que limitam a ocorrência da alternância média.

- (64) a. O menino girou o peão.  
b. O peão girou.
- (65) a. O vento balançou a cortina.  
b. A cortina balançou.
- (66) a. O mestre sala rodopiou a porta bandeira.  
b. A porta bandeira rodopiou.

Quanto à representação semântica, já mostramos que Jackendoff (1990) propõe a seguinte estrutura para os verbos de modo de movimento do inglês:

- (67)  $v: [\text{Event MOVE} ([\text{Thing}])]$   
(JACKENDOFF, 1990, p. 99).

Porém, como mostramos, no PB, esses verbos são, segundo a análise de Amaral (2015), basicamente transitivos. Dessa forma, a autora reformula o primitivo MOVE de Jackendoff (1990), de modo que ele passa a ser biargumental<sup>23</sup>:

- (68)  $v: [\text{X MOVE}_{<\text{MANNER}>} \text{Y}]$   
(AMARAL, 2015, p. 114).

No entanto, se levarmos em conta a proposta de Cançado e Amaral (2016) de que podemos evidenciar o componente semântico lexicalizado pelo verbo através de sintagmas correlatos ao sentido do verbo, vemos que os verbos dessa classe não parecem lexicalizar o modo do movimento, pois aceitam a adjunção de sintagmas cognatos que denotam um evento.

- (69) O menino girou o peão com um giro perfeito.
- (70) A mãe balançou o carrinho do bebê com um balanço suave.

<sup>23</sup> Menuzzi e Ribeiro (2011) também propõem uma representação com o primitivo MOVE para os verbos de modo de movimento do PB.

(71) O mestre-sala rodopiou a porta bandeira com um rodopio perfeito.

Além disso, parece-nos estranho propor a existência de um predicado específico de movimento (MOVE) para representar o sentido desses verbos, uma vez que nas demais classes que possuem verbos de movimento, essa propriedade semântica (*movimento*) faz parte do sentido idiossincrático dos verbos (classes de *correr* e de *hastear*) ou é derivada da combinação da raiz com o primitivo LOC (classes de *sair* e de *lançar*).

Assim, baseadas na proposta de Nascimento (2015) para verbos do tipo *beijar*<sup>24</sup>, propomos a seguinte representação para os verbos desta classe:

- (72) *v*: [ X AFFECT <sub><EVENT></sub> Y]  
a. *balançar*: [ X AFFECT <sub><BALANÇO></sub> Y]  
b. *girar*: [ X AFFECT <sub><GIRO></sub> Y]  
c. *rodopiar*: [ X AFFECT <sub><RODÓPIO></sub> Y]

As entidades X e Y representam, respectivamente, os argumentos externo e interno dos verbos e a raiz *<EVENT>* evidencia o fato de esses verbos lexicalizarem a afetação de uma entidade Y por meio de um evento.

Portanto, propomos que verbos como *balançar*, *rodopiar*, *girar*, *beijar*, *abraçar*, *acariciar*, entre outros, formam uma única classe verbal, pois todos denotam atividades e aceitam a presença de um adjunto que contém um sintagma nominal eventivo correlato ao sentido do verbo:

- (73) a. A mãe balançou o carrinho do bebê.  
b. A mãe balançou o carrinho do bebê com um balanço suave.  
(74) a. O menino beijou a menina.  
b.. O menino beijou a menina com um beijo molhado.

Dessa forma, o fato de alguns verbos pertencentes a essa classe denotarem movimento faz parte do seu sentido idiossincrático, e é essa propriedade idiossincrática que licencia a sua participação na alternância média.

Fazem parte desta classe 16 verbos que denotam movimento: *balançar*, *brandir*, *bulir*, *chacoalhar*, *fremir*, *girar*, *menear*, *movimentar*, *picar*, *quicar*, *remexer*, *rodar*, *rodopiar*, *rolar*, *sacolejar*, *sacudir*. Além desses, existem mais 16 verbos, listados por Nascimento (2015), que não denotam essa propriedade semântica como *beijar*, *abraçar*, *afagar*, entre outros.

Tendo descrito as cinco classes pelas quais se distribuem os verbos de movimento do PB, concluímos que, contrariamente a autores como Jackendoff (1990), que propõe a existência dos primitivos MOVE e GO, e de Menuzzi e Ribeiro (2011), Godoy (2012)

<sup>24</sup> Segundo Nascimento (2015), verbos do tipo *beijar* são verbos de contato que apresentam um argumento interno que recebe o papel temático de Beneficiário.

e Amaral (2015), que trabalham com o predicado MOVE, não é necessário propor a existência de primitivos específicos de movimento para representar essa propriedade semântica nas estruturas lexicais das classes verbais do PB. O *movimento* é uma propriedade idiosincrática de alguns verbos como verbos do tipo *correr*, do tipo *hastear* e do tipo *balançar*, e derivada da combinação da raiz semântica com o predicado LOC nas classes dos verbos do tipo *sair* e do tipo *lançar*.

Além disso, mostramos que os chamados “verbos de movimento” do PB lexicalizam, todos, um evento, contrariamente ao proposto na literatura linguística de que os verbos de movimento se dividem entre verbos que lexicalizam somente a trajetória e verbos que lexicalizam o modo do movimento. Corroboramos, assim, a proposta de Amaral e Cançado (2015) de que a hipótese da complementaridade *MANNER/RESULT* de Rappaport Hovav e Levin (2010) não é válida para os verbos do PB, uma vez que eles lexicalizam componentes semânticos diferentes de maneira e resultado, como é o caso da raiz <EVENT>.

O quadro das classes de verbos que tratamos neste artigo pode ser visto a seguir:

**Quadro 1 – Classes de “verbos de movimento” em PB.**

| Classe                         | Verbos                            | Estrutura argumental                      |
|--------------------------------|-----------------------------------|---|
| verbos de realização de evento | <i>correr, pular, nadar</i>       | [X DO <EVENT>]                            |
| verbos de trajetória           | <i>chegar, entrar, sair</i>       | [[X DO <EVENT>] LOC Z]                    |
| verbos de evento causado       | <i>decolar, hastear, levantar</i> | [[X ACT] CAUSE [<EVENT> OF Y]]            |
| verbos de movimento causado    | <i>lançar, enviar, extrair</i>    | [[X ACT] CAUSE [[ <EVENT> OF Y] LOC Z ] ] |
| verbos de modo de movimento    | <i>balançar, girar, rodopiar</i>  | [X AFFECT <EVENT> Y]                      |

**Fonte:** Elaboração própria.

## Considerações finais

Neste artigo, mostramos que a propriedade semântica *movimento* não é algo fácil de definir, uma vez que verbos de diferentes tipos podem denotar situações nas quais ocorre algum tipo movimento. Contudo, existe um grupo de verbos que é consensualmente tratado pelo rótulo “verbos de movimento” na literatura linguística como os verbos do tipo *correr*, do tipo *sair*, do tipo *hastear*, do tipo *lançar* e do tipo *balançar*. Neste trabalho, analisamos o comportamento sintático-semântico desses verbos com o intuito de determinar qual o componente semântico lexicalizado por eles e como a propriedade semântica *movimento* é representada na estrutura argumental das classes verbais do PB.

Para tanto, retomamos brevemente os estudos realizados sobre os verbos de movimento na literatura linguística e mostramos que, contrariamente ao que é proposto, os verbos de movimento do PB lexicalizam, todos, a realização de um evento e não somente a trajetória ou o modo do movimento. Corroboramos, assim, a proposta de Amaral e Cançado (2015) de que o PB não se encaixa na hipótese da complementaridade *MANNER/RESULT* de Rappaport Hovav e Levin (2010), uma vez que essa língua lexicaliza outros componentes semânticos que não *maneira* e *resultado*.

Além disso, propusemos que não é necessário estipular a existência de primitivos específicos de movimento como MOVE e GO (JACKENDOFF, 1990), pois essa propriedade semântica é derivada da estrutura de decomposição de predicados dos verbos (classes dos verbos do tipo *chegar* e do tipo *lançar*) ou faz parte da sua informação idiossincrática (classes dos verbos do tipo *correr*, do tipo *hastear* e do tipo *balançar*).

## Agradecimentos

As autoras agradecem a Luana Amaral pelas valiosas discussões e sugestões que foram de grande ajuda no desenvolvimento deste trabalho. Ainda a autora Letícia Lucinda Meirelles agradece à FAPEMIG pelo apoio financeiro (bolsa de doutorado) e a autora Márcia Cançado agradece ao apoio financeiro do CNPq (bolsa de produtividade) e da FAPEMIG (auxílio PPM).

MEIRELLES, L.; CANÇADO, M. The semantic property *motion* in the lexical representation of Brazilian Portuguese verbs. *Alfa*, São Paulo, v.61, n.2, p.425-450, 2017.

- *ABSTRACT: In this paper we (i) describe semantic and syntactic behavior of motion verbs in Brazilian Portuguese, (ii) analyze the lexicalization pattern of these verbs and (iii) determine how motion is represented in the lexical structure of verbs by means of primitive predicates decomposition metalanguage. We propose that Brazilian Portuguese motion verbs lexicalize the execution of an event in despite of path or manner of motion, as proposed in many linguistics papers. However, although motion verbs show the same pattern of lexicalization, they cannot be considered as belonging to a single verbal class, because they differ in number and type of their arguments, in their lexical aspect and in their unaccusativity behavior. Thus, Brazilian Portuguese motion verbs are divided, at least, into five different classes. Each class presents its own semantic representation.*
- *KEYWORDS: Lexicalization. Primitive predicates decomposition. Verbal classes. motion verbs.*

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. **A alternância transitivo - intransitivo no português brasileiro: fenômenos semânticos**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- AMARAL, L. **Os predicados primitivos ACT e DO na representação lexical dos verbos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- AMARAL, L. **Os verbos de modo de movimento do português brasileiro**. 2010. Monografia (Bacharelado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- AMARAL, L.; CANÇADO, M. Argument structure of activity verbs in Brazilian Portuguese. **Semantics-Syntax Interface**, Tehran, v. 2, n. 2, p. 115-140, 2015.
- BEAVERS, J. An aspectual analysis of ditransitive verbs of caused possession in English. **Journal of Semantics**, Oxford, v.28, p. 1-54, 2011.
- BEAVERS, J. The structure of lexical meaning: why semantics really matters. **Language**, [S.l.], v.86, n 4, p.821-864, 2010.
- BEAVERS, J.; LEVIN, B. THAM, S. The typology of motion expressions revisited. **Journal of Linguistics**, Cambridge, v.46, n. 2, p. 331-377, 2010.
- BORBA, F. (Coord). **Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil**. 2.ed. São Paulo: Ed. da UNESP, 1990.
- CANÇADO, M.; AMARAL, L. **Introdução à semântica lexical: papéis temáticos, aspecto lexical e decomposição de predicados**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- CANÇADO, M.; AMARAL, L.; MEIRELLES, L. **Catálogo de verbos do português brasileiro**: classificação verbal segundo a decomposição de predicados. [S.l.]: Amazon, [2017]. v.2. E-book.
- CANÇACO, M.; GODOY, L. Representação lexical de classes verbais do PB. **ALFA**, São Paulo, v.56, n.1, p.109-135, 2012.
- CANÇADO, M.; GODOY, L.; AMARAL, L. **Catálogo de verbos do português brasileiro**: classificação verbal segundo a decomposição de predicados. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2013. (Verbos de Mudança; v. I).
- CANN, R. **Formal semantics**: an introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- CORRÊA, R.; CANÇADO, M. Verbos de trajetória no PB: uma descrição sintáticosemântica. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 371-404, 2006.

DEMONTE, V. Los eventos de movimiento en español: construcción léxico-syntáctica y microparámetros preposicionales. In: OLTAL, J.; FERNÁNDEZ, L.; SINNEN, C. **Estúdios sobre perífrase y aspecto**. Munique: Peniope, 2011. p. 16-42.

DOWTY, D. Thematic proto-roles and argument selection. **Language**, [s.l.], v. 67, n. 3, p.547-619, 1991.

DOWTY, D. **Word meaning and Montague grammar**. Dordrecht: D. Reidel, 1979.

GODOY, L. **A reflexivização no português brasileiro e a decomposição semântica de predicados**. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

GOLDBERG, A. **Constructions**: a constructions grammar approach to argument structure. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

GRIMSHAW, J. **Words and structure**. Stanford: CSLI Publications, University of Chicago Press, 2005.

GROOPEN, J. et al. The learnability and acquisition of dative alternation in English. **Language**, [s.l.], v.65, n.2, p. 203-257, 1989.

HASPELMATH, M. More on typology of inchoative/causative verb alternations. In: COMRIE, B.; POLINSKY, M. **Causatives and transitivity**. Amsterdam: John Benjamins, 1993. p. 87-120.

JACKENDOFF, R. **Semantic structures**. Cambridge: MIT Press, 1990.

JACKENDOFF, R. **Semantics and cognition**. Cambridge: MIT Press, 1983.

LEVIN, B. **English verb classes and alternations**: a preliminary investigation. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

LEVIN, B.; RAPPAPORT HOVAV, M. **Argument realization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LEVIN, B.; RAPPAPORT HOVAV, M. The lexical semantics of verbs of motion: the perspective from unaccusativity. In: ROCA, I. **Thematic structure**: its role in grammar. Berlin: Foris, 1992. p. 247-269.

MENUZZI, S.; RIBEIRO, P. A representação léxico-semântica de alguns tipos de verbos monoargumentais. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 42, p. 83-94, 2011.

MORGAN, J. On arguing about semantics. **Papers in Linguistics**, Edmonton, v. 1, p. 49-70, 1969.

MUNHOZ, A. T. M. **A estrutura argumental das construções de tópico-sujeito**: o caso dos sujeitos locativos. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MUNHOZ, A. T. M.; NAVES, R. R. Construções de tópico-sujeito: uma proposta em termos de estrutura argumental e de transferências de traços de C. **SIGNUM**, Londrina, n. 15, p.245-265, 2012.

NASCIMENTO, T. A. **Verbos beneficiários de contato no português brasileiro**: um estudo na interface sintaxe-semântica lexical. 2015. Monografia (Bacharelado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

PARSONS, T. **Events in the semantics of English**. Cambridge: MIT Press, 1990.

PESETSKY, D. M. **Zero syntax**. Cambridge: MIT Press, 1995.

PINKER, S. **Learnability and cognition: the acquisition of argument structure**. Cambridge: MIT Press, 1989.

RAPPAPORT HOVAV, M.; LEVIN, B. Reflections on manner/result complementarity. In: RAPPAPORT HOVAV, M.; DORON, E.; SICHEL, I. **Syntax, lexical semantics, and event structure**. Oxford: Oxford University Press, 2010. p. 21-38.

RAPPAPORT HOVAV, M.; LEVIN, B. Building verb meanings. In: BUTT, M.; GEUDER, W. **The projection of arguments: lexical and syntactic constraints**. Stanford: CSLI Publications, Stanford University, 1998. p. 97-134.

ROSS, J. R. Act. In: DAVIDSON, D.; HARMAN, G. **Semantics of natural language**. Dordrecht: D. Reidel, 1972. p.70-126.

SILVA JÚNIOR, I. R. **Verbos de movimento e sua representação na sua estrutura léxico conceptual**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SMITH, C. **The parameter of aspect**. Dordrecht: Kluwer, 1997.

SOUTO, K. C. E. **Categorias funcionais e lexicais no licenciamento de verbos de trajetória**: o caso do verbo ir. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

TALMY, L. **Toward a cognitive semantics**: typology and process in concept structuring. Cambridge, MA: MIT Press, 2000. v 2.

TALMY, L. Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms. In: SHOPEN, T. (Ed.). **Language typology and syntactic description**: grammatical categories and the lexicon. New York: Cambridge University Press, 1985. v.3. p.57-149.

VAN VALIN, R. **Exploring the syntax-semantics interface**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

ZUBIZARRETA, M. L.; OH, E. **On the syntactic composition of manner and motion**. Cambridge, MA: MIT Press, 2011.

WUNDERLICH, D. Lexical decomposition in grammar. In: WERNING, M.; HINZEN, W.; MACHERY, E. **The Oxford Handbook of compositionality**. Oxford: Oxford University Press, 2012. p. 307-327.

Recebido em maio de 2016

Aprovado em novembro de 2016

## ÍNDICE DE ASSUNTOS

- Amapá, p. 303
- Análise sintática automática profunda, p. 351
- Aquisição da escrita, p. 319
- Arquivos do ILIAZV, p. 255
- Atlas, p. 303
- Círculo de Bakhtin, p. 255
- Classes verbais, p. 425
- Comunicação alternativa, p. 319
- Copresença, p. 283
- Decomposição de predicados primitivos, p. 425
- Dialectologia, p. 303
- Dicionários, p. 409
- Discurso político-midiático, p. 283
- Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, p. 381
- Equivalência, p. 409
- Geolinguística, p. 303
- Gramática léxico-funcional, p. 351
- História, p. 283
- Jogos educacionais digitais, p. 381
- Lexicalização, p. 425
- LFG/XLE, p. 351
- Linguagem, p. 319
- Linguística computacional, p. 351
- Morfologia de estados finitos, p. 351
- Paralisia cerebral, p. 319
- Perífrases verbais em francês, p. 351
- Protocolo de avaliação, p. 381
- Regularidades, p. 283
- Símbolos Bliss, p. 319
- Unidades fraseológicas, p. 409
- Verbos de movimento, p. 425
- Volóchinov, p. 255
- Voz passiva, p. 351
- Zoônimos, p. 409



## **SUBJECT INDEX**

- Acquisition of writing skills*, p. 319
- Alternative communication*, p. 319
- Amapa*, p. 303
- Atlas*, p. 303
- Bakhtin's Circle*, p. 255
- Blissymbolics*, p. 319
- Cerebral palsy*, p. 319
- Computational linguistics*, p. 351
- Co-presence*, p. 283
- Deep syntactic parsing*, p. 351
- Dialectology*, p. 303
- Dictionaries*, p. 409
- Digital educational games*, p. 381
- Equivalence*, p. 409
- Evaluation Protocol*, p. 381
- Finite-state morphology*, p. 351
- French verbal periphrases*, p. 351
- Geolinguistic*, p. 303
- History*, p. 283
- Iliazy Archives*, p. 255
- Language*, p. 319
- Lexical-Functional grammar*, p. 351
- Lexicalization*, p. 425
- LFG/XLE*, p. 351
- motion verbs*, p. 425
- Passive voice*, p. 351
- Phraseological units*, p. 409
- Political and social media discourse*, p. 283
- Portuguese language teaching and learning*, p. 381
- Primitive predicates decomposition*, p. 425
- Regularities*, p. 283
- Verbal classes*, p. 425
- Volóchinov*, p. 255
- Zoonyms*, p. 409



**ÍNDICE DE AUTORES**  
*AUTHOR INDEX*

ALENCAR, L. F. de, p. 351

AMÉRICO, E. V., p. 255

ARAÚJO, N. M. S., p. 381

BUDNY, R., p. 409

CANÇADO, M., p. 425

DEL RÉ, A., p. 319

FREITAS, F. R. R., p. 381

GRILLO, S. V. de C., p. 255

MEIRELLES, L. L., p. 425

RAZKY, A., p. 303

RIBEIRO, C., p. 303

ROMUALDO, E. C., p. 283

SANCHES, R., p. 303

SANTOS, E. de M., p. 283

VASCONCELLOS, R., p. 319



# 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 enquadram nas normas da revista são devolvidos aos autores, ou são solicitadas adaptações, indicadas em carta pessoal.

Dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores.

## 2. Apresentação dos trabalhos

**Encaminhamento:** O(s) autor(es) deve(m) realizar o cadastro (Login/Senha) no site da revista, na seção Submissões Online, preencher corretamente o perfil e escolher a opção “AUTOR”. Após haver realizado esses passos, deve(m) ir para “SUBMISSÕES ATIVAS” e iniciar o processo de submissão através do link “CLIQUE AQUI PARA INICIAR O PROCESSO DE SUBMISSÃO”, no qual irá realizar os cinco passos básicos:

1. Início: Iniciar o processo de submissão, confirmando se está(ão) de acordo com as condições estabelecidas pela revista (marcando as caixas de seleção das condições e da declaração de direito autoral) e selecionar a seção artigos;
2. Inclusão de metadados: indicar os dados principais – nome, sobrenome, e-mail, instituição, resumo da biografia com a titulação completa do(s) autor(es), título e resumo;
3. Transferência de manuscritos: realizar a transferência do arquivo para o sistema;
4. Transferência de documentos suplementares: realizar a transferência de arquivos com informações suplementares, que funcionam como um apêndice do texto principal ou como anexo a ele, tais como instrumentos de pesquisa, conjuntos de dados e tabelas, que seguem os padrões de ética de avaliação, fontes de informação normalmente não disponíveis para leitores, ou figuras e/ou tabelas que não podem ser integradas ao texto em si;

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.

**LUCHESI, 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 continua- da. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1., 1990. **Anais...**São Paulo: UNESP, 1990. p.114-118.

## *Filmes*

**Macunaíma.** Direção (roteiro e adapta- ção) 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:



