

**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



**Programa de Pós-Graduação em  
Linguística e Língua Portuguesa**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

**ALFA**  
**Revista de Linguística**

ISSN 1981-5794 (ONLINE)

Alfa	São Paulo	v.62	n.1	p.1-244	2018
------	-----------	------	-----	---------	------

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

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

*Revisão Geral*  
Ana Carolina Freitas Gentil Cangemi

*Assessoria Técnica*  
Ana Paula Menezes Alves

*Diagramação*  
Eron Pedroso Januskevitz

*Assessoria de Informática*  
Luiz Borges

*Capa*  
Adriana Bessa Damman

#### *Conselho Editorial*

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

Solange Aranha (UNESP), Melissa Alves Baffi Bonvino (UNESP), Alvaro Luiz Hattner (UNESP), Celso Fernando Rocha (UNESP), Adauri Brezolin (Universidade Metodista de São Paulo) e Deusa Maria de Souza Pinheiro Passos (USP).

#### *Publicação quadrimestral/Quarterly publication*

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

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

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

Os artigos publicados na Alfa: Revista de Linguística são indexados por:

*The articles published in Alfa: Revista de Linguística are indexed by:*

BLL – Bibliography of Linguistic Literature; CLASE – Cich-Unam – Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades; Francis Database; IBZ – International Bibliography of Periodical Literature in the Humanities and Science Galé; LLBA – Linguistic and Language Behavior Abstracts; MLA – International Bibliography; ProQuest; SciELO – Scientific Electronic Library Online

## APRESENTAÇÃO

A *Alfa* abre 2018 com um fascículo robusto pelo número de artigos e pela diversidade temática e teórico-metodológica desses estudos. Tal diversidade é representativa do movimento sempre crescente de ampliação de questionamentos sobre a linguagem, que tem colocado a Linguística cada vez mais em diálogo com outras áreas de conhecimento. Nesses diálogos está a base da originalidade das perguntas que sustentam os estudos agora publicados, e a riqueza das respostas que eles trazem.

Os dois artigos que abrem este primeiro número de 2018 analisam o modo como estratégias de argumentação são mobilizadas para construir determinadas significações e efeitos discursivos. No primeiro, Freitas escrutina um documento produzido no âmbito da polêmica jurídica em torno da aprovação do aborto de fetos anencéfalos, para mostrar como a articulação das estratégias de explicação, nomeação e representação foi empregada para, paradoxalmente, veicular o apoio a uma justificada demanda feminista, sem se afastar do paradigma androcêntrico que caracteriza o Direito. No estudo de Alves Junior e Tomazi, pautado nas abordagens da Nova Retórica, da Sofística e da Teoria Semiológica do Discurso, encontramos a defesa de uma integração entre as três provas retóricas de persuasão – *logos*, *pathos* e *ethos*, a partir da análise de crônica jornalística.

O número inclui, a seguir, três estudos que compartilham o foco no ensino-aprendizagem, a partir de objetos e abordagens diferentes. Nielsen Niño nos traz um retrato do processo de aprendizagem do espanhol por parte de estudantes estrangeiros na Colômbia, destacando o fenômeno de *translanguaging*, como efeito do contato e estratégia fundamental na aprendizagem da L2. Ainda dentro do campo do ensino-aprendizagem de L2, Fontana e Leffa elaboram uma análise profunda da estrutura, base pedagógica e funcionamento de MOOCs – “Cursos Online Massivos e Abertos”. Ao investigar dois cursos oferecidos nessa modalidade, exemplares de uma tendência em expansão, os autores mostram como essa ferramenta, certamente útil, ainda precisa ser aperfeiçoada, de modo a oferecer, em particular, efetivos espaços de interação no processo de ensino.

O terceiro dos estudos voltados para o ensino trata do processo de aquisição de escrita, mais especificamente da aquisição da competência ortográfica. Em uma análise qualitativa das interações de duas aprendizes durante a produção de histórias inventadas, Calil identifica e interpreta o processo de reconhecimento antecipado de problemas ortográficos e a busca de soluções por parte das alunas. O trabalho ressalta a importância de pensar a ortografia, não como domínio autônomo, mas sim integrado aos outros componentes da escrita (e, logo, da língua).

Na sequência temos o artigo de Souza e Di Felippo, que propõe fornecer subsídios para uma sumarização automática multidocumento. O estudo se situa na área de Processamento Automático de Línguas Naturais, uma linha de pesquisas linguísticas já não tão nova, mas que atende a demandas crescentes de processamento e gerenciamento de informações, uma das características definidoras de nosso tempo. Tais demandas estão sempre trazendo novos desafios, sendo um deles a caracterização de atributos e fenômenos relevantes nos textos a serem processados e a tradução dessas informações para os recursos computacionais que devem detectá-los. No estudo em pauta, os autores exploram especialmente um desses fenômenos – a complementaridade temporal entre eventos.

Três outros artigos investigam aspectos estruturais ligados à morfologia e à fonologia do português do ponto de vista do processamento e da aquisição. Villalva e Pinto discutem o conceito de complexidade morfológica, por meio da análise do processamento de leitura de palavras derivadas, testando a atuação do parâmetro de composicionalidade no custo desse processamento.

O estudo de Goulart e Matzenauer analisa o processo de aquisição de verbos irregulares do português brasileiro por crianças falantes nativas sob a perspectiva da Fonologia e Morfologia Lexical, constatando que as complexas relações morfofonológicas presentes nessas flexões podem explicar a sua aquisição tardia e a tendência à regularização verbal nesses contextos.

O último artigo deste número, de Bohn e Santos, por sua vez, vai tratar da aquisição de vogais pretônicas no português brasileiro. Assim como no estudo de Goulart e Matzenauer, tem-se um processo tardio (em comparação com a aquisição de vogais tônicas), o que se explicaria pela instabilidade do subsistema pretônico. As autoras analisam dados de crianças paulistas com base na Hierarquia Contrastiva de Traços.

Como mencionei inicialmente, estamos diante de um conjunto de estudos muito expressivo dos caminhos recentes que tem trilhado a Linguística no Brasil e em outros centros de pesquisa.

Boa leitura a todos!

*Rosane de Andrade Berlinck*

## SUMÁRIO / CONTENTS

### ARTIGOS ORIGINAIS/ORIGINAL ARTICLES

- A decisão do STF sobre aborto de fetos anencéfalos: uma análise feminista de discurso  
The STF decision on abortion of anencephalic fetus: a feminist discourse analysis  
*Lúcia Gonçalves de Freitas* ..... 11
  
- Perspectivas retórico-discursivas para o estudo da patemização  
Rhetorical-discursive perspectives for the study of patheticization  
*Mário Acrísio Alves Junior e Micheline Mattedi Tomazi* .....35
  
- Los estudiantes extranjeros y su proceso de aprendizaje del español en Colombia: primeros indicios del *Translanguaje*  
Foreign students and their learning Spanish process: First hint of Translanguaging  
*Jaddy Brigitte Nielsen Niño* .....53
  
- MOOCS para o ensino de línguas: um estudo em *CALL* desde uma perspectiva conectivista  
MOOCS for language teaching: a study on CALL from the connectivist perspective  
*Marcus Vinicius Liessem Fontana e Wilson José Leffa* ..... 75
  
- Reconhecimento antecipado de problemas ortográficos em escreventes novatos: quando e como acontecem  
Early recognition of spelling problems in stories invented by two newly literate pupils: when and how they happen  
*Eduardo Calil e Luísa Álvares Pereira* .....91
  
- Caracterização da complementaridade temporal: subsídios para sumarização automática multidocumento  
Characterization of temporal complementarity: fundamentals for multi-document summarization  
*Jackson Wilke da Cruz Souza e Ariani Di Felippo* ..... 125
  
- Complexidade morfológica e custos de processamento lexical  
Morphological complexity and lexical processing costs  
*Alina Villalva e Carina Pinto* ..... 151

▪ A conjugação de verbos irregulares por crianças falantes nativas de português brasileiro: um estudo sob o viés da fonologia e morfologia lexical Conjugation of irregular verbs by native brazilian portuguese speaking children: a study in the light of lexical phonology and morphology <i>Tamires Pereira Duarte Goulart e Carmen Lúcia Barreto Matzenauer</i> .....	173
▪ A aquisição das vogais pretônicas em Português Brasileiro The acquisition of pre-tonic vowels in Brazilian Portuguese <i>Graziela Pigatto Bohn e Raquel Santana Santos</i> .....	195
▪ ÍNDICE DE ASSUNTOS .....	227
▪ <i>SUBJECTS INDEX</i> .....	229
▪ ÍNDICE DE AUTORES / <i>AUTHORS INDEX</i> .....	231
▪ NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS .....	233

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



# A DECISÃO DO STF SOBRE ABORTO DE FETOS ANENCÉFALOS: UMA ANÁLISE FEMINISTA DE DISCURSO

Lúcia Gonçalves de FREITAS\*

- **RESUMO:** Este artigo traz uma análise do acórdão do Supremo Tribunal Federal na Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 54 (ADPF 54), que buscou solucionar a polêmica acerca da possibilidade de interrupção voluntária da gestação em caso de fetos com anencefalia. Por uma abordagem feminista de análise de discurso, o trabalho foca a forma paradoxal pela qual a Corte atendeu uma demanda feminista e de movimentos de luta pelos direitos das mulheres: 1) escamoteando os vínculos com ativistas desses grupos e com os discursos que elas defendem sobre a autonomia das mulheres em relação a seus corpos; 2) mantendo o padrão tradicionalista e androcêntrico próprio do Direito. Assim, a análise descreve três artifícios de linguagem que se sobressaem na articulação desse paradoxo: explicação, nomeação e representação. O trabalho aponta a persistência no campo do Direito de paradigmas tradicionais e androcêntricos que a Justiça valoriza e com os quais opera. Este estudo visa contribuir para o debate sobre a descriminalização do aborto no Brasil, bem como discutir a relação entre linguagem / gênero / direito.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Discurso. Gênero. Feminismo. Direito. Aborto. Anencéfalo.

## Introdução

Neste texto, proponho discutir a relação linguagem, gênero e direito a partir de uma análise discursiva de uma decisão da mais alta corte da Justiça brasileira sobre aborto, um tema recorrente de reivindicação de grupos feministas e movimentos sociais que lutam pela efetivação e ampliação de direitos das mulheres. Trata-se da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 54 (ADPF 54), que buscou solucionar a polêmica acerca da possibilidade de interrupção voluntária da gestação em caso de fetos com anencefalia<sup>1</sup>.

---

\* Universidade Estadual de Goiás (UEG), Programa de Pós-graduação em Educação, Linguagem e Tecnologia, Anápolis - Goiás - Brasil. [luciadefreitas@hotmail.com](mailto:luciadefreitas@hotmail.com)

<sup>1</sup> “A anencefalia é um distúrbio de fechamento do tubo neural diagnosticável nas primeiras semanas de gestação. Por diversas razões, o tubo neural do feto não se fecha, deixando o cérebro exposto. O líquido amniótico gradativamente dissolve a massa encefálica, impedindo o desenvolvimento dos hemisférios cerebrais (DINIZ; VELEZ, 2008, p.648).

Em seu desfecho, em 2012, a decisão foi aclamada como um significativo progresso em matéria de concretização de direitos reprodutivos das mulheres no cenário da jurisdição constitucional brasileira. Não obstante, em trabalho anterior, ao analisar o voto do relator da ADPF 54, o ministro Marco Aurélio de Mello, aponte que o STF aprovou a legalização da interrupção voluntária em caso de anencefalia, atendendo a uma reivindicação de correntes feministas, excluindo do debate os discursos desse campo e até mesmo escamoteando o empenho de suas representantes.

Isso porque a perspectiva de descriminalização do aborto, uma célebre reivindicação feminista, e que é tangenciada ao longo de todo o texto decisório, não é enfrentada na ADPF 54. Ao contrário, houve um esforço textual muito empenhado em evidenciar que a decisão restringia seu alcance, exclusivamente, aos casos de gravidez de anencéfalos e que estava excluída do pleito qualquer consideração sobre o direito das mulheres de, por livre escolha, interromper gestações.

Recentemente, diante do aumento considerável de casos de microcefalia em bebês cujas mães foram acometidas pela epidemia do Zika vírus, o debate sobre o tema foi reacendido. A antropóloga Débora Diniz, professora da Universidade de Brasília, ativista feminista e pesquisadora da ANIS<sup>2</sup>, entidade que foi coautora da petição da ADPF 54 e que lutou, ao longo de todo o processo, pela concessão do direito das grávidas de anencéfalos de poder decidir sobre a antecipação do parto, afirmou, em entrevista à BBC Brasil, que prepara uma ação para pedir ao Supremo que autorize o aborto de fetos com microcefalia associada ao Zika vírus.

A análise discursiva que proponho neste artigo tem por objetivo contribuir para o debate sobre a descriminalização do aborto no Brasil, bem como discutir a relação linguagem/gênero/direito, tema ao qual tenho me dedicado em pesquisas desde 2010. Para isso, adoto um recorte teórico-metodológico ao qual nomeio como Análise Feminista de Discurso, seguindo preceitos próprios de epistemologias feministas (HARAWAY, 1995; PAREDES, 2010) e modos de análise de discurso de linguistas feministas, como Michele Lazar (2005, 2007), Viviane Heberle, Ana Cristina Ostermann e Débora Figueiredo (HEBERLE; OSTERMANN; FIGUEIREDO, 2006). Ao longo do texto, esclareço essa parceria com mais detalhes.

## **A ADPF 54, o aborto de anencéfalos e os campos em disputa**

O documento que trago para análise é um gênero textual do direito denominado Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) e é utilizado para evitar ou reparar lesão a preceito fundamental, que no âmbito jurídico está ligado diretamente aos valores supremos do Estado e da Sociedade. É um tipo de ação, ajuizada exclusivamente no Supremo Tribunal Federal, que pode ser proposta pelos

---

<sup>2</sup> A Anis - Instituto de Bioética e Direitos Humanos - é uma organização feminista, não-governamental e sem fins lucrativos, de utilidade pública federal, fundada em 1999, em Brasília (Informação disposta na página oficial da Anis: <<http://anis.org.br/sobre>>).

seguintes agentes: I - o Presidente da República; II - a Mesa do Senado Federal; III - a Mesa da Câmara dos Deputados; IV - a Mesa de Assembleia Legislativa ou a Mesa da Câmara Legislativa do DF; V - o Governador de Estado ou o Governador do Distrito Federal; VI - o Procurador-Geral da República; VII - o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil; VIII - partido político com representação no Congresso Nacional; IX - Confederação sindical ou entidade de classe de âmbito nacional.

A Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 54 (ADPF 54) foi ajuizada em 2004 pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Saúde (CNTS) perante o Supremo Tribunal Federal (STF), com assessoria da ANIS (Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero) para questionar a constitucionalidade da interpretação dos artigos 124, 126 e 128, incisos I e II, do Código Penal, que tratam do crime de aborto, frente à possibilidade de mulheres grávidas de feto anencéfalo voluntariamente interromper a gestação.

O Brasil é o quarto país do mundo em número de partos de fetos com anencefalia (DINIZ; VELEZ, 2008). Não há tratamento ou cura e, em mais da metade dos casos, os fetos não resistem à gestação e os poucos que alcançam o momento do parto têm curto período de sobrevivência. Anteriormente ao julgamento da arguição, as gestantes de anencéfalos que desejavam reagir ao transtorno de uma gravidez dessa natureza tinham que recorrer individualmente ao poder judiciário<sup>3</sup>. Não havia uma uniformização da jurisprudência e, na maioria dos casos, a decisão somente ocorria após o nascimento.

Até o julgamento final da ADPF 54, em 2012, a indefinição quanto ao caráter do procedimento vinha se arrastando há mais de uma década. Ainda em 2004, à época do ajuizamento, o ministro Marco Aurélio de Mello concedeu uma liminar que autorizava antecipação do parto de fetos anencefálicos. Essa liminar, contudo, foi cassada em sessão plenária da Suprema Corte, quatro meses após entrar em vigor, retomando a obrigatoriedade das mulheres de se manterem grávidas a despeito do diagnóstico da inviabilidade fetal.

Ao reconstruir o histórico da ADPF 54, Camargo (2011) esclarece que, logo após a cassação da liminar, a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB fez um pedido à Corte para participar como *amicus curiae*<sup>4</sup>. Porém, na época o pedido foi negado com a justificativa de que a Lei 9882, que regulamenta a ADPF, não previa tal hipótese. Contudo, outras solicitações se sucederam, a maioria de entidades de caráter religioso e contrárias à proposta da ADPF 54. Em 2005, a pressão decorrente dessa

---

<sup>3</sup> É importante ressaltar que o Brasil possui uma das legislações mais restritivas em termos de aborto. Até o julgamento da ADPF 54, nosso Código Penal (CP) só permitia a prática do aborto: I - Se não há outro meio de salvar a vida da gestante e; II - Se a gravidez resulta de estupro e o aborto é precedido de consentimento da gestante ou, quando incapaz, de seu representante legal.

<sup>4</sup> A expressão latina *amicus curiae* significa “amigo da corte”, ou seja, os representantes de parcelas da sociedade, bem como as autoridades, os técnicos e os cientistas, chamados a se pronunciar em audiências públicas, em função de seu conhecimento e experiência, colaborando com a Corte no processo de tomada de decisão. Segundo Carvalho (2011, p.92), a lei prevê como atribuição do presidente do STF e do relator convocar audiência pública “para ouvir o depoimento de pessoas com experiência e autoridade em determinada matéria, sempre que entender necessário o esclarecimento de questões ou circunstâncias de fato, com repercussão geral e de interesse público relevante, debatidas no âmbito do Tribunal”.

mobilização leva a uma polarização de forças contrárias e a favor do pleito, momento em que o então Ministro Nelson Jobim sugeriu a realização de uma audiência pública. Não obstante a importância do tema, foi somente em julho de 2008 que se determinou, em definitivo, a realização de audiências<sup>5</sup> (CARVALHO, 2011).

Nessa disputa, três seguimentos principais se destacaram, representando posicionamentos, em determinados pontos, bastante antagônicos: o médico, o religioso e o feminista<sup>6</sup>. O posicionamento das Igrejas em geral, e da Católica especificamente, é de que o aborto é um pecado perante Deus, e fere o direito à vida, que é considerada a partir da fecundação (ALDANA, 2008). Em contraposição, o aborto é visto pelos movimentos feministas como uma questão de direito individual à livre escolha da mulher sobre seu corpo, incluindo aí a maternidade (SCAVONE, 2008). Já entre os profissionais da medicina, a questão do aborto é polêmica, no entanto, houve um consenso na CNTS quanto ao aborto de anencéfalos, pelo interesse de resguardar os profissionais que intervêm nesses casos das consequências penais em que podem incorrer quando praticam o procedimento.

Esse intrincado cenário exigiu um esforço argumentativo muito complexo por parte das ministras e ministros do STF, que tiveram que endereçar discursivamente segmentos sociais completamente opostos ideologicamente e equacionar situações díspares, como: por um lado, dar direito das mulheres grávidas de anencéfalos a proceder legalmente ao abortamento dos fetos, sem alterar significativamente a legislação sobre aborto vigente no país; por outro lado, garantir a posição de laicidade do Estado brasileiro, sem desconsiderar a importância dos seguimentos religiosos e suas crenças sobre a vida e a morte.

Conforme esclarecem Miranda Netto e Camargo (2010), as juízas e juízes do Tribunal Constitucional têm que justificar cada ato decisório seu na constante busca por adesão popular, a fim de garantir sua função de representante frente aos seus representados (o povo), por isso, investem muito empenho argumentativo em seus votos. No caso da ADPF 54, esse empenho se expressa tanto na extensão do texto

---

<sup>5</sup> Os participantes dessas audiências compreenderam vinte e duas instituições, representadas por vinte e nove pessoas. Carvalho (2011) registra que, das vinte e duas instituições, quatorze se manifestaram a favor (63,6%); sete, contra (31,8%); e uma (4,5%) apresentou argumentos nos dois sentidos, no caso, o Poder Legislativo. Dos vinte e nove representantes, quinze eram homens (51,7%) e quatorze eram mulheres (48,3). Nesses momentos, houve uma polarização bastante emocional de pontos de vista a favor e contra a descriminalização do aborto.

<sup>6</sup> O primeiro pode ser considerado o próprio arguente, englobado na Confederação Nacional dos Trabalhadores na Saúde – CNTS e por ela representado. Várias entidades desse segmento e até personalidades nomeadas estão listadas no relatório do acórdão, como *amicus curiae*, são elas: Federação Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia; Sociedade Brasileira de Genética Clínica; Sociedade Brasileira de Medicina Fetal; Conselho Federal de Medicina; Deputado Federal José Aristodemo Pinotti ex-Reitor da Unicamp, fundador do Centro de Pesquisas Materno-Infantis de Campinas – CEMICAMP e especialista em pediatria, ginecologia, cirurgia e obstetrícia. No grupo das entidades religiosas estão: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; Associação Nacional Pró-vida e Pró-família; Associação de Desenvolvimento da Família e Igreja Universal, embora esta última tenha se posicionado a favor do pleito. No bloco feminista ou a ele alinhado estão: a ANIS, Instituto de Biotécnica, Direitos Humanos e Gênero que, na petição inicial, é considerada coautora da ação; a Rede Nacional Feminista de Saúde; Direitos Sociais e Direitos Representativos; a Escola de Gente (direitos humanos). Também alinhada com esse segmento, estão as Católicas pelo Direito de Decidir, entidade composta por grupos de teólogas no interior da Igreja Católica, contrárias a posição da instituição no caso da ADPF 54.

decisório, que ocupa 433 páginas, quanto no tempo demandado para o julgamento, quase uma década.

Minha análise recai exatamente sobre o esforço discursivo, nesse caso emblemático de direito das mulheres, em face desse intrincado campo de disputas. Tenho como direcionamento as perguntas de Castilho (2008) e Pimentel (2009): ao decidirem, as juízas e juízes reconhecem a perspectiva de gênero e contemplam os discursos que buscam evidenciar a subsistência do patriarcado, as relações de dominação entre os sexos e a desigualdade material entre homens e mulheres? Com esse norte, desenvolvo uma análise discursiva articulada pelas questões de gênero/sexualidade (HEBERLE; OSTERMANN; FIGUEIREDO, 2006) e Teoria Feminista (HARAWAY, 1995; PAREDES, 2010), que chamo aqui de Análise Feminista de Discurso (LAZAR, 2005, 2007; BAXTER, 2003, 2008), sobre a qual dedico o próximo tópico.

### **Análise Feminista de Discurso**

A análise feminista de discurso que me proponho a desenvolver sobre o texto da ADPF 54 é uma investida que se fundamenta em um crescente campo de estudos discursivos com foco na temática de gênero e sexualidade que assumem uma perspectiva feminista declarada e que reivindicam a inclusão do termo “Feminista” a trabalhos de Análise de Discurso.

Embora na Linguística Aplicada exista, desde as últimas três décadas, uma ampla bibliografia de estudos ancorados sob o eixo gênero/sexualidade e discurso (HOLMES; MEYERHOFF, 2003; EHRLICH; MEYERHOFF; HOLMES, 2014) e muitas das autoras desses trabalhos filiam-se a correntes feministas, o termo Feminista propriamente só começa a aparecer em parceria com o binômio Análise de Discurso a partir dos anos 2000. Um dos primeiros exemplos dessa junção é o artigo de Ann Weatherall e Anna Priestley, publicado em 2001, na revista *Feminism & Psychology*, cujo título era: “Uma análise feminista de discurso sobre trabalho sexual”<sup>7</sup> (WEATHERALL; PRIESTLEY, 2001).

Definir uma abordagem linguística que se possa rotular como “análise feminista de discurso” é uma tarefa complexa, conforme observou Mary Bucholtz (2003). Tanto porque os estudos discursivos articulados pelas categorias “gênero” e “sexualidade” não são necessariamente feministas, bem como não se pode aferir uma única forma de feminismo à qual esses estudos se afilem.

O rótulo “feminista”, no singular, na realidade cobre uma pluralidade de correntes com especificidades próprias, como feminismo cultural, feminismo liberal, feminismo pós-moderno, feminismo radical, etc. (SOUSA, 2015). Não obstante, ainda que plural, o feminismo, nas suas diferentes vertentes, converge para o interesse comum de compreender e superar as desigualdades sociais relacionadas ao gênero e à sexualidade (BUCHOLTZ, 2014).

---

<sup>7</sup> Tradução livre de título original: *A Feminist Discourse Analysis of Sex 'Work'*.

Assim como o feminismo em si não é unificado, o crescente campo de estudos discursivos com perspectiva feminista também não o é. São exemplos dessa investida propostas como a Análise da Conversa Feminista (KITZINGER, 2000), Estilística Feminista (MILLS, 1995), Pragmática Feminista (CHRISTIE, 2000), Análise Crítica Feminista de Discurso (LAZAR, 2005, 2007) e Análise de Discurso Feminista Pós-Estruturalista (BAXTER, 2003, 2008). Essas correntes encontram-se mais ou menos unificadas em seus objetivos políticos gerais, mas dividem-se nas formas teórico-metodológicas que seguem para alcançá-los.

Observa-se que tais propostas se desenvolvem a partir de correntes teóricas já consideradas canônicas dentro dos estudos de linguagem, como a Análise de Discurso Crítica (WOODAK; MEYER, 2001), a Análise da Conversa (SACKS, 1992), a Pragmática (MEY, 2001), a Estilística (BRADFORD, 1997) etc. Recorrentemente estudos discursivos sobre gênero e sexualidade de viés feminista vinham sendo produzidos sob essas rubricas sem, contudo, serem visibilizados. Gradativamente, uma postura declarada foi sendo assumida na inclusão do termo “Feminista” a esses rótulos como uma estratégia política de firmar e fortalecer a representatividade feminista dentro do *mainstream* da Linguística Aplicada.

Basicamente, esses estudos empreendem uma reapropriação dos pontos de vista teórico-metodológicos e das ferramentas analíticas daquelas correntes canônicas, com fins especificamente feministas: a contestação das desigualdades sociais relacionadas ao gênero e à sexualidade, reconhecendo as intersecções com categorias como raça, classe, geração, etnia etc.; a desconstrução dos códigos que naturalizam e perpetuam essas desigualdades e o empenho na superação dos sistemas sexistas. Reapropriação e recriação são dinâmicas recorrentes e recomendáveis à prática feminista, como observa Audre Lorde (2007). Em seu famoso ensaio sobre os riscos da apropriação das “ferramentas do mestre”, a autora alerta para o poder que exercem as dinâmicas do patriarcado, das quais a ciência está também investida, e propõe a reapropriação do conhecimento e o uso da força criativa, na investigação e no ativismo feminista.

A análise feminista de discurso que desenvolvo neste artigo é igualmente uma reapropriação de pressupostos de correntes já em vigor nos estudos de linguagem com viés feminista. Basicamente, busco apoio nos trabalhos de Michele Lazar, para quem o objetivo de uma análise crítica feminista de discurso é:

[...] mostrar as formas complexas, sutis, e às vezes não tão sutis, nas quais as premissas de gênero frequentemente assumidas e as relações de poder hegemônicas são produzidas discursivamente, sustentadas, negociadas e desafiadas em diferentes contextos e comunidades. (LAZAR, 2005, p.145).

A aproximação com o trabalho dessa autora se deve à minha experiência com a Análise de Discurso Crítica, campo do qual ela empresta as ferramentas teórico-metodológicas para sua abordagem feminista e das quais tenho me servido em meus

próprios trabalhos. Não adoto, contudo, a mesma nomenclatura da autora, porque avalio, em um primeiro momento, que o termo “crítica” seja redundante em estudos feministas, considerados de antemão como abordagens críticas (GUBA; LINCOLN, 1994), assim, prefiro a forma mais sucinta: análise feminista de discurso.

Em um segundo momento, justifico essa escolha também pelo entendimento de que as pesquisas feministas operam, desde o início, dentro de um programa politicamente investido na luta por reconhecimento e, nessa medida, é imperativo reivindicar rótulos próprios que nos representem e destaquem nossa localização (HARAWAY, 1995) nas vias do conhecimento. Há tempos linguistas brasileiras como, Ana Cristina Ostermann, Débora Figueiredo, Viviane Herberle (HEBERLE; OSTERMANN; FIGUEIREDO, 2006), Carmen Rosa Caldas-Coulthard (1996), Suzana Funck (2007), apenas para citar algumas, têm publicado trabalhos sob os eixos linguagem/gênero/sexualidade com perspectivas feministas, sem, contudo, assumi-las nominalmente.

Neste artigo, portanto, sigo os passos de Audre Lorde rumo a uma reapropriação e recriação do conhecimento nos estudos feministas, e os de Julieta Paredes (2010), que prega a necessidade da autonomia das feministas latinas frente às epistemologias feministas ocidentais. Assim, adoto esse rótulo, tanto pela busca de uma autoidentificação, como pelo seu potencial de abrigar, sob uma mesma nomenclatura, diferentes formas de análises discursivas unidas no empenho feminista de desafiar sistemas de conhecimento sexistas.

A análise discursiva que desenvolvo sobre o texto da ADPF 54 se volta justamente sobre o sistema de conhecimento que embasa essa decisão fundamentada no âmbito do Direito. Sobre esse sistema, autoras filiadas às Teorias Feministas do Direito (BARTLETT, 1991) denunciam que ele incorpora noções ontológicas que embasam as instituições modernas, em que o homem é o referente universal e a mulher é o especial e o derivado. Como consequência dessa relação, os direitos das mulheres são subalternizados frente a esse sujeito, e sempre em referência aos mesmos lugares: o da sexualidade, o da conjugalidade e o da procriação. Tal dinâmica determina que as reformas legais acabem sendo meramente paliativas, iludem a realidade, mas não a transformem propriamente (SOUSA, 2015).

A ADPF 54, ao decidir sobre a possibilidade de aborto, um direito há décadas reivindicado por movimentos de mulheres e feministas, constitui, portanto, um objeto especial para uma análise que busca desvelar, na linguagem, as ideologias e modos de agir que estruturam as decisões da justiça, em um caso tão emblemático de direito das mulheres. É ao que me proponho a seguir, pela combinação entre Análise de Discurso e Teoria Feminista.

## **Uma análise feminista do discurso das ministras e ministros do STF na ADPF 54**

O ponto de partida para a análise que desenvolvo sobre o acórdão da ADPF 54 (BRASIL, 2012) é a percepção paradoxal de que, embora a Corte tenha atendido a

uma demanda feminista e de movimentos de luta pelos direitos das mulheres, o fez de forma a escamotear os vínculos com esses grupos e com os discursos que eles defendem sobre a autonomia das mulheres em relação a seus corpos e sem romper com o padrão tradicionalista e androcêntrico próprio do Direito. Ao contrário, o acórdão revela a resistência que existe nesse campo em enfrentar esses paradigmas que a Justiça valora e com os quais opera. Assim, minha análise se volta à descrição e discussão sobre os artifícios de linguagem que articularam esse paradoxo, dos quais destaco três especificamente: explicação, nomeação e representação, conforme desenvolvo a seguir.

### **Aprovar aborto de anencéfalo em um país cristão: justificativas e explicações**

Um dos problemas de qualquer comunicação é o risco de comprometer a imagem social dos participantes, por isso a necessidade de estratégias que amenizem esse comprometimento, ou seja, um elaborado “trabalho de face”, conforme nomeou Goffman (1967) o esforço que fazemos para ser bem avaliados. Esse conceito tem sido mais amplamente explorado em estudos que definem seus objetos acadêmicos como interação face a face, excluindo, assim, a comunicação assíncrona e escrita.

Não obstante, os acórdãos são gêneros textuais de caráter altamente interativo, pois registram a trocas argumentativas que os membros dos Tribunais, em seus votos, endereçam recorrentemente entre si e a mais participantes. Portanto, embora seja uma peça escrita, o acórdão é construído a partir dessas interações que, inclusive, em dados momentos, são empreendidas face a face, como foi o caso da ADPF 54, em que audiências públicas fizeram parte do processo decisório e nas quais, conforme observa Camargo (2011, p.14), “prevalece a oralidade e a presença do público”.

Assim, ao longo de todo o texto, percebemos a preocupação das ministras e ministros com a avaliação de seus interlocutores que, em última instância, compreendem a própria “Nação” brasileira, conforme é textualmente assumido pelo Ministro Celso de Mello:

Relembrando o saudoso Ministro LUIZ GALLOTTI e considerando o alto significado da decisão a ser tomada por esta Suprema Corte, nesta ação de descumprimento de preceito fundamental, sobre o pretendido direito, em favor de gestantes, à antecipação terapêutica de parto, nas situações excepcionais de anencefalia fetal, tenho presente a grave advertência, por ele então lançada, de que, em casos emblemáticos como este, o Supremo Tribunal Federal, ao proferir o seu julgamento, poderá ser, ele próprio, “julgado pela Nação”. (Voto do Ministro Celso de Mello, p.317).

Tendo em mira esse julgamento, são acionados vários recursos discursivos por parte das ministras e ministros para se protegerem de possíveis avaliações negativas.

Dentre esses recursos, destaco a “explicação” ou “prestação de contas” (PASSUELLO; OSTERMANN, 2007; OSTERMANN; ANDRADE; FREZZA, 2016). Esses termos são tentativas de tradução para o correlato em língua inglesa *accountability*, cunhado por Garfinkel (1967 apud OSTERMANN; ANDRADE; FREZZA, 2016) para referir-se à noção de responsabilidade normativa que, uma vez quebrada, abre espaço para o provimento de desculpas, explicações e prestações de contas.

Na primeira página do acórdão, logo abaixo do cabeçalho, lê-se a seguinte sequência: ESTADO – LAICIDADE. O Brasil é uma república laica, surgindo absolutamente neutro quanto às religiões. Considerações.

Esse arranjo textual obedece às normas de indexação de conteúdo temático por palavras-chave que são próprias das convenções esquemáticas das ementas jurisprudenciais (GUIMARÃES, 2004). A sequência de palavras enfatiza a relação Estado e Laicidade. Imediatamente em seguida, as duas frases que também obedecem às normas exigidas para as ementas, privilegiando a concisão e clareza (GUIMARÃES, 2004), destacam a posição de neutralidade do Brasil, como uma república laica, em relação às religiões. Como a separação entre Estado e religião é uma condição essencial das democracias modernas, que exigem a laicidade como uma consequência lógica da aplicação de seus princípios, afirmar a laicidade do Estado seria uma redundância. Porém, a sequência performa uma explicação antecipada das autoridades que assinam a decisão, sobre o ato de atenderem a uma demanda que contraria princípios religiosos tão fundamentais como a vida e a morte. O realce à neutralidade religiosa da Corte de antemão, bem no início do texto, tem a funcionalidade de um *account*.

Nas palavras de Ostermann, Andrade e Frezza (2016), *accounts* são tentativas de justificar-se, explicar-se ou empreender alguma outra ação que demonstre a orientação de participantes para um possível problema, seja de ordem moral, seja de ordem racional ou, mesmo, de ordem prática, frente ao que foi dito. Ainda segundo as autoras, essas explicações podem ser de natureza espontânea ou requerida. No primeiro caso, quem as fornece tenta antecipar-se às possíveis implicações morais que dado seguimento discursivo pode gerar.

Tal perspectiva fica latente em toda a decisão, cujo texto é composto de explicações recorrentes sobre como a posição de laicidade do Estado não se incompatibiliza com o respeito às crenças religiosas, como mostram os recortes a seguir:

No Estado laico, marcado pela separação entre Estado e religião, todas as religiões merecem igual consideração e profundo respeito, inexistindo, contudo, qualquer religião oficial, que se transforme na única concepção estatal, a abolir dinâmica de uma sociedade aberta, livre, diversa e plural. Há o dever do Estado em garantir as condições de igual liberdade religiosa e moral, em um contexto desafiador em que, se, de um lado, o Estado contemporâneo busca adentrar os domínios do Estado (ex: bancadas religiosas no Legislativo). Destacam-se, aqui, duas estratégias: a) reforçar o princípio da laicidade estatal, com ênfase à

Declaração sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação com base em Intolerância Religiosa; e b) fortalecer leituras e interpretações progressistas no campo religioso, de modo a respeitar os direitos humanos”. (Voto do Ministro Joaquim Barbosa, p.229-230, citando Flávia Piovesan em: *Direitos Humanos* (Coord.). Curitiba: Juruá editora, 2007. p.24-25).

Em seu voto, o então Ministro Joaquim Barbosa justifica sua posição favorável ao pleito da descriminalização do aborto de feto anencéfalo, enfatizando a necessidade de se garantir a laicidade do Estado e, para isso, tece uma longa explicação, em que se apropria das palavras da jurista citada, sobre como a laicidade não configura desrespeito ou desconsideração com as religiões. A mesma ênfase no respeito também é dada pelo Ministro Celso de Mello na explicação que ele tece sobre laicidade para justificar seu voto, alinhado com o de seu colega:

Com efeito, uma das características essenciais das sociedades contemporâneas é o pluralismo. Dentro de um mesmo Estado, existem pessoas que abraçam religiões diferentes - ou que não adotam nenhuma -; que professam ideologias distintas; que têm concepções morais filosóficas díspares ou até antagônicas. E, hoje, entende-se que o Estado deve respeitar estas escolhas e orientações de vida, não lhe sendo permitido usar do seu aparato repressivo, nem mesmo do seu poder simbólico, para coagir o cidadão a adequar sua conduta às concepções hegemônicas na sociedade, nem tampouco para estigmatizar os ‘outsiders’. (Voto do Ministro Celso de Mello, p.336, citando: Daniel Sarmiento “Legalização do Aborto e Constituição”, “in” “Nos Limites da Vida: Aborto, Clonagem Humana e Eutanásia sob a Perspectiva dos Direitos Humanos”, p.03/51, 26-27, 2007, Lumen Juris).

Explicações e justificativas como as que se vem nesses recortes são identificadas em estudos críticos de discurso na categoria dos *implícitos*, como afirma Fairclough (2003, p.42) “o que é dito em um texto o é sempre em relação ao não-dito<sup>8</sup>”. Assim, a laicidade do Estado brasileiro é afirmada em relação à enorme força simbólica que as religiões, especialmente as de viés cristão, ainda detêm sobre nossa sociedade e suas instituições. Na realidade, conforme discute feministas como Vuola (2001), o triunfo da secularização sobre a religião, uma promessa da modernidade, não se concretizou como um fenômeno global. Ao contrário, é uma evidência da Europa Ocidental que, no resto do mundo, e aí ela destaca a América Latina cristã, representa mais uma exceção a ser explicada do que uma regra pacificada.

---

<sup>8</sup> Tradução livre.

## O estado é laico, mas não é ateu: a pervasividade da cultura cristã

Ao longo de toda a decisão laicidade/religião formam um par antagônico indicativo da dualidade que atravessa a ADPF 54 ao decidir em favor de direito das mulheres ao aborto em um país fortemente dominado pelo poder simbólico da religião. Poder sobre o qual a teoria feminista denuncia o caráter eminentemente androcêntrico, hierárquico e de sustentação de uma estrutura patriarcal (ROSADO, 2001) que, por sua vez, também molda o campo do Direito (SOUSA, 2015).

Sem articular uma retórica para evidenciar essa subsistência, as ministras e ministros do STF acabam por acomodar a decisão a esses mesmos moldes sem confrontá-los. Ao contrário, no acórdão há muitos arranjos de linguagem que nos estudos de interação face-a-face estariam associados a marcas de envolvimento que colaboram no gerenciamento de impressões positivas (GOFFMAN, 1967). Uma das táticas que identifiquei nesse gerenciamento, além das explicações sobre a compatibilidade entre Estado laico e religiosidade, foi uma aproximação com o próprio discurso religioso. O melhor exemplo está na abertura do voto do relator da ADPF54:

O SENHOR MINISTRO MARCO AURÉLIO (RELATOR) – Padre Antônio Vieira disse-nos: “E como o tempo não tem, nem pode ter consistência alguma, e todas as coisas desde o seu princípio nasceram juntas com o tempo, por isso nem ele, nem elas podem parar um momento, mas com perpétuo moto, e resolução insuperável passar, e ir passando sempre” – Sermão da Primeira Domingo do Advento. (Voto do Ministro Marco Aurélio, p.32).

Observa-se, neste recorte, que o Ministro Marco Aurélio de Mello, encaixa um trecho em citação ao Sermão da Primeira Domingo do Advento de Padre Antônio Vieira logo nas primeiras linhas de seu texto, buscando uma aproximação com o discurso religioso, orientado por um viés cristão e católico. O voto do relator tem um papel direcionador, na decisão, pois é a partir dele que os demais membros da Corte se posicionam contra ou a favor. Assim, o ministro, ao apoiar um pleito que contraria dogmas religiosos, em especial da Igreja Católica, que empreende uma verdadeira cruzada moral contra o aborto em qualquer situação, buscou proteção nas palavras de um religioso.

O juiz poderia ter acionado diretamente uma perspectiva da tradição liberal do Estado, na qual a propriedade de si mesmo é a base indispensável para o acesso à cidadania, e assumir que a liberdade de escolha sobre levar adiante ou interromper uma gestação indesejada é um reforço à autonomia de cerca de metade da população. Mas, ao invés disso, preferiu acomodar sua retórica em moldes menos diretos e revestidos de uma perspectiva que não se incompatibiliza com o viés cristão. Assim, fez dele as palavras do religioso, que enfatizam a necessidade de acolhimento a mudanças que são demandadas invariavelmente de acordo com cada tempo histórico, referindo-se,

portanto, ao objeto da ADPF54, que, somente no estágio atual de avanço dos estudos médicos sobre anencefalia, ensejou uma mudança de perspectiva do judiciário sobre o aborto de anencéfalos.

No final de seu voto, após uma longa exposição sobre as premissas que sustentaram sua decisão, o ministro conclui, ressaltando a separação entre Estado e religião, mas fazendo uma ressalva:

Conclui-se que, a despeito do preâmbulo, destituído de força normativa – e não poderia ser diferente, especialmente no tocante à proteção divina, a qual jamais poderia ser judicialmente exigida –, o Brasil é um Estado secular tolerante, em razão dos artigos 19, inciso I, e 5º, inciso VI, da Constituição da República. Deuses e césores têm espaços apartados. O Estado não é religioso, tampouco é ateu. O Estado é simplesmente neutro. (Voto do Ministro Marco Aurélio, p.39).

A forma como o ministro encerra sua discussão, em que laicidade e religião são temas centrais, corrobora a crítica de feministas como Vuola (2011), que já comentei anteriormente e que é apoiada no trabalho de Montero (2011) sobre as características distintivas do Estado nacional no Brasil, determinadas por uma conformação particular com o campo religioso. Ao afirmar que o Estado laico não é ateu, o ministro se protege dos estigmas que recaem sobre essa figura em nossa sociedade, o oposto inverso ao homem religioso, que é tido com desconfiança por sua falta de fé, percebido “como recusa em estabelecer relações de reciprocidade e aliança com a esfera sobrenatural e, em última instância, com os congêneres humanos” (MONTERO, 2011, p.3).

Para a autora, compreender o que define as peculiaridades do Estado nacional no Brasil demanda considerar a hegemonia histórica da ainda pervasiva cultura cristã em nossa sociedade. Nessa medida, o acórdão da ADPF54 é ilustrativo, pois ao longo do texto esse viés é latente e em alguns momentos emerge textualmente, revelando engajamentos pessoais com esse campo, como se percebe no trecho seguinte:

Hoje de manhã, acordei e agradei a Deus por poder contribuir com a humanidade por meio de uma decisão que pode conjurar tristezas, angústias, dores, aflições e, ao mesmo tempo, pedi a Deus que a razão e a paixão me acompanhassem no exercício desse mais alto apostolado que um ser humano pode se dedicar nesse mundo de Deus: a magistratura. (Voto do Ministro Luiz Fux, p.154-155).

Esse recorte parece dar amparo para o que destacou o Relator naquele excerto anterior, sobre o fato de o Estado ser laico não implicar contrariamente em seus representantes serem ateus. É o que se pode depreender do que foi enunciado neste trecho do discurso do Ministro Luiz Fux, que na esteira do juiz Marco Aurélio de

Mello, logo no início de sua explanação que acompanha o voto do colega, assume uma explícita articulação religiosa.

Pelo que demonstro nessas análises, compreendo que o argumento da laicidade do Estado, tão recorrente na ADPF54, ao contrário de atestar uma incorporação genuína e pacificada desse valor pela Corte, revela mais as ambivalências de tal incorporação. O volume das explicações fornecidas para justificar tal premissa é proporcional ao perigo de quebra de responsabilidade normativa que o argumento impõe ao STF ao decidir sobre um tema como o aborto, tão caro à tradição cristã de nossa sociedade.

Mas além da sociedade brasileira em si, ainda considero merecedor de nota outro âmbito de interlocução a que a decisão se dirige, ainda que não de forma assumida. Como comentam Diniz e Velez (2008, p.649), apesar da laicidade do Estado Brasileiro, “causa pouca controvérsia política a existência de congressistas religiosos ou com base política confessional, cuja pauta legislativa é promover e defender os interesses acomodados específicos de suas comunidades morais de origem e não uma ideia de pluralismo moral razoável”. Ainda que o texto não permita maiores evidências sobre esse interlocutor, ele tem uma breve menção naquele recorte que dispus páginas atrás, do voto do Ministro Joaquim Barbosa, sobre as “bancadas religiosas no legislativo”.

De qualquer modo, o que mais destaco sobre os arranjos textuais que manipularam o par laicidade/religião, é que a Corte os acionou de forma a driblar as tensões que decidir sobre a descriminalização do aborto de anencéfalos impôs aos seus membros no contexto de uma certa ordem cultural vigente. Tensões que as ministras e ministros do STF acomodaram por uma estratégia discursiva que, ao contrário de desafiar abertamente o discurso hegemônico, a ele se alinhou.

## **Decidir sobre aborto sem falar nele: o manejo das nomeações**

Essa estratégia de acomodação é o que sobressai no acórdão, e, aqui, para dar continuidade a minha análise, destaco outro artifício discursivo que articulou, o manejo com nomeações para lidar com outras dualidades: vida/morte, feto/mulher. Trata-se do par: *aborto* e a *antecipação terapêutica do parto*. Demonstro que, paradoxalmente, para aprovar o aborto foi preciso antes não falar nele. Começo a demonstrar esse paradoxo com um recorte do voto do Ministro Celso de Mello, o único a esboçar uma argumentação que poderia ter aberto uma brecha interpretativa para a extensão do direito de interrupção de gravidez para além dos casos de anencefalia:

**O Supremo Tribunal Federal, Senhor Presidente, no estágio** em que já se acha este julgamento, **está a reconhecer** que a mulher, **apoiada em razões diretamente fundadas em seus direitos reprodutivos e protegida pela eficácia incontestável** dos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana, da liberdade, da autodeterminação pessoal e da intimidade, **tem o direito insuprimível** de optar pela antecipação

terapêutica de parto, **nos casos** de comprovada malformação fetal por anencefalia, **ou**, então, **legitimada por razões que decorrem de sua autonomia privada, o direito de manifestar** a sua vontade individual pelo prosseguimento do processo fisiológico de gestação. (Voto do Ministro Celso de Mello, p.315, todos grifos do autor).

Observa-se que o ministro se fundamenta nos direitos constitucionais de dignidade da pessoa humana, autodeterminação e intimidade, seguindo uma tônica liberal, em que a propriedade de si mesmo é a base para a cidadania. Esses mesmos princípios são destacados por demais colegas do juiz. No entanto, ele é o único que chega a coordenar uma extensão do direito reivindicado pelas grávidas de anencéfalo a todas as mulheres. Não obstante, em seu argumento ele se limita à liberdade de “manifestação” de “vontade individual” das mulheres pelo prosseguimento de qualquer gravidez, mas não chega a desenvolver uma defesa mais articulada à liberdade ao aborto, termo que ele inclusive evitou.

Conforme introduzi mais a cima, não falar em aborto para aprová-lo foi uma das estratégias discursivas usadas no acórdão. Em substituição, a Corte adotou a estrutura nominal *antecipação terapêutica do parto*, criando um jogo de significados estabelecido ainda na petição inicial, proposta pelo atual ministro do STF, Luis Roberto Barroso, à época o advogado da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Saúde – CNTS. Por um recurso retórico bastante instrumental, Luis Roberto Barroso, logo na nota prévia da petição, declara: “antecipação terapêutica de parto de feto anencéfalo não é aborto”.

Nos estudos de linguagem, nomear é considerar a relação ente nome e coisa de forma simbólica. Os sujeitos nomeiam a partir de sua posição em uma formação discursiva, assim, um nome funciona não como uma etiqueta simplesmente, mas produz sentido historicamente e ideologicamente (FAIRCLOUGH, 2003) e efeitos sociais. Dessa forma, nomeações têm funcionalidade discursiva e ideológica. O advogado cria uma distinção entre *aborto* e *antecipação terapêutica de parto*<sup>9</sup>, sustentando que no plano da decisão da ADPF 54 o primeiro está descartado.

O termo *antecipação terapêutica de parto* é uma estrutura nominal composta com elementos lexicais próprios do campo da medicina. Após os estudos de Foucault (2005), o discurso médico teve sua aparente neutralidade questionada, muito embora as regras formais de enunciação de exercício de poder e de saber desse campo continuem atuando em legitimação das mais variadas práticas sociais. É assim que, na ADPF 54 uma nomeação articulada a partir dessa ordem de discurso (FOUCAULT, 1996), foi apropriadamente funcional a um alinhamento nos moldes da argumentação jurídica, que busca o que Ferraz Júnior (2013) denomina de subsunção.

O autor explica que a subsunção diz respeito à submissão do caso às regras próprias do direito para a sua aplicação. Assim, ao se desqualificar a prática de interromper uma gravidez como um aborto, retira-se tal exercício do campo da ilegalidade e de todas as

---

<sup>9</sup> O termo foi proposto por Débora Dinis que, representado a ANIS.

suas associações ao universo do hediondo, como o homicídio, realocando-a no campo higiênico da medicina, onde o procedimento adquire *status* terapêutico.

Nesse sentido, conforme comenta Pires (2013), na ADPF 54, perdeu-se a oportunidade de equacionar a colisão entre os interesses do nascituro e a autonomia reprodutiva da mulher. A decisão, ao contrário, elimina qualquer discussão mais profunda sobre esse tema, excluindo veementemente o tópico aborto voluntário, como mostram os trechos a seguir:

Destaco a alusão feita pela própria arguente ao fato de não se postular a proclamação de inconstitucionalidade abstrata dos tipos penais, o que os retiraria do sistema jurídico. Busca-se tão somente que os referidos enunciados sejam interpretados conforme à Constituição. Dessa maneira, mostra-se inteiramente despropositado veicular que o Supremo examinará, neste caso, a descriminalização do aborto, especialmente porque, consoante se observará, existe distinção entre aborto e antecipação terapêutica do parto [...]. (Trecho do voto do Ministro Relator Marco Aurélio, p.33).

[...] (c) como não há o que possa ser feito pelo feto, sua retirada é a única indicação terapêutica para a gestante; (d) a retirada do feto por médico habilitado constitui antecipação terapêutica do parto, e não aborto ao feito do Código Penal, crime cuja característica é a morte de feto viável para a vida extrauterina causada por procedimento abortivo [...]. (Trecho do voto da Ministra Rosa Veber. p.90)

Verifica-se, portanto, que, em última análise, a presente ADPF cuida da tutela da liberdade de opção da mulher em dispor de seu próprio corpo no caso específico em que traz em seu ventre um feto cuja vida independente extrauterina é absolutamente inviável. Portanto, é importante frisar, não se discute a ampla possibilidade de se interromper a gestação. A questão aqui se refere exclusivamente à interrupção de uma gravidez que está fadada ao fracasso, pois seu resultado, ainda que venham a ser envidados todos os esforços possíveis, será, invariavelmente, a morte do feto. (Trecho do voto do Ministro Joaquim Barbosa, p.147)

Também faço questão de frisar que este Supremo Tribunal Federal, nesta tarde, não está decidindo nem permitindo o aborto. Essa é uma questão posta à sociedade. O que estamos tratando aqui é fundamentalmente de saber se a interpretação que é possível de ser dada aos dispositivos do Código Penal são compatíveis ou não com a interpretação que vem sendo dada no sentido de se considerar crime também a interrupção de gravidez de feto anencéfalo. (Trechos do voto da Ministra Carmen Lúcia, p.172).

Nesses recortes, vê-se novamente uma série de explicações e justificativas pautadas na responsabilidade normativa da Corte em decidir sobre um tema tabu em nossa sociedade. Conforme propõe Warat (1985), a decisão judicial é uma peça persuasiva que emprega toda classe de recursos argumentativos, que tendem a impor uma conclusão, não derivada logicamente, mas que logra sua aceitação por associação psicológica e emotiva. Nesse sentido, o caráter persuasivo do discurso jurídico determina, inevitavelmente, a presença das falácias<sup>10</sup> em seu conteúdo, como foi o caso da estratégia articulada pela troca de nomeação e negação, que favoreceu uma abertura interpretativa ao acolhimento do pedido veiculado na ADPF 54.

O sucesso dessa tática demonstra, por outro lado, o grau de marginalização no meio jurídico e na própria sociedade brasileira do argumento feminista de que o aborto constitui um direito moral da mulher de autonomia sobre o próprio corpo e sobre a própria consciência. Por outro lado, a articulação discursiva da ADPF 54 espelha a própria articulação feminista brasileira em sua histórica luta para a legalização do aborto, de forte caráter negociador que, segundo Sorj (2002), está enraizada na própria “cultura política” brasileira de evitar conflitos e procurar saídas conciliatórias.

### **Sofrimento materno, saúde e autonomia feminina: o manejo das representações**

O manejo com as nomeações amoldou uma causa feminista aos discursos hegemônicos legais. Porém, para garantir o viés tradicional e patriarcal próprio desse campo, foi necessário ainda manejar certas representações femininas, enfatizadas não na autonomia e liberdade das mulheres, mas sim no sofrimento materno e suas consequências dolosas à saúde das gestantes. O termo representação nos estudos linguísticos com foco em gênero diz respeito à construção discursiva das maneiras de ser mulher/homem (LAZAR, 2005). Esses estudos também destacam o fato de que representações são moldadas a partir de perspectivas particulares de determinadas comunidades de prática no interesse de manter certas relações de poder. Nessa linha, o perfil de representação feminina enfatizado pela Corte sustenta tais relações dentro dos moldes que o Direito valora.

Conforme relata Pires (2013, p.581), na ADPF 54, “a saúde mental da mulher adquiriu âmbito de proteção maior, com o argumento de que a ciência da anencefalia por parte da gestante gera estado de perturbação psíquica em grau elevado, com o que seus interesses devem prevalecer sobre o direito à vida do feto como valor constitucional”. Os recortes, a seguir, ilustram essa evidência:

---

<sup>10</sup> O termo “falácia” está sendo empregado, aqui, em consonância com a perspectiva da pragma-dialética (EEMEREN; GROOTENDORST, 1992), que compreende, em linhas gerais, que a falácia é um ato de fala que constitui uma violação de uma ou mais regras da discussão crítica, que, quando usada como argumento, promete ser decisiva no problema em questão, enquanto na realidade não o é.

[...] embora no contexto, existam outras pessoas envolvidas, o sofrimento de ninguém é maior do que o da gestante, porque o feto anencéfalo é um acontecimento no corpo dela. A gestante, neste caso, nem mesmo chegará a ser mãe, pois não haverá – nem ao menos há – um filho. Ao obrigar a mulher a conservar um feto que vai morrer, ou que tecnicamente já está morto, o Estado e a sociedade se intrometem no direito que ela tem à integridade corporal e a tomar decisões sobre seu próprio corpo. No caso de fetos saudáveis, pode-se ainda discutir se a mulher é obrigada a ter o filho, pois ele será uma pessoa e, portanto, presume-se que tenha direito a ser preservado. Mas o feto anencéfalo nunca será uma pessoa, não terá uma vida humana, não é nem mesmo um sujeito de direitos em potencial [...]. (Fala das médicas Telma Birchal e Lincoln Frias nas audiências públicas transcrita no Relatório da ADPF 54, p.65).

Qualquer pessoa (não precisa nem de ter lido literatura jurídica), quem tiver tido a oportunidade de ler “Manuelzão e Miguilim”, de Guimarães Rosa, haverá de saber que talvez o grande exemplo de dignidade humana que Deus tenha deixado tenha sido exatamente o da mãe - e olha que eu tenho um super pai! A dignidade da mãe vai além dela mesma, além do seu corpo. Quando Guimarães Rosa põe a mulher carregando nos braços um filho morto, que tinha no seu pezinho, machucado uns dias antes, um pedaço de pano amarrado, ela busca o banho no pequeno corpo do filho morto e quase que esbarra na bacia; ela, então, toma cuidado para que, mesmo morto, não tenha nenhum esbarrão porque seria sofrimento imposto àquele pequeno corpo. Quem tanto tiver lido haverá de saber que, quando se faz escolha pela interrupção do que poderia ser a vida de um momento ou a vida por mais um mês, não é escolha fácil, é escolha trágica sempre; é a escolha que se faz para continuar e para não parar; é a escolha do possível numa situação extremamente difícil. Por isso, acho que é preciso que se saiba que todas as opções como essa, mesmo essa interrupção, é de dor. A escolha é qual a menor dor; não é de não doer, porque a dor do viver já aconteceu, a dor do morrer também. Ela só faz a escolha possível nesse sentido. (Antecipação do voto da Ministra Carmen Lúcia, p.174).

Esses trechos sintetizam o principal argumento na ADPF 54 em favor do aborto/interrupção da gravidez de anencéfalos: o enorme sofrimento das mulheres nessa situação. Nessa direção, engendra-se um discurso de solidariedade a essas mulheres. A representação do sofrimento materno, no acórdão, geralmente precede argumentos em favor da autonomia feminina e seus direitos reprodutivos, como pode ser visto no trecho da fala das médicas, em que elas recorrem a esse artifício e, na sequência, defendem a integridade corporal das mulheres e seus direitos de tomar decisões sobre

o próprio corpo. O par mulher/feto é muito recorrente e está diretamente associado ao par vida/morte na ênfase que se dá à morte inevitável do feto, sua inviabilidade vital em relação direta ao sofrimento materno.

Embora o sofrimento das mulheres e o prejuízo da sua saúde sejam argumentos obviamente plausíveis, houve um esforço em carregar de peso emocional e dramaticidade à condição das grávidas de anencéfalo, engendrada por uma representação de feminilidade pautada na configuração histórica da mulher emocional, com certo apelo à patologização do corpo, à centralidade da maternidade, que pode inclusive abranger abnegação, sofrimento etc. Nos dois recortes, uma série de explicações e justificativas ainda ajuda a compor essa representação: *“a gestante, neste caso, nem mesmo chegará a ser mãe, pois não haverá – nem ao menos há – um filho”, “a escolha é qual a menor dor; não é de não doer, porque a dor do viver já aconteceu, a dor do morrer também”*.

Essa engendração, articulada para atender reivindicações de direitos reprodutivos das mulheres, o faz de modo a enquadrar o discurso nos padrões hegemônicos da estrutura patriarcal, em que o poder da medicina teve desde sempre um papel regulatório da autonomia das mulheres pelo controle do seu corpo. Controle que o discurso jurídico igualmente regula, e que as médicas Telma Birchal e Lincoln Frias não fazem questão de contestar quando ponderam: *“no caso de fetos sadios, pode-se ainda discutir se a mulher é obrigada a ter o filho, pois ele será uma pessoa e, portanto, presume-se que tenha direito a ser preservado”*. Essa é, a meu ver, a grande dualidade que se expressa na decisão: lidar com o direito das mulheres sem mexer nos modos regulatórios que sustentam a manutenção do *status quo* de nossa sociedade e suas assimetrias de gêneros.

## Considerações finais

Ao desenvolver essa análise, tive sempre à vista a questão de que a ADPF 54 foi aclamada em alguns meios como uma grande conquista de direitos das mulheres, constituindo uma abertura para a descriminalização do aborto no Brasil. Porém, conforme me empenhei em demonstrar, tal conquista foi engendrada de uma forma paradoxal, em que para lidar com uma demanda de lutas feministas, e que contou com o empenho direto de representantes desses grupos, foi preciso silenciar sobre tal luta, e desconsiderar a própria produção científica tão profícua sobre o tema do meio acadêmico feminista.

Simone de Beauvoir foi citada na decisão pelo seu relator, o ministro Marco Aurélio de Mello, e pela ministra Carmen Lúcia, fato que, à primeira vista, dá a impressão de que houve um alinhamento discursivo com as ideias da autora. Não obstante, também como procurei explicitar, mais que se aproximar do discurso defendido por esse ícone do feminismo, a Corte acionou uma textualização amparada por configurações que a própria autora atacou.

Em sua obra referencial, o Segundo Sexo, a mesma de onde foram retiradas as menções na decisão, Simone de Beauvoir destaca o quanto o tema do aborto é tratado na sociedade burguesa de maneira hipócrita e como algo repugnante. E ela exemplifica: “Que um escritor descreva as alegrias e os sofrimentos de uma parturiente, é perfeito; que fale de uma abortante e logo o acusarão de chafurdar na imundície e de descrever a humanidade sob um aspecto abjeto” (BEAUVOIR, 1967, p.248). Paradoxalmente, as estratégias acionadas na decisão para (não) falar de aborto, deixam latente a ideia implícita de que ele é “um crime repugnante a que é indecente aludir” (Ibid.), como criticou a feminista.

Conforme observou Scavone (2008), os debates e as ações políticas feministas em prol da liberalização do aborto em nosso país, foram marcados por inúmeras negociações políticas e, sobretudo, por avanços e recuos. Assim, compreendo que, as estratégias discursivas que definem a decisão refletem o caráter negociador e conciliador da própria investida feminista brasileira. Ao que parece, houve, como destacou Miguel (2012, p.671), “uma acomodação ‘realista’ às condições atuais do debate no campo político”.

Assim, compreendo que, por um lado, o movimento feminista pôde contabilizar a decisão do STF como um avanço, ainda que restrito, na luta pela ampliação dos direitos das mulheres. Mas, por outro lado, a estratégia de acomodar essa decisão às condições moldadas por uma estrutura que, como denunciam as teóricas feministas da área do Direito (BARTLETT, 1991; SOUSA, 2015; CASTILHO, 2008; PIMENTEL, 2009), tradicionalmente deu força normativa às desigualdades de gênero, acaba por não investir no desmantelamento de tal estrutura e, ao contrário, em certa medida, colabora com a sua permanência.

Cabe, portanto, agora ao final, refletir sobre o alerta feito por Lorde (2007), feminista já citada neste texto, sobre os perigos de se usar as ferramentas do “senhor” para desmantelar a sua “casa”. Ferramentas que, segundo ela, até podem nos permitir vencê-lo temporariamente no seu próprio jogo, mas nunca nos permitirão trazer à tona mudanças genuínas.

FREITAS, L. The Brazilian Supreme Court decision on abortion of fetuses with anencephaly: a feminist discourse analysis. *Alfa*, São Paulo, v.62, n.1, p.11-34, 2018.

- *ABSTRACT: This paper analyzes the agreed decision of the Brazilian Supreme Court in the judgment of the Action for Breach of a Fundamental Precept number 54 (ADPF 54), which sought to resolve the controversy about the possibility of voluntary termination of pregnancy in the case of fetuses with anencephaly. By employing a Feminist Discourse approach, the analysis demonstrates the paradoxical way in which the Court granted a feminist demand claimed by women's rights movements: (1) by masking the involvement with these groups and their discourses on women's autonomy in relation to their bodies; 2) by maintaining the traditionalist and androcentric pattern of legal discourse. The analysis describes three main language artifices that stand out in the articulation of this paradox: explanation, naming and*

*representation. The paper points out the persistence in the field of Law of traditional and androcentric paradigms that Justice values and with which it operates. This study aims to contribute to the debate on the decriminalization of abortion in Brazil, as well as to discuss the relationship between language / gender / law.*

- **KEYWORDS:** *Discourse. Gender. Feminism. Law. Abortion. Anencephaly.*

## REFERÊNCIAS

ALDANA, M. Vozes católicas no Congresso Nacional: aborto, defesa da vida. **Rev. Estudos Feministas**, v.16, n.2, p.639-646, ago. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2008000200018&lng=en&rm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000200018&lng=en&rm=iso)>. Acesso em: 30 set. 2014.

BARTLETT, K. T. Feminist legal methods. In: BARLETT, K. T.; KENNEDY, R. **Feminist legal theory**. Colorado: Westview Press, 1991. p.370-403.

BAXTER, J. A. **Positioning gender in discourse: a feminist methodology**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

\_\_\_\_\_. Feminist post-structuralist discourse analysis: a new theoretical and methodological approach? In: HARRINGTON, K.; LITOSSELITI, L.; SAUNTON, H.; SUNDERLAND, J. (Eds.). **Gender and Language Research Methodologies**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008. p.243-255.

BRADFORD, R. **Stylistics**. London and New York: Routledge, 1997.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Acórdão na Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 54**. Relator: MELLO, M. A. de. Publicado no DJ de 12/04/2012, p.433. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=3707334>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1967.

BUCHOLTZ, M. Theories of discourse as theories of gender: discourse analysis in language and gender studies. In: HOLMES, J.; MEYERHOFF, M. (Eds.). **The handbook of language and gender**. Oxford: Blackwell Publishing, 2003. p.43-69.

\_\_\_\_\_. The feminist foundations of language, gender, and sexuality research. In: EHRlich, S.; MEYERHOFF, M.; HOLMES, J. **The Handbook of Language, Gender, and Sexuality**. New York: Wiley-Blackwell, 2014. p.23-47.

CALDAS-COULTHARD, C. “Women who Pay for Sex. And Enjoy It”: Transgression versus Morality in Women’s Magazines. In: CALDAS-COULTHARD, C.; COULTHARD, M. (Org.). **Texts and Practices**. London: Routledge, 1996. p.248-268.

CAMARGO, M. M. L. As audiências públicas no supremo tribunal federal brasileiro: o exemplo da ADPF 54. **Publica Direito** [on-line], 2011. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=01d8bae291b1e472>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

CARVALHO, F. M. **Audiências Públicas no Supremo Tribunal Federal: uma alternativa democrática?** 2011. 118f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Faculdade de Direito, Rio de Janeiro, 2011.

CASTILHO, E. W. V. A criminalização do tráfico de mulheres: proteção das mulheres ou reforço da violência de gênero? **Cadernos Pagu** [on-line], n.31, p.101-123, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332008000200006>>. Acesso em: 4 jan. 2017.

CHRISTIE, C. **Gender and language: towards a feminist pragmatics**. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press, 2000.

DINIZ, D.; VELEZ, A. C. G. Aborto na Suprema Corte: o caso da anencefalia no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.16, n.2, ago. 2008.

EEMEREN, F. H. V.; GROOTENDORST, R. **Argumentation, communication and fallacies**. A pragma-dialectical perspective. Hillsdale: Erlbaum, 1992.

EHRlich, S.; MEYERHOFF, M.; HOLMES, J. **The Handbook of Language, Gender, and Sexuality**. New York: Wiley-Blackwell, 2014.

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

FERRAZ JÚNIOR, T. S. **Introdução ao estudo do direito**. Técnica, decisão, dominação. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural do Collège de France, pronunciada, em 2 de dezembro de 1970. (Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio). 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

FREITAS, L. G. Representações de papéis de gênero na violência conjugal em inquéritos policiais. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v.12:1, p.128-152, 2011a.

\_\_\_\_\_. Violência contra a mulher no sistema penal de uma cidade do interior do Brasil. **Discurso & Sociedad**, n.5, p.701-722, 2011b.

\_\_\_\_\_. Análise crítica do discurso em dois textos penais sobre a lei Maria da Penha. **Alfa: Revista de Linguística (UNESP. on-line)**, v.57, p.11-36, 2013.

\_\_\_\_\_. Argumentação e discurso sobre Lei Maria da Penha em acórdãos do STJ. **Bakhtiniana**, São Paulo, n.9 (1), p.71-89, jan./jul. 2014.

FREITAS, L. G.; LOIS, C. C. A Ação de descumprimento de preceito fundamental nº 54 e a necessária inserção do paradigma de gênero no Direito: uma análise a partir da Filosofia da Linguagem. In: OLIVEIRA JUNIOR, J. A. de; VILLATORE, M. A. C. (Org.). **Encontro de Internacionalização do CONPED**. Barcelona: Ediciones Laborum, v.14. p.11-29, 2015.

FREITAS, L. G.; PINHEIRO, V. Atores da violência de gênero: suas narrativas no inquérito policial. In: ZYNGIER, S.; VIANA, V. (Org.). **Avaliações e perspectivas: estudos empíricos em Letras**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. p.223-243.

\_\_\_\_\_. **Violência de gênero, linguagem e direito**. Análise crítica de discurso em processos na Lei Maria da Penha. São Paulo: Paco, 2013.

FUNCK, S. B. A (in)visibilidade da mulher na mídia impressa: uma análise discursiva. **Comunicação & Inovação**, v.8, p.15-22, 2007.

GUIMARÃES, J. A. C. **Elaboração de ementas jurisprudenciais**. Elementos teórico-metodológicos. Brasília: Conselho da Justiça Federal, 2004.

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

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994. p.105-117.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, v.5, p.07-41, 1995.

HEBERLE, V.; OSTERMANN, A. C.; FIGUEIREDO, D. (Org.). **Linguagem e gênero no trabalho, na mídia e em outros contextos**. Florianópolis: UFSC, 2006.

HOLMES, J.; MEYERHOFF, M. **The handbook of language and gender**. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

KITZINGER, C. Doing feminist conversation analysis. **Feminism & Psychology**, n.10:2, p.163-193, 2000.

LAZAR, M. Politicizing gender in discourse: feminist critical discourse analysis as political perspective and praxis. In: LAZAR, M. (Ed.). **Feminist critical discourse analysis**. Gender, power and ideology in discourse. New York: Palgrave Macmillan. 2005. p.1-28.

\_\_\_\_\_. Feminist Critical Discourse Analysis: Articulating a Feminist Discourse Praxis. **Critical Discourse Studies**, v.4:2, p.141-164, 2007.

LORDE, A. **Sister outsider: essays and speeches**. Berkeley: Crossing Press, 2007.

MEY, J. L. **Pragmatics**: an introduction. 2. ed. Mass., EUA e Oxford, Reino Unido: Blackwell Publishers, 2001.

MIGUEL, L. F. Aborto e democracia. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.20:3, p.657-672, set-dez. 2012.

MILLS, S. **Feminist stylistics**. London: Routledge, 1995.

MIRANDA NETTO, F. G. de; CAMARGO, M. M. L. Representação argumentativa: fator retórico ou mecanismo de legitimação da atuação do Supremo Tribunal Federal? **Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI**, Fortaleza – CE, 09-12 de junho de 2010. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3589.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

MONTERO, P. O campo religioso, secularismo e a esfera pública no Brasil. **Boletim CEDES**, PUC-RJ, 2011. Disponível em: <[http://www.cis.puc-rio.br/cis/cedes/PDF/out\\_2011/campo.pdf](http://www.cis.puc-rio.br/cis/cedes/PDF/out_2011/campo.pdf)>. Acesso em: 02 out. de 2017.

OSTERMANN, A. C.; ANDRADE, D. N. P.; FREZZA, M. A prosódia como componente de formação e de atribuição de sentido a ações na fala-em-interação: o caso de formulações no tribunal. **DELTA**, São Paulo, n.32:2, p.481-513, ago. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502016000200481&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502016000200481&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 9 fev. 2017.

PAREDES, J. **Hilando fino**. Desde el feminismo comunitario. La Paz: Creative Commons, 2010.

PASSUELLO, C. B.; OSTERMANN, A. C. Aplicação da análise da conversa etnometodológica em entrevista de seleção: considerações sobre o gerenciamento de impressões. **Estud. Psicol.**, Natal, n.12:3, p.243-251, dec. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2007000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2007000300006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 1 fev. 2017.

PIMENTEL, S. A superação da cegueira de gênero: mais do que um desafio – um imperativo. **Revista Direitos Humanos**, n.2, p.27-30, jun. 2009.

PIRES, T. I. T. Uma abordagem interpretativa dos fundamentos jurídicos do julgamento da ADPF 54, dignidade humana, liberdade individual e direito à saúde. **Revista de Direitos Fundamentais e Democracia**, Curitiba, n.14:14, p.577-598, jul./dez. 2013.

ROSADO, M. J. O impacto do feminismo sobre o estudo das religiões. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.16, p.79-96, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332001000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332001000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 fev. 2017.

SACKS, H. **Lectures on Conversation**. Oxford: Blackwell, 1992.

SCAVONE, L. Políticas feministas do aborto. **Revista Estudos Feministas**, v.16: 2, p.675-680, ago. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2008000200023&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000200023&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 set. 2014.

SORJ, B. O feminismo e os dilemas da sociedade brasileira. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC/ Editora 34, 2002. p.98-107.

SOUSA, R. M. **Introdução às teorias feministas do direito**. Porto: Edições Afrontamento, 2015.

VUOLA, E. **God and the government: women, religion, and reproduction in Nicaragua**. Meeting of the Latin American Studies Association (LASA), Washington DC, setembro de 2001. Disponível em: <<http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2001/VuolaElina.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

WARAT, L. A. As falácias jurídicas. **Revista Seqüência** (UFSC), Florianópolis, v.06, n.10, p.123-128, 1985. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/16702/15255>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

WEATHERALL, A.; PRIESTLEY, A. A Feminist Discourse Analysis of Sex ‘Work’. **Feminism & Psychology**, v. 11:3, p.323-340, 2001.

WOODAK, R.; MEYER, M. (Orgs.). **Methods of Critical Discourse Analysis**. Londres: Sage Publications, 2001.

Recebido em 20 de março de 2017

Aprovado em 15 de setembro de 2017

# PERSPECTIVAS RETÓRICO-DISCURSIVAS PARA O ESTUDO DA PATEMIZAÇÃO

Mário Acrísio ALVES JUNIOR\*  
Micheline Mattedi TOMAZI\*\*

- RESUMO: Tomando como ponto de partida as reflexões sobre a dimensão patêmica do discurso, este artigo focaliza a discussão sobre as três provas retóricas de persuasão – *logos*, *pathos* e *ethos* –, buscando argumentar em favor de sua integração, a partir de contribuições advindas tanto da Nova Retórica e da Sofística quanto da Teoria Semiolinguística do Discurso. Recusando a perspectiva dicotômica do paradigma cartesiano, nosso objetivo principal é realçar a necessidade de concebermos uma relação de interdependência entre o *pathos* e o *logos*. Para ilustrar nossa proposta, procedemos, após exposição teórica sobre o tema, ao exame de excertos de uma crônica jornalística, na expectativa de reforçar a legitimidade do assunto em apreço e de confirmar a necessidade de debates e demonstrações mais consistentes. Elegidas as categorias da intergenericidade e da metáfora como estruturas discursivas representativas do *logos*, a análise permite observar seu desdobramento em efeitos de patemização, concebidos aqui como efeitos de sentido.
- PALAVRAS-CHAVE: *Pathos*. *Logos*. Nova Retórica. Sofística. Semiolinguística.

## Introdução

Nas últimas décadas, vêm ganhando corpo as discussões acerca das emoções nos discursos, sobretudo a partir do postulado de que certas emoções podem ser intencionais e, portanto, racionais. Tal postura põe em xeque uma visão tradicional pela qual se compreende razão e emoção numa relação de oposição, concepção oriunda do clássico dualismo platônico *corpo/mente*, mas, de fato, consagrada por Descartes, no século XVII, que defendia a supressão das paixões, sob o argumento de que somente estando livre delas a mente se mantém saudável.

No rastro de Platão e do paradigma cartesiano, a partir dos quais paradoxos como *corpo e mente*, *razão e emoção*, acabaram sendo cristalizados, outras dicotomias foram sendo estabelecidas. Dentre tantas formulações, podemos citar algumas tão conhecidas quanto disseminadas: argumentação x retórica, objetividade x subjetividade, ciências exatas x ciências humanas e, uma que particularmente nos interessa, *logos x pathos/ethos*,

---

\* Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Programa de Pós-graduação em Linguística, *campus* Goiabeiras, Vitória - Espírito Santo - Brasil. Departamento de Línguas e Letras. [marioalwes@hotmail.com](mailto:marioalwes@hotmail.com)

\*\* Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Programa de Pós-graduação em Linguística, *campus* Goiabeiras, Vitória - Espírito Santo - Brasil. Departamento de Línguas e Letras. [michelinetomazi@gmail.com](mailto:michelinetomazi@gmail.com)

dualismo que contempla os três meios de persuasão trabalhados por Aristóteles em sua *Retórica* (ARISTÓTELES, 2012).

A partir desta problemática e da constatação de que muito pouco tem sido produzido a fim de que a dicotomia seja rediscutida e revista, julgamos necessário trazer o debate à tona, apoiando-nos em autores em cujas obras já é possível vislumbrar algum avanço no que concerne à assunção de uma concepção menos rígida, segundo a qual cremos em um movimento mais harmônico entre as provas artísticas do triângulo aristotélico, tidas, assim, como perspectivas discursivas em interação ou, nas palavras de Galinari (2014, p.257) como “dimensões do mesmo discurso”. É uma vez que nosso posicionamento é o de evitar as fórmulas dicotômicas, entendendo que muitas delas fixam barreiras à construção do conhecimento e à integração de diferentes disciplinas, buscaremos estabelecer nossa discussão articulando noções provenientes de diferentes abordagens dos estudos da linguagem, aparentemente distintas, mas que, em nossa visão, se completam: a Análise do Discurso, em sua vertente Semiolinguística; a Nova Retórica, com seus mais proeminentes representantes; além de um debate com a Sofística, cujas contribuições são basilares para que efetivamente ultrapassemos os limites impostos pelo racionalismo cartesiano.

Embora nossa proposta de levantamento teórico e de análise tenha como alvo principal o *pathos*, meio de persuasão concernente às emoções despertadas pelo orador/enunciador no auditório/coenunciador, é válido antecipar, ainda nesta seção introdutória, a inevitabilidade de se recorrer ao conceito de *logos*. Diferentemente do modelo que considera o *logos* [racional/objetivo] como oposto ao *pathos* e ao *ethos* [menos racionais/mais subjetivos] – isso do ponto de vista de um racionalismo fragmentador –, compreendemos estes como desdobramentos daquele. Tendo em vista que o *logos* se relaciona ao próprio discurso – ou à construção argumentativa –, não podemos prescindir de assumir que a construção de uma representação de si (*ethos*) ou a expressão linguageira de certas emoções (*pathos*) deve ser resultado do discurso (*logos*).

Admitindo, pois, que o *pathos* (assim como o *ethos*) resulta sempre do *logos*, este materializado nos textos por meio de diferentes estratégias retórico-discursivas, e compreendendo o *pathos* como uma propriedade das “discursivizações que funcionam sobre efeitos emocionais com fins estratégicos” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014, p.372), este artigo, após uma exposição teórica, investiga alguns processos de gerenciamento das emoções em uma crônica jornalística. Para dar sequência a esse percurso teórico-analítico, assumimos os seguintes pressupostos:

- é possível, num diálogo entre vertentes de estudos do discurso com a doutrina sofística, compreender o *pathos* como um desdobramento do *logos* e, assim, sistematizar de forma mais didática e inteligível um quadro de emoções (*pathos*) como efeito do discurso (*logos*);
- nesse sentido, certos estereótipos ou representações sociais são ativados, no discurso, com fins estratégicos para se atingirem – e também para refletirem –

efeitos patêmicos. Ora, se Charaudeau (2013) compreende as emoções como atreladas ao saber de crença (uma das formas de construção/manutenção das representações), não há como desvinculá-las da maneira como as atividades discursivas condicionam o apelo às emoções a partir das representações sociais no discurso, particularmente no âmbito das mídias jornalísticas;

- a crônica jornalística, por constituir um gênero textual midiático dos mais emblemáticos, no que concerne ao apelo a todo o tipo de subjetividade – incluindo-se aí as emoções no discurso – é um espaço discursivo privilegiado para o exame dos possíveis efeitos patêmicos refletidos e potencialmente produzidos no interlocutor, sobretudo pela abertura de que goza o enunciador para “apostar” em diversas estratégias, sejam aquelas garantidas pela própria língua, seja por meio de certas representações às quais o cronista recorre para atingir seus propósitos no discurso.

Assim, este artigo segue com: uma breve apresentação do estado da arte sobre o tema antes do reaparecimento da retórica, no século XX; a proposta de revisão sobre o objeto em foco, com as contribuições da Nova Retórica, da Sofística e da Semiologia; uma rápida análise, de natureza qualitativa e interpretativa, de excertos de uma crônica jornalística de Lya Luft, a fim de ilustrar a proposta em debate; e, enfim, algumas considerações finais a propósito da articulação entre o percurso teórico e a análise.

## **Patemização e linguagem: algumas problemáticas**

Sabemos que a importância das emoções para os estudos do discurso não é nada recente. Foi, primeiramente, tratada pelos retóricos como fenômeno concernente às paixões, e constitui, de acordo com Aristóteles (2012, p.13) uma das três provas de persuasão presentes no discurso, sendo que: “umas residem no caráter moral do orador [*ethos*]; outras, no modo como se dispõe o ouvinte [*pathos*]; e outras, no próprio discurso, pelo que este demonstra ou parece demonstrar [*logos*]”.

Podemos dizer que, das três provas de persuasão, o *pathos* está ligado às paixões, aos afetos, às emoções despertadas por um orador em seus ouvintes. Lidar com um aspecto tão subjetivo, como o é a disposição afetiva de um ouvinte, pode dar a impressão de que o *pathos* é um fenômeno que foge ao controle do discurso, pois os efeitos de ordem emotiva produzidos no outro são sempre dependentes das condições de receptividade deste. Nem por isso podemos atribuir ao *pathos* um papel menos essencial. O próprio Aristóteles (2012, p.XXX) declara que *ethos*, *pathos* e *logos* são os “três elementos de prova que *juntamente* contribuem para o raciocínio entimemático”<sup>1</sup>, isto é, o raciocínio que pressupõe conhecimentos partilhados entre orador e auditório, tratando certas afirmações e pressupostos como não problemáticos.

---

<sup>1</sup> Grifo nosso.

Embora o quadro desenhado por Aristóteles sugira a integração das três provas de persuasão, ainda no período clássico já havia aqueles que, como Platão, elaboravam seus postulados canônicos a partir de dicotomias, tais como *corpo/mente*, possivelmente a mais proeminente nos “anos de ouro” da retórica, tendo servido como paradigma para tantas outras oposições como *convicção/persuasão* e, no mesmo rastro, *razão/emoção*. Esta última, é importante destacar, foi sustentada ao longo dos séculos, ganhando ainda mais solidez no século XVII, sob a égide do pensamento cartesiano:

[...] Com Platão temos uma amostra da exclusão a que foi relegada a emoção ao longo da história, pensamento seguido por diversos filósofos de outras épocas, como Santo Agostinho, por exemplo. Todavia, é com alguns filósofos como Descartes e Kant que tal cisão mostrou-se ainda mais aguda. Se, como postulava Descartes, as paixões seriam signo de doença, somente se elas fossem alijadas, a mente estaria em perfeita saúde. Esse modo dicotômico de pensar a emoção e a razão contribuiu com séculos de atraso em termos de debates sobre o assunto. (LIMA, 2007, p.140).

Essa concepção racional-mecanicista foi, nos séculos posteriores, o fundamento que resultou em uma quase aniquilação da tradição retórica dos gregos. O fato foi que, o mundo ocidental da era das luzes, dominado pelo cientificismo, não poderia admitir formas de pensamento ou demonstrações verossímeis, plausíveis, tal como previa a retórica de Aristóteles. Requeria-se o racional e o absoluto para se alcançarem afirmações verdadeiramente válidas e, para tanto, formas lógicas de raciocínios, com noções como as de valor de verdade, ocuparam o espaço das teorias argumentativas. E foi assim que ocorreram grandes cismas conceituais, já que a influência de filósofos como Descartes seria responsável, entre tantas formulações, pela definitiva separação entre argumentação e retórica, a qual carrega

[...] em seu “DNA”, a propriedade de se reproduzir em cascata, trazendo à luz outros dualismos, respectivamente *análogos*, tais como: “**convencer x persuadir**”, “**razão x emoção**”, “**lógica x retórica**”, “**não falacioso x falacioso**”, “**argumento válido x não válido**”, “**boa retórica x má retórica**”, “**objetividade x subjetividade**”, “**logos x ethos/pathos**” etc.. (GALINARI, 2014, p.261, grifos do autor).

É pertinente, tendo em vista as finalidades específicas de nossa proposta neste artigo, observar que tal cisão acabou por afetar a harmonia do triângulo aristotélico, formado pelos três meios de persuasão, fruto do intenso domínio que o paradigma filosófico cartesiano exerceu e ainda exerce, até os dias de hoje, sobre modelos epistemológicos em vários setores do saber.

Assim, no que tange aos estudos que articulam emoção e discurso, é válido mencionar as reflexões de Galinari (2007, 2014), que aponta algumas barreiras para a reintegração das provas de persuasão, obra, segundo este autor, de um “fetiche cartesiano” (GALINARI, 2014). Dito em outras palavras, trata-se de uma mania ou de uma cultura de dicotomização, pela qual o triângulo aristotélico é muitas vezes alvo de uma bipartição, em que se opõe o *logos* – ostentado como prova objetiva – ao *ethos* e ao *pathos*. Galinari (2014) registra que, em sua análise de alguns autores, verificou obstáculos que impedem a integração efetiva das provas retóricas (ainda que tais autores não tenham noção do empecilho que acarretam):

[...] Eggs (2008)<sup>2</sup>, por exemplo, fundamentando-se na sua leitura de Aristóteles, separa os meios de persuasão em ‘dois blocos de convicção’: por um lado, encontramos o *logos* (classificado como inferencial, como raciocínio e como argumentação); noutro bloco da dicotomia, juntam-se o *ethos* (habitus, virtude, caráter) e o *pathos* (paixão, afeto). Por sua vez, Plantin (2005)<sup>3</sup>, ao mencionar os três caminhos para validar uma opinião, assim executa o seu divórcio diante do trio amoroso/retórico: para um lado vai, solitariamente, o *logos* (prova objetiva, proposicional); para outro, seguem, entrelaçados, o *ethos* e o *pathos* (‘provas’ subjetivas, não proposicionais). (GALINARI, 2014, p.260).

No que diz respeito à postura de Eggs, notamos uma contradição, pois uma vez que sua proposta é baseada em sua leitura da retórica aristotélica, que parece não oferecer margem para uma visão dicotômica, a divisão em blocos constituiria um paradoxo quase declarado. A propósito da concepção de Plantin, a oposição *logos x pathos/ethos* é, provavelmente, oriunda de outra, de natureza mais abrangente, entre *objetividade* e *subjetividade*. Galinari ressalva que embora as reflexões destes e de outros autores ofereçam amplas contribuições para a análise do discurso, impera, ainda, a preferência pelas rigorosas separações.

Embora possamos compreender que os autores se orientem por um modelo epistemológico que lhes seja apropriado aos seus propósitos, as dicotomias, neste caso, podem ser verdadeiros obstáculos para que os estudos relativos às provas retóricas ultrapassem as barreiras da teoria para se tornarem mais operacionais, como, por exemplo, nas práticas de leitura e de análise discursiva.

É importante frisar que o nosso posicionamento coincide com o de Galinari (2007, 2014), no sentido de admitir a inter-relação das provas de persuasão. Assim, no lugar de considerar que o *logos* se opõe ao *pathos* e ao *ethos*, julgamos imperativa a necessidade de revisão dessa proposta, abandonando, portanto, antigas dicotomias. Na

---

<sup>2</sup> Referência a: EGGS, E. *Ethos* aristotélico, convicção e pragmática moderna. In: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2008, p.29-56.

<sup>3</sup> Referência a: PLANTIN, C. **L'argumentation: histoire, théories et perspectives**. Paris: PUF, 2005.

perspectiva integradora aqui adotada, o *pathos* – tanto como o *ethos* – consistiria em um desdobramento semântico-discursivo do *logos* (cf. GALINARI, 2014), ou melhor, do discurso enquanto resultante de uma ação enunciativa, o que, naturalmente, envolve a ação do sujeito da enunciação.

Na próxima seção, veremos como as reformulações operadas pela Nova Retórica e como a doutrina sofística sobre o *logos* constituem-se como fontes produtivas para amparar a proposta aqui adotada.

## Contribuições da Nova Retórica e da Sofística

Embora, como registramos na seção anterior, a retórica tenha sofrido, a partir do século XVII, um forte rebaixamento, enquanto disciplina ou arte do argumentar, ela ressurgiu com bastante energia no século XX. A obra *Tratado da Argumentação: a nova retórica* (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996), com primeira edição datada de 1958, marca, sobremaneira, a (re)integração da retórica e da argumentação, o que irá oferecer aos estudos da linguagem, entre outras contribuições: a incorporação de todas as formas discursivas de persuasão, como a publicidade e as demais mídias, por exemplo; a consideração da matéria não-verbal, seja nos discursos puramente imagéticos, seja nas formas sincréticas; e a inserção do não racional, abrindo-se, assim, ao universo passional (*pathos*). Dessa forma, a Nova Retórica indica o caminho para a fuga de um racionalismo ultrapassado, dando lugar a uma lógica do razoável, do provável, do verossímil. (cf. FERREIRA, 2015).

Na esteira dessa postura integradora, os postulados neoretóricos apontam para o fato de que os três componentes de persuasão – *logos*, *pathos* e *ethos* – mais se complementam do que se retraem. São, antes de serem perspectivas isoladas, elementos em plena interação. Ora, não é complexo admitir que, em uma situação de comunicação, um orador/enunciador seja capaz de tocar a afetividade (*pathos*) de seu auditório/coenunciador, por meio de uma representação de si (*ethos*) como efeito do próprio discurso (*logos*).

Nesse sentido, as provas de persuasão podem ser consideradas mais como perspectivas integradas ou, no caso de uma aplicação didática, por exemplo, como diferentes ângulos de leitura, simultaneamente atuantes. Isso não significa que cada uma delas não possa ser examinada separadamente, mas isso deve, claramente e apenas, ser feito por uma questão de sistematização, a fim de que os três elementos sejam compreendidos dentro das particularidades que caracterizam cada um deles.

Ainda que toda a sofisticação proporcionada pela Nova retórica tenha constituído uma virada importantíssima, algumas heranças do paradigma cartesiano se mantêm fortes. Devo explicar, novamente com base nos estudos de Galinari (2011, 2014), que um entendimento mais sólido da inter-relação das provas retóricas requer um aprofundamento na noção do *logos*. Na visão do autor, a vertente sofística da retórica comporta um arcabouço teórico-conceitual capaz de conceber o *logos* como mais

do que um conjunto de operações mentais razoáveis – o que, como vimos, já teria sido uma grande inovação *dos* neorretóricos. A partir de um estudo sobre os sofistas, considerados grandes pensadores e educadores situados no século V a.C.<sup>4</sup> – embora tenham sido, de certa forma, marginalizados –, e de obras contemporâneas acerca do tema, Galinari compreende que o *logos* “não se restringe ao campo das operações mentais, dos raciocínios esboçados na materialidade do discurso, pois, assim pensando, excluir-se-ia, pode-se interpretar, o campo do **dizer**, da **enunciação**”, da qual “os sofistas foram grandes estudiosos, abarcando várias de suas dimensões, e sempre – o que é mais importante – sob uma perspectiva retórica e comunicativa” (GALINARI, 2014, p.263, grifos do autor).

O estudo de Pinto (2000), intitulado “A Doutrina do *Logos* na Sofística”, investiga, com base em uma profunda fundamentação teórica, a maneira como o *logos* nasce e se desenvolve com o fomento da escola dos primeiros sofistas. Entre tantas explicações, a autora cita um trabalho de Emmanuele Rivero, sobre a influência destes pensadores:

Com a Sofística dá-se uma crise ao *logos*, tal como foi elaborado pelas filosofias precedentes. A sua validade para descobrir uma verdade absoluta, colocada na estrutura do real, foi demolida e com ela foi demolida a primitiva objectividade da verdade; por outro lado, foi aperfeiçoada a sua força persuasiva, isto é, a sua capacidade de modelar interpretações das coisas que, pela sua coerência interna e pela capacidade de suscitar a adesão dos outros, se constituíam como verdades, criadas pelo ser humano. (RIVERSO apud PINTO, 2000, p.100).

Pinto (2000) salienta, ainda, que houve uma preocupação sofística com a linguagem; uma preocupação, sobretudo, centrada no uso das palavras, evidência de uma concepção menos rigorosa do *logos*, tendo em vista a dinamicidade da própria linguagem. Dessa forma, a autora cita, entre outros, os exemplos: de Protágoras, que “se debruçou sobre questões de gramática, ocupando-se dos gêneros dos nomes e da classificação das partes do discurso”, além da “crítica das expressões desajustadas e da composição sintática do discurso” (PINTO, 2000, p.173); de Pródico, uma vez que sua atividade “no campo das questões relativas *logos* falado é documentada por numerosas fontes que lhe atribuem (...) a maestria na arte da divisão dos nomes” (PINTO, 2000, p.182); de Antifonte, cujos ensinamentos incluem o pressuposto de que “os conceitos que utilizamos no discurso (...) não têm um significado único, pois os constituintes últimos da natureza, discerníveis mediante o sentido ou o pensamento, são coisas singulares” (PINTO, 2000, p.208), num possível vislumbre de consideração da dependência dos fatores contextuais para a interpretação dos discursos.

---

<sup>4</sup> Referimo-nos, pois, à Sofística tal como praticada em seu primeiro momento – Sofística Antiga ou Primeira Sofística –, na segunda metade do século V a.C., cujos representantes mais proeminentes foram figuras como Górgias, Protágoras e Hípias, entre outros. Difere de uma Segunda Sofística, desenvolvida no século II d.C.

Com base nas atividades desenvolvidas por estes e por outros sofistas, que, como vemos, oferecem uma visão ampliada do *logos*, apreendendo-o – no caso do *logos* enquanto *dizer* – por meio de diferentes categorias da língua, Galinari (2014, p.264) sugere uma subdivisão do *logos* em diferentes dimensões, tais como: “*logos*-palavra”, considerando “todo o peso retórico da formação de vocábulos e da seleção lexical”; “*logos*-sintaxe”; “*logos*-prosódico”; “*logos*-raciocínio”; “*logos*-narração”; “*logos*-descrição”; “*logos*-enunciação” (em primeira, segunda e terceira pessoas) etc. O autor ainda explica:

Obviamente, todas essas e outras dimensões do *logos*, incluindo – por que não! – os raciocínios, reforçam ou constroem opiniões, “teses” ou visões de mundo, a partir de sua estrutura cognitiva e referencial, mas se desdobram, também – eis a questão –, no *ethos* e no *pathos* durante a interação. Em outros termos, isso equivale a dizer que o *ethos* e o *pathos* (as imagens de si e as emoções suscetíveis no auditório) só se tornam realidade a partir do discurso, ou seja do uso de sua estrutura, de seus raciocínios, em suma, de tudo o que se chamou acima de *logos*. (GALINARI, 2014, p.264).

Tomando como parâmetro a citação acima, que registra, para os fins aqui pretendidos, pressupostos com os quais concordamos, a partir dos quais procederemos, mais adiante, à análise, reafirmamos, agora com maior clareza, nossa hipótese inicial – a de que o *pathos*, aspecto do discurso relacionado às emoções, deve ser definido e examinado a partir de seu imbricamento com o *logos* e com o *ethos*; e estabelecemos uma segunda hipótese, segundo a qual o orador/enunciador dispõe de um amplo *espaço de estratégias*, de natureza linguística e retórico-discursiva, para colocar em prática seu projeto de ação e de influência sobre o outro, nas mais variadas situações de troca (orais ou escritas).

Tendo chegado ao cabo das contribuições da Nova Retórica e da Sofística, passemos à seção seguinte, na qual procedemos a algumas considerações de Charaudeau (2007, 2010) sobre sua proposta discursiva de estudo das emoções.

### **A noção de patemização: contribuições de Charaudeau**

Veremos, nesta seção, que o estudo das emoções deve ser complementado por uma teoria do discurso. Acreditamos que as contribuições apresentadas até este momento são essenciais, mas que carecem de explicações acerca da forma como o analista deve apreender as emoções.

Charaudeau (2010) adverte que o ponto de vista de uma análise do discurso deve se distinguir, por exemplo, dos pontos de vista de uma psicologia das emoções – cuja ótica recai sobre aquilo que os sujeitos efetivamente sentem – ou de uma sociologia das emoções – as relações sociais e os comportamentos dos grupos sociais. Sem

desprezar essas realidades, o autor enfatiza que as emoções devem ser estudadas por uma perspectiva interdisciplinar, ou, melhor dizendo, por uma abordagem de análise do discurso integradora, que não se situe no campo estritamente das relações entre língua e discurso, mas que busque, em disciplinas como a filosofia, a psicologia e a sociologia, pontos de contato que permitam uma compreensão multidimensional – e, por isso mesmo, mais ampla – do fenômeno das emoções no discurso. Assim,

[...] mesmo se distinguindo da psicologia e da sociologia, a análise do discurso precisa delas, na medida em que suas análises evidenciam os mecanismos de intencionalidade do sujeito, os da interação social e a maneira como as representações sociais se constituem. Certas noções são mais propícias à interdisciplinaridade que outras justamente porque estão no centro de diferentes mecanismos. Este é o caso da “emoção”. (CHARAUDEAU, 2010, p.26).

Por isso mesmo, Charaudeau situa sua proposta em uma dimensão psico-socio-discursiva. Apoiado, pois, nessas diferentes disciplinas, particularmente no que tange às emoções, o autor propõe algumas reflexões para tratar do que ele chama de “efeitos patêmicos do discurso”, detendo-se, para tanto, em dois pressupostos, os quais retomamos brevemente a seguir.

### **As emoções são de ordem intencional**

O discurso se coloca sempre em função de um querer-dizer, de um fazer-pensar, de um fazer-fazer e/ou de um fazer-sentir. Se, como vimos na seção anterior, as emoções são passíveis de serem inscritas no discurso juntamente com a razão, devemos crer, juntamente com Charaudeau que “é pelo fato de as emoções se manifestarem em um sujeito ‘a propósito’ de algo que ele representa para si que elas podem ser nomeadas de intencionais” (CHARAUDEAU, 2010, p.28).

Não podemos deixar de mencionar, seguindo o “mapa” semiolinguístico do autor, que o *pathos* será sempre um jogo, uma aposta, uma vez que, para ele, comunicar é aventurar-se na encenação – *mis'en scène* – de um ato de linguagem. Assim, para os semiolinguistas, os efeitos visados (as intenções) se sobrepõem aos efeitos efetivamente produzidos.

### **As emoções estão ligadas aos saberes de crença ao mesmo tempo em que se inscrevem em uma problemática das representações**

Na definição de Charaudeau (2013, p.198), os saberes de crença são aqueles que têm por finalidade a proposição de “um julgamento sobre o mundo”, conforme “valores

que lhe atribuímos”, mediante “um movimento de avaliação”. Diferentemente dos saberes de conhecimento, os quais se impõem ao sujeito, sobretudo por força da razão científica, os saberes de crença são construídos a partir de escolhas operadas pelo sujeito falante, “segundo uma lógica do necessário e do verossímil, na qual pode intervir tanto a razão quanto a emoção”, traço que, naturalmente, aponta para a relatividade de um saber de crença, que encontra sua contrapartida no caráter incontestável de um saber de conhecimento.

Emoções e crenças se ligam na medida em que não basta ao sujeito a capacidade de percepção das intenções de outrem ou a captação de alguma informação, de um saber. É necessário que, por meio de valores socialmente compartilhados, o sujeito *avalie* esse saber, e, para isso, ele “mobiliza uma, ou várias, das redes inferenciais propostas pelos universos de crença disponíveis na situação em que ele se encontra, o que é suscetível de desencadear nele um estado emocional”, estado o qual “o coloca em contato com uma sanção social que culminará em julgamentos diversos de ordem psicológica ou moral” (CHARAUDEAU, 2010, p.30).

Para esse aspecto das emoções, Charaudeau (2010, p.28) exemplifica: “Qualquer indivíduo pode perceber um leão, reconhecer sua morfologia, conhecer seus hábitos [...], mas enquanto ele não avaliar o perigo que este pode representar [...], ele não vivenciará nenhuma emoção de medo”, e são as crenças, individuais ou coletivas, que permitem ao sujeito tal avaliação acerca do perigo.

A relação patêmica (afetiva) do sujeito com um fato, fenômeno, situação ou acontecimento o leva a uma reação, conforme as normas sociais às quais se submete, sejam elas previamente internalizadas, sejam provenientes de suas representações. Essas representações

[...] podem ser chamadas de ‘sociodiscursivas’, quando o processo de configuração simbolizante do mundo se faz por meio de [...] enunciados que significam [...] [e] testemunham [...] a maneira como o mundo é percebido por sujeitos que vivem em comunidade, os valores que eles atribuem aos fenômenos percebidos, e o que são os próprios sujeitos. Esses enunciados circulam na comunidade social, tornam-se objeto de partilha e contribuem para constituir um saber comum e, particularmente, um saber de crenças. (CHRARAUEAU, 2010, p.31-32).

Podemos dizer, em outras palavras, que, se as representações sociais estão no plano (sócio)cognitivo, as representações sociodiscursivas são caracterizadas pela forma como crenças e conhecimentos coletivamente partilhados são construídos e discursivizados a partir de enunciações verossímeis, baseadas nas experiências comuns internalizadas pelos grupos sociais mais complexos.

As mídias, por exemplo, fazem uso dessas representações, em suas matérias jornalísticas e peças publicitárias, como componente incitador, a fim de tocar a afetividade de seu público-alvo. Em uma reportagem, por exemplo, a manchete que

enuncia a morte de um bebê, a acusação de um padre por pedofilia, a absolvição ou condenação de um político corrupto ativam representações capazes de despertar, nos interlocutores, os mesmos sentimentos, obviamente, em diferentes graus, uma vez que devemos considerar a dependência do estatuto de cada interlocutor e das suas disposições patêmicas no momento da enunciação.

De qualquer forma, não podemos negar que, no caso ilustrado, as representações sociodiscursivas são sempre “encenadas” com o propósito de se atingir de forma semelhante o maior número possível de interlocutores.

Vale esclarecermos, ainda, que o vínculo entre emoções e representações é atestado pelas próprias escolhas terminológicas de Charaudeau, que, em lugar de “emoções”, opta por termos derivados da palavra “*pathos*” – “patêmico”, “patemia”, “patemização”. A patemização, conforme entendimento de Mendes, S. e Mendes, P. (2007, p.274), é passível de ser concebida “como efeito de sentido e, portanto, deve ser tomada em um contexto específico de troca, de acordo com a capacidade de inferência do interlocutor e das representações sociais que subjazem essa troca”. As representações, enquanto determinantes dos efeitos de patemização, consistiriam em avaliações acerca de uma dada proposta sobre o mundo, cujo julgamento de valor é atribuído em uma situação particular de enunciação.

O que acabamos de apresentar são apenas algumas das ponderações de Charaudeau acerca das emoções, as quais parecem ser aplicáveis a quaisquer discursos. Não nos estenderemos sobre suas considerações, já que sua análise se concentra em um *corpus* de mídia televisiva, ao passo que a nossa focaliza a mídia jornalística escrita.

## Efeitos patêmicos na crônica jornalística

Como o espaço deste artigo não permite uma investigação e um exame prolongados, nossa análise levará em conta duas estratégias retórico-discursivas que, claramente, saltam aos olhos nas crônicas em apreço: a *metáfora* e a *intergenericidade*. Poderemos, com isso, observar a atividade retórica dessas estratégias, considerando que ambas engendram o que chamaremos aqui de um *logos-representação*, com *potencial* para despertar certas emoções, tendo em vista que o *pathos* é sempre uma probabilidade, uma expectativa.

Alguns esclarecimentos são necessários antes de procedermos à análise proposta. Ocorre que em 2014, a cronista Lya Luft, que escreve quinzenalmente para a revista *Veja*, publicou, dentre suas colunas, quatro crônicas nas quais o vocábulo “nau” aparece no título, sempre em referência à nação brasileira. A ordem cronológica das publicações ocorreu conforme indica a tabela a seguir:

<b>Data</b>	<b>Título</b>
12/02/2014	<i>Não podemos ser uma nau sem rumo</i>
05/11/2014	<i>A nau de todos</i>
19/11/2014	<i>A nau avariada</i>
03/12/2014	<i>Oração da nau à deriva</i>

Embora, como explicamos acima, não seja possível proceder à análise das quatro crônicas, é preciso ater-se aos três primeiros títulos, cujos textos a que fazem referência estão, pela natureza dialógica da linguagem, retomados na última crônica – *Oração da nau à deriva* –, foco de nossa análise. Em outras palavras, ignorar que se trata de uma série de crônicas, cujo elemento comum mais evidente é a repetição do vocábulo “nau” nos quatro títulos, seria o mesmo que desconsiderar a propriedade heterogênea do discurso.

Conforme nossa proposta, o *logos-representação* irá evidenciar efeitos patêmicos de indignação, de insatisfação, de esperança, de otimismo, dentre outros. Tal demonstração é elaborada por meio de diferentes estratégias discursivas linguisticamente marcadas<sup>5</sup>. Tendo em vista, pois, que o *pathos* é sempre uma consequência dessas escolhas do enunciador, as quais, em seu discurso, regem os processos de produção, compreensão e persuasão do coenunciador, consideraremos, primeiramente, duas estratégias que são marcantes na crônica em análise: a *metáfora*, focalizando a sua função persuasiva; e a *intergenericidade*, com base nas concepções de Marcuschi (2008). Buscaremos, ao mesmo tempo, discutir de que forma tais estratégias engendram certas representações, refletindo, na cena enunciativa, efeitos de ordem patêmica.

Dessa forma, a primeira das estratégias que salta aos olhos é o emprego da metáfora “nau”. Quando, no decorrer do texto, há menção deste vocábulo, deve-se não somente considerar uma alusão direta à nação brasileira, mas, conforme o contexto temporal de produção da crônica, ponderar sobre as circunstâncias vivenciadas pelo Brasil e por seu povo à época. Afinal, foi um ano marcado pela deflagração da Operação Lava Jato, da Polícia Federal, que consistiu em uma série de investigações de um grande esquema de lavagem de dinheiro envolvendo a Petrobras e empreiteiras de renome, além de políticos brasileiros. Além deste escândalo, que envolveu rombos bilionários aos cofres públicos, o Brasil ainda se recuperava de uma derrota massacrante na final da Copa do Mundo de 2014.

Nos títulos das crônicas constantes da tabela acima, a nação brasileira – essa grande “nau”, já é qualificada como “a nau **sem rumo**”, “a nau **avariada**”, “uma nau **a deriva**”, e, no decorrer do texto em análise, é possível observar que uma série de expressões, vocábulos e enunciados reforçam a imagem negativa sugerida pelos títulos.

<sup>5</sup> Essa perspectiva orienta nosso método de análise, uma vez que consideramos a trajetória que vai da língua ao discurso, operada por meio de atos de enunciação produzidos a partir das escolhas feitas pelo sujeito cronista.

Esse realce, na crônica *Oração da nau à deriva*, é operado por meio de enunciados como “mar indeciso e muitas vezes encapelado” (1º parágrafo), “flutuo devagar, inclinada, num mar morto, à beira de um naufrágio” (5º parágrafo), “restos de naufrágio” (8º parágrafo). Nestes casos, a representação, facilmente assimilada pelos leitores da crônica, de um país inerte em meio a descobertas de escândalos sobre desvios de valores milionários, carente de uma administração coesa, incorruptível e com bom senso é capaz de suscitar, de forma mais ou menos semelhante, nesses leitores, as emoções da incerteza, da indignação, do pessimismo e mesmo de um otimismo restrito, já que a melhoria dependeria da superação à mediocridade e à resignação de tantos “passageiros” omissos dessa “nau incerta e ameaçada” (6º parágrafo).

Assim, não é forçoso considerar algumas associações entre o conteúdo da crônica e a realidade vivida pelo Brasil, especificamente no ano de 2014, momento caracterizado por uma sucessão de descobertas que justificaram o desequilíbrio econômico do país, em que, aliás, os rumores sobre uma provável recessão já ecoavam até na mídia internacional. Essa analogia entre a “nau” e a realidade concreta vai ao encontro de uma afirmação de Pinto (2000), que, citando um autor anônimo, retoma as definições sobre as funções retórica e estética da metáfora:

De um modo geral, no âmbito da primeira as finalidades dominantes são as da prova e da persuasão, enquanto a segunda, evocando mimeticamente universos possíveis, suscita nos auditores efeitos mais ou menos profundos que se desenrolam à margem de qualquer critério de verdadeiro e de falso. (PINTO, 2000, p.277).

Típico da crônica jornalística, gênero que se caracteriza pela integração da realidade e da atualidade a uma prosa descontraída e pela liberdade dada ao cronista para expressar seu ponto de vista por meio de variados mecanismos linguístico-discursivos, o emprego de figuras como as metáforas viabilizam tanto efeitos racionais (no sentido de serem razoáveis, verossímeis) quanto estéticos, e contribuem, talvez mais do que a linguagem seca, livre de ornamentos, para a produção de efeitos patêmicos. No caso da crônica em análise, comparar o Brasil com uma “nau” ou um “grande navio” pode produzir, no imaginário do leitor, uma representação mais próxima da realidade empírica, por se tratarem de objetos de fácil assimilação cognitiva, assim como também o são os especificadores empregados nos títulos – “nau a deriva”, “nau sem rumo”, “nau avariada” – e os termos correlatos identificados no decorrer do texto – expressões como “nuvens de tempestade”, “rochedos fatais” (2º parágrafo); “águas apodrecidas” (3º parágrafo); “redemoinhos fatais” (8º parágrafo).

Conforme nos lembra Charaudeau, ao propor que as emoções estão relacionadas aos saberes de crença, avaliar as situações vivenciadas pelo sujeito (neste caso, um cronista em relação de cumplicidade com o leitor) é algo essencial para que certas emoções e representações sejam ativadas. Vejamos, no trecho transcrito a seguir, alguns elementos ligados ao medo: “[...] no nevoeiro, e com tantas nuvens de tempestade ameaçando,

*talvez rochedo fatais debaixo da linha da água, tenho medo de soçobrar*” (LUFT, 2014, p.24. **Oração da nau à deriva**).

Os perigos que o país atravessa e o ambiente obscuro em que se encontra, devido à incapacidade de gestão e à corruptibilidade de alguns governantes, engendram o *receio* e o *medo*, novamente por meio de imagens de fácil identificação, como o “neveiro”, a “tempestade” e os “rochedos”. A crença de que o país corre perigo e a representação de uma nação que sofre (ou que deveria estar preocupada) com as incertezas quanto ao futuro são reativadas nesta crônica.

O título – Oração da nau à deriva – registra exatamente a forma como o texto se apresenta: uma prece. Esclarecendo: trata-se de uma crônica jornalística com a forma de uma oração, do começo ao fim. Marcuschi (2008), ao tratar desses casos de hibridização genérica, afirma que em algumas situações, para atender a finalidades comunicacionais específicas, “é comum burlarmos o cânon de um gênero fazendo uma mescla de formas e funções” (MARCUSCHI, 2008, p.164). Tal procedimento caracteriza o que o autor chama de *intergenericidade*.

Vale esclarecer que no caso específico da crônica *Oração da nau à deriva*, a intergenericidade verificada na mescla deste gênero com uma oração é perfeitamente legítima, porque o *espaço de estratégias* de que o cronista dispõe permite essa transgressão, o que, então, não compromete o *espaço de restrições* do sujeito cronista.

Voltando-nos à crônica em questão, transcrevemos, a seguir, excertos que evidenciam uma forte dominância do apelo e do clamor a Deus:

“Dá-me, Senhor, uma tripulação competente, com alta perícia, que me tire destas dificuldades e aflições [...]”

“Dá-me, Senhor, um timoneiro experiente, sério, honrado, de pulso firme e ideias claras, coerente, decidido, que saiba o que faz e que deseje fazer o que é preciso para corrigir os rumos a fim de que esta viagem acabe bem [...]”

“Dá-me, Senhor, responsáveis que escolham sua tripulação segundo seus merecimentos e preparo, gente boa, corajosa, incansável, que consiga limpar as águas apodrecidas em que de momento estou mergulhada.”

““Dá-me, Senhor, águas limpas para navegar [...]”

“Dá-me, Senhor, gente que acredite que vale a pena mudar, que incômodos, aborrecimentos, até receios que quaisquer transformações impõem, são essenciais e benfazejos nesta hora [...]”

“Dá-me, Senhor, a dádiva da renovação para que eu seja uma nau respeitada e bela, e não restos de naufrágio em qualquer ilha esquecida.”

Pelo que podemos notar, trata-se de uma petição pessoal, em que o enunciador, ao se colocar como a própria nau, na primeira pessoa do singular, convoca o direcionamento e a intervenção divina. A intergenericidade transcende, neste caso, os limites da forma e da função dos gêneros e faz com que o texto seja produzido num interdiscurso cujo intercâmbio de esferas distintas – a midiática e a religiosa – evoca emoções como a *sensação de fragilidade* do homem mortal e a *esperança* de que o Ser Divino virá em resposta ao seu clamor.

A repetição da fórmula “Dá-me, Senhor” ao longo do texto pode indicar tanto a *esperança* – se considerarmos que sendo Deus onipotente, Ele haverá de atender ao insistente pedido – quanto o seu oposto, a *angústia*. Esta tópica angústia/esperança (CHARAUDEAU, 2010) parece ser, inclusive, a que domina o conteúdo da crônica. As representações oscilam entre positivas e negativas, a depender se o foco está nos perigos e nas dúvidas ou na confiança de que, por intervenção divina, o país pode se ver livre das tormentas.

A intergenericidade, assim como o emprego da metáfora, converge para o *logos-representação*, o qual por sua vez, coloca em jogo expectativas plausíveis de efeitos patêmicos. O próprio fato de se inscrever em um espaço interdiscursivo, possibilitando a mescla de diferentes esferas e gêneros, aponta para uma representação específica: a do leitor cristão, já que a oração a Deus pode sugerir uma visada de captação do maior número possível dos leitores de um país de maioria cristã, como é o Brasil, mesmo que (especulemos) uma parte do público de leitores não seja adepto ou simpatizante ao cristianismo.

Embora a análise venha focalizando o desdobramento do *logos no pathos*, ainda a propósito da inter-relação das provas retóricas, creio ser possível especular sobre a questão do *ethos no pathos*, proposta por Galinari (2007, 2014). O autor registra, em sua análise, o caso em que um colunista, ao projetar uma determinada imagem de si, acaba “contribuindo na instauração de sentimentos” (GALINARI, 2014, p.281).

Tendo isso em vista, poderíamos refletir sobre um *ethos* de natureza sacra, capaz de instaurar a esperança e o senso de fragilidade. A pesquisa de doutorado de Alves Jr. (2015), na qual foi examinado um *corpus* de 54 crônicas de Lya Luft, foram identificados indícios da construção de um *ethos* cristão, expresso por meio de diferentes configurações linguísticas – expressões nominais, porções de texto de extensões variadas, vocábulos isolados etc.

Assim, não seria novidade que a cronista faça uso, deliberado ou não, de uma imagem de si comprometida com o cristianismo. Mas o imbricamento das provas de persuasão verificado neste ponto de nossa análise demonstra, usando as palavras de Galinari (2014, p.261) a “capacidade do *ethos* de agir por empatia ou identificação, incorporando ético-emotivamente o interlocutor”. Desta forma, no caso da crônica “Oração da nau à deriva”, esse *ethos* cristão, projetado pela intergenericidade crônica/prece, seria o componente incitador de vários dos efeitos de patemização possivelmente visados pelo enunciador, com destaque para a esperança, sugerida, sobretudo, pelo tom de súplica registrado na oração.

A título de conclusão, registramos nosso anseio de que esta breve análise cumpra o propósito de ilustrar a articulação entre as provas retóricas, especialmente no que tange à conversão do *logos* em *pathos*, mas também com evidências do desdobramento do *logos-representação* em um *ethos* cristão, este com potencial para o engendramento de determinados efeitos patêmicos.

## Considerações finais

O que apresentamos neste artigo é uma abordagem já proposta pela Nova Retórica de revisão das relações entre as provas retóricas, particularmente no que concerne à inter-relação do *pathos* com o *logos*. Trata-se, de um estudo sobre as emoções no discurso, as quais concebemos como resultado não necessariamente do desejo de um orador/enunciador tocar afetivamente seu público-alvo, mas de uma possibilidade vislumbrada pelo próprio fazer discursivo, a partir de atos de enunciação produzidos em situações efetivas de troca.

Assim como a Nova Retórica, a Sofística traz importantes contribuições, embora não sejam tão disseminadas. Isso ocorre, provavelmente, por conta da carência de registros escritos atribuídos aos sofistas. Daí a necessidade de buscarmos, nos trabalhos de outros pesquisadores, algumas contribuições deixadas pelos neoretóricos da antiguidade.

As considerações de Charaudeau mostram-se igualmente fundamentais para um estudo mais amplo e integrado do *pathos* e da patemização. Seu pressuposto segundo o qual as emoções estão atreladas a representações sociais – sociodiscursivas, nos casos em que se analisam atos de enunciação efetivamente produzidos – constitui, a nosso ver, uma perspectiva inovadora e essencial à compreensão do fenômeno patêmico.

O itinerário teórico percorrido, seguido do exame da crônica, intenta, entre outras expectativas, estimular maiores debates sobre as provas retóricas e sua estreitíssima relação, o que poderia, inclusive, servir como abertura a um modelo de análise menos fragmentado, considerando as diferentes dimensões que integram o discurso.

ALVES JUNIOR, M.; TOMAZI, M. Rhetorical-discursive perspectives for the study of patheticization. *Alfa*, São Paulo, v.62, n.1, p.35-52, 2018.

- *ABSTRACT: Taking as a starting point some reflections on the pathetic dimension of discourse, this article focuses the discussion of the three rhetorical modes of persuasion — logos, pathos, and ethos — in an attempt to argue in defence of their integration, with contribution from the new rhetoric, sophistics and the semiolinguistic theory of discourse. Refusing the dichotomous perspective of the Cartesian paradigm, our main purpose is to draw attention to the need to reconfirm a relationship of interdependence between pathos and logos. To illustrate our proposal, after a theoretical exposition on the subject, we analyse*

*excerpts from a journalistic chronicle in the hope of confirming the legitimacy of the subject under consideration and the need for more consistent debates and demonstrations. Once the categories of intergenericity and metaphor have been chosen as discursive structures representative of the logos, the analysis allows us to observe their deployment in the effects of patemization, considered here as meaning effects.*

- **KEYWORDS:** *Pathos. Logos. New Rhetoric. Sophistics. Semiolinguistics.*

## REFERÊNCIAS

ALVES JUNIOR, M. A. **O intertexto bíblico como expressão de um *ethos* em crônicas de Lyra Luft**. 2015. 183 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução de Manuel A. Junior, Paulo F. Alberto e Abel N. Pena. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

CHARAUDEAU, P. *Pathos* e discurso político. In: MACHADO, I. L.; MENEZES, W.; MENDES, E. (Orgs.). **As emoções no discurso**. v.1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p.240-251.

\_\_\_\_\_. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, E.; MACHADO, I. L. (Orgs.). **As emoções no discurso**. v.2. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p.23-56.

\_\_\_\_\_. **Discurso político**. Tradução de Fabiana Komesu e Dilson F. da Cruz. São Paulo: Contexto, 2013.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação da tradução: Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2014.

FERREIRA, L. A. **Leitura e persuasão: princípios de análise retórica**. São Paulo: Contexto, 2015.

GALINARI, M. M. As emoções no processo argumentativo. In: MACHADO, I. L.; MENEZES, W.; MENDES, E. (Orgs.). **As emoções no discurso**. v.1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p.221-239.

\_\_\_\_\_. A polissemia do *logos* e a argumentação: contribuições sofisticas para a análise do discurso. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.1, p.93-103, nov. 2011.

\_\_\_\_\_. *Logos, ethos e pathos: “três lados” da mesma moeda*. **Revista Alfa**, São Paulo, v.58(2), p.257-285, 2014.

LIMA, H. Patemização: emoções e linguagem. In: MACHADO, I. L.; MENEZES, W.; MENDES, E. (Orgs.). **As emoções no discurso**. v.1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p.140-149.

LUFT, L. Oração da nau à deriva. **Veja**. São Paulo, 03 dez. 2014, p.24.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDES, S. S.; MENDES, P. H. A. Uma análise discursiva das emoções em *Laranja Mecânica*: o estranhamento, a humilhação e a indignação. In: MACHADO, I. L.; MENEZES, W.; MENDES, E. (Orgs.). **As emoções no discurso**. v.1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p.272-289.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de argumentação**: a nova retórica. Tradução de Maria Ermantina de Almeida P. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PINTO, M. J. V. **A doutrina do *logos* na sofística**. Lisboa: edições Colibri, 2000.

Recebido em 29 de março de 2017

Aprovado em 8 de novembro de 2017

# LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS Y SU PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN COLOMBIA: PRIMEROS INDICIOS DEL *TRANSLANGUAJE*O

Jaddy Brigitte NIELSEN NIÑO\*

- RESUMEN: El presente artículo tiene como propósito estudiar el uso de *translanguaging* en el que en esta investigación se ha decidido traducir como *translanguajeo determinado de acuerdo* al desempeño sociolingüístico y el aprendizaje de un grupo de 22 estudiantes extranjeros que adquieren el español como lengua extranjera en una universidad colombiana. En este artículo se define el *translanguajeo* como un recurso estratégico determinado dentro de los procesos de aprendizaje de una lengua distinta a la materna, en este caso el español. Se recogieron los datos por medio de la observación directa, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los participantes y se recolectaron algunos documentos que utilizaron los estudiantes en su proceso de aprendizaje del español. Los datos se analizaron de manera inductiva por medio de categorías de análisis determinadas desde los conceptos, temas y relaciones, con el fin de dar respuesta óptima a las preguntas de investigación. Concluyendo que el *translanguajeo* es un fenómeno que influye en el desarrollo de la lengua extranjera.
- PALABRAS CLAVE: Translanguajeo. Español. Colombia. Recurso Estratégico. Estudiantes Extranjeros.

## Introducción

El aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera y los complejos procesos multiculturales que se desarrollan en los contextos en los que ocurren necesitan ser comprendidos adecuadamente por medio de estudios concienzudos. Uno de los fenómenos más merecedores de estudio en estos contextos es el uso de la lengua materna en los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera por parte de maestros y aprendices. Es imposible pensar que personas adultas que ya manejan efectivamente su propia lengua no la utilicen para aprender una nueva, pero sabemos que existen ideas diametralmente opuestas acerca de la utilidad y la bondad de hacerlo. Hay maestros de lengua extranjera que piensan que la lengua materna es solamente fuente de interferencia

---

\* Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). FUNIFELT International Foundation, Academic Department Zipaquirá – Colombia. [brigittebrigitte9@gmail.com](mailto:brigittebrigitte9@gmail.com)

y obstáculo para el aprendizaje de la extranjera y destierran su uso dentro del salón de clases; y hay quienes creen que, como conocimiento lingüístico ya adquirido, la lengua materna puede facilitar enormemente el aprendizaje de la extranjera y debe ser elemento esencial en el proceso.

Más hacia el fondo de esta discusión están los problemas relacionados con el contenido cultural del aprendizaje de lenguas. Quienes defienden el uso único de la lengua extranjera en los contextos de su aprendizaje pueden olvidar fácilmente que el uso de la lengua extranjera trae consigo el contenido de la cultura de quienes la hablan. Este contenido cultural puede primar si se maneja de forma única y coartando el uso de la lengua materna y la comparación cultural consecuente, y afectar en el aprendiz su propio conocimiento cultural y, por consiguiente, su identidad. La reflexión sobre cómo lograr que el aprendizaje de una lengua extranjera resulte en procesos verdaderamente aditivos (LAMBERT, 1974), tanto lingüísticos como culturales, está en el centro de las decisiones pedagógicas a las que se enfrenta día a día un profesor de lengua extranjera.

Este estudio se enfoca en especial en los procesos estratégicos utilizados por aprendices y maestros de español como lengua extranjera en un contexto en el que esta nueva lengua es necesaria para vivir en comunidad. Para el efecto se indaga de lo que ocurre con las lenguas maternas de los aprendices en tres diferentes tipos de clases de español que se dictan para estudiantes extranjeros en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Se observa el uso que estos estudiantes hacen de sus lenguas maternas y las actitudes y acciones pedagógicas de los maestros en relación con este uso; igualmente se indaga acerca de la efectividad de las prácticas que involucran el uso de la lengua materna dentro del aula. Para llevar a cabo este estudio se utiliza principalmente el concepto del *translanguajeo* (*translanguaging*), que se ha venido desarrollado durante los últimos años en diversos contextos educativos donde el punto de referencia es el inglés y la población objeto de estudio ha sido en su gran mayoría menores de edad que oscilan entre los 3 y los 17 años. Conforme con análisis previos sobre estudios relacionados con *translanguajeo* es un proceso que aún no se ha investigado en Latinoamérica en profundidad y en el que tampoco se ha tomado como contexto investigativo la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

El artículo se organiza de la siguiente manera. En la sección dos (2), se presentan algunos antecedentes de *translanguajeo*. En la sección tres (3), se describe la metodología de investigación que se llevó a cabo; y en la sección cuatro (4) algunos de los resultados parciales obtenidos. Para finalizar, en la sección cinco (5), se presentan las conclusiones derivadas de este estudio investigativo.

## **Extracción de términos a partir de los antecedentes**

El abordaje del *translanguajeo* como concepto en la literatura es todavía muy escaso, y por lo tanto su definición sigue siendo vaga. En los últimos años se ha hecho un intento de realizar investigaciones sobre este tema en el campo de la educación, y

especialmente se encuentran estudios en educación básica y media en Estados Unidos y Europa. El uso del término parte de Gales, en el año 1980, cuando se decide impartir en la clase de clase lecciones en las que se hiciera uso de dos idiomas, la lengua materna galesa y la lengua oficial inglés, con el fin de lograr un aprendizaje más efectivo del inglés. Este uso pedagógico que relacionaba las dos lenguas se denominó diez años después *trawsieithu* en galés y *translanguifying* en inglés. A través del tiempo los expertos se vieron en la necesidad de escribirlo de una forma más comprensible para todos, por lo que se denominó *Translanguaging*. Aunque existe una traducción establecida en un documento en Argentina denominada translenguaje “caracterizadas por el uso flexible de más de una lengua para ajustar la interacción a los destinatarios” (Subsecretaría de Educación, 2016) el término no ha sido oficializado por entidades educativas gubernamentales en Latinoamérica, omitiendo por su parte el aspecto sociocultural de los individuos, por lo tanto en esta investigación se denomina *translanguajeo*.

En este estudio se define *translanguajeo* como un recurso estratégico que se potencia dentro de las aulas multilingües permitiendo el desarrollo de habilidades lingüísticas del alumno en ambos idiomas (lengua de instrucción-lengua de origen) a partir de un enfoque pedagógico significativo que potencie las múltiples prácticas pedagógicas y discursivas en las que participan los individuos (estudiantes y docentes) con el fin de generar aprendizajes perdurables y una contextualización natural del entorno multicultural en el que se encuentran (LEWIS, 2012; LI, 2011; LI; HUA, 2013; WILLIAMS, 1994, 1996).

De este modo el *translanguajeo* no es simplemente una mezcla de formas lingüísticas de diversos idiomas o dialectos, pues implica realmente una variedad de articulaciones y negociaciones propias del lenguaje y desarrollados en espacios sociales, además las identidades lingüísticas no son estáticas ni monolíticas, por el contrario son dinámicas y complejas (NIELSEN, 2017).

Por tal motivo, Williams (2002) acuñó el término *translanguaging* como el tránsito de un idioma a otro dentro del aula de clase, con el fin de reforzar y aumentar la comprensión de dos idiomas en uso por el estudiante. Luego, Williams (2012) determina que el proceso de *translanguajeo* debía centrarse en los estudiantes y no en los docentes, aunque sin excluir que es un proceso que debe ser controlado por estos últimos. A partir de este planteamiento, seis años más tarde el término *translanguajear* había generado impacto entre los educadores y expertos tanto en Norteamérica como en Europa especialmente en aulas de educación bilingüe. Tomando como referencia un caso particular, García (2009a) considera que el *translanguajeo* debe ser utilizado por los bilingües emergentes para tomar decisiones sobre la lengua que aprenden y organizar sus conocimientos previos; en otras palabras, el *translanguajeo* puede llegar a ser un mecanismo para la construcción de saber con otros y la mediación entre grupos lingüísticos. En obras subsecuentes García (2009b) se centra en el estudio de diferentes comunidades de inmigrantes que se encuentran en la ciudad de Nueva York donde considera que si no existe el uso del *translanguajeo* es imposible generar una comunicación asertiva.

Sin embargo, García (2011) años más tarde afirma que no está de acuerdo en que *translanguajear* se designe como una simple práctica pedagógica. La autora define el término *translanguajeo* como una estrategia pedagógica que se debe construir partiendo de cuatro objetivos específicos: el primero de ellos es que los estudiantes “*translanguajeen*” en contextos académicos, sin límite alguno; el segundo es hacer uso de materiales y recursos que permitan ayudar al estudiante en el proceso de aprendizaje de forma que logre identificar la diferencia entre los idiomas, para desarrollar procesos de bilingüismo sólidos; en tercer lugar, se trata de que los alumnos construyan procesos de aprendizaje consolidados en cualquier asignatura, de manera que todos los profesores deben practicar el *translanguajeo* sin importar la especialidad; y finalmente *translanguajear* debe ser la oportunidad de practicar los idiomas aprendidos tanto en el hogar como en la escuela.

Al mismo tiempo, García (2013) está totalmente de acuerdo con las personas que utilizan cierto idioma como negociación del conocimiento y las situaciones, pero a su vez tienen que pensar en el idioma o en la lengua de instrucción. García (2013) define *translanguajeo* como las decisiones de las prácticas bilingües con sentido desde la perspectiva del hablante, pero que a su vez involucra a todos los estudiantes y docentes en el uso de aquellas prácticas discursivas bilingües o multilingües de forma natural y “con sentido” que logre generar un aprendizaje y enseñanza en las diversas aulas.

De este modo, el *translanguajeo* en la educación puede definirse como un proceso mediante el cual los profesores y los estudiantes se involucran en prácticas discursivas que incluyen los procesos lingüísticos para mantener substancialmente la comunicación y el conocimiento apropiado de los conceptos desarrollados.

Con todo lo anterior, se puede afirmar que la enseñanza de una lengua debería depender menos de las estructuras gramaticales y sin embargo proveer al estudiante la oportunidad de tener aprendizajes perdurables sin necesidad de evidenciar el aprendizaje de una lengua extranjera de manera mecánica ni aislada de la realidad en la que viven los estudiantes. Esto significa, que los profesores deben asumir el rol de facilitador y que a su vez deben animar a sus alumnos a usar el idioma de instrucción con mayor frecuencia. Según García (2014) los profesores deben ser capaces de identificar el uso de las diversas prácticas lingüísticas que repercuten en los estudiantes dentro del aula de clase, esto permite además, comprender cuándo, cómo, dónde y por qué los estudiantes están haciendo uso de dichas prácticas y para qué.

El *translanguajeo* se ha estudiado también en algunas naciones europeas, entre ellas el Reino Unido, donde se realizó un estudio con estudiantes asiáticos que debían hacer uso constante del inglés. Li (2011) quien era profesora universitaria y que pertenecía al Departamento de Lingüística aplicada de la Universidad de Londres, realizó un estudio de caso con tres jóvenes asiáticos que vivían en Londres, Reino Unido, además como característica inicial las edades de los jóvenes oscilaban entre los 19 y 20 años de edad, todos ellos se encontraban en su primer año como estudiantes de pregrado en un programa de matemáticas en alguna de las universidades de Londres. Para llevar a cabo la investigación se recogió la información a través de entrevistas semiestructuradas,

observaciones y grabaciones de todas las interacciones sociales que tenían dichos estudiantes con sus familias, compañeros de clase y fuera del campus.

Dentro del análisis de este estudio la profesora universitaria logró identificar que los jóvenes asiáticos mezclaban el uso de las dos lenguas (inglés-chino) en el momento de interactuar con personas del mismo origen o de otras nacionalidades, incluso varios de ellos afirmaron que seleccionaron estudiar matemáticas porque, aunque se desenvolvían muy bien para hablar en inglés, se les dificultaba escribirlo. Por otro lado, eran creativos con el uso del lenguaje, un ejemplo que se daba en esta investigación, era el uso de interjecciones chinas en inglés, es decir, los jóvenes asiáticos decían todo el tiempo *Cake seller!* Que al escucharlo una persona angloparlante no comprendería el verdadero uso hasta que ellos le explicaron que la traducción al idioma Chino era 麦高德 (Màigāo dé) el cual para ellos sonaba similar al inglés cuando se dice *My God!* Pero preferían utilizar la traducción literal del chino al inglés. Ahora bien, los asiáticos por regla general cuando se encuentran en un país donde el código lingüístico es completamente diferente cambian sus nombres originales acorde al contexto para que los demás puedan pronunciarlo, por ejemplo, en esta investigación se evidenció que uno de ellos se llamaba 張龍 (Zhānglóng) y en la traducción al inglés es Long John, pero sus familiares y amigos del país extranjero lo conocían como John.

Este estudio determina que ser multilingüe genera redes y espacios que ayudan a la construcción de lazos sociales con diversas personas e incluso mezclar los idiomas genera una identidad multilingüe, si se realiza de manera natural porque el multilingüismo no significa ser capaz de hablar diferentes lenguas por separado, sino desenvolverse fácilmente entre ellas. En conclusión, el término *translanguajeo* se determina como el uso entre estructuras y sistemas lingüísticos que van más allá de la mera definición, porque era útil para crear un espacio social para hablantes multilingües en diferentes dimensiones como la personal, la histórica y la actitudinal, además incluye toda una gama de actuaciones lingüísticas de los hablantes multilingües con fines que trascienden la combinación de estructuras, la alternación entre sistemas, la transmisión de información, la representación de valores, identidades y relaciones sociales.

Tomando como referencia el estudio anterior dos años más tarde Li y Hua (2013) estudian el *translanguajeo* en la práctica multilingüe que utilizan los individuos transnacionales, es decir los sujetos extranjeros que se trasladan a una nación diferente a la suya. En especial, estudiantes con diferentes etnias asiáticas, es por eso que dicha investigación se enfoca en un grupo de estudiantes universitarios, se incluyen los tres estudiantes del estudio anterior y dos más que han sido parte de una red académica multilingüe y transnacional con diferentes miembros de la comunidad londinense. Además, la recolección de la información de este estudio se realiza a través de narrativas de los estudiantes y observaciones etnográficas, con el objetivo de explorar aspectos tales como el proceso de la identificación socio-cultural de los estudiantes, las interacciones entre sus ideologías lingüísticas y políticas, las prácticas multilingües y que es lo que han aprendido desde que han sido parte de este tipo de redes sociales y académicas.

Este estudio reconoce la capacidad de los individuos transnacionales para movilizar sus recursos lingüísticos y la re-construcción de diferentes relaciones y significados dentro de un contexto social específico, en este caso Londres. A su vez, potencia las cualidades creativas de la mezcla de idiomas, la hibridación y mestizaje que puede ocurrir en dicho contexto (LI; HUA, 2013). Por tal motivo, se toma como referencia el término *translanguajeo*, que se define como la mejor forma tanto de la dinámica natural del uso de la lengua como las prácticas multilingües de diversa índole, además de la capacidad del hablante de lograr redefinir la información para movilizar sus recursos lingüísticos y así crear nuevos espacios sociales.

Con el tiempo, el aumento de la utilización del término *translanguajear* ha llamado la atención a los investigadores del lenguaje, educadores y lingüistas, y algunos expertos le han dado varias interpretaciones pedagógicas y metodológicas. De hecho, varios autores abogan por la importancia del concepto *translanguajear* con miras a desarrollar el bilingüismo no solo en comunidades específicas sino que también a nivel regional y mundial.

En primera instancia, Baker et al. (s.f.) se basan en Williams (1996) para discutir la forma como debe utilizar el término dentro del ámbito educativo. Define así *translanguajear* como teoría pedagógica y como proceso cognitivo que implica el intercambio en el uso de dos idiomas para lograr resultados educativos importantes. Como teoría pedagógica el *translanguajeo* permite utilizar diversas habilidades de procesamiento cognitivo en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Baker et al. (s.f.) mencionan, por ejemplo, la asimilación y la acomodación cognoscitivas en los procesos de comprensión, y la selección y almacenamiento de información en la memoria, indispensables para la comunicación. Con base en lo anterior, *translanguajeo* es un proceso mucho más complejo que la simple traducción de una lengua a otra, que se limita al reconocimiento paralelo de palabras.

Ya Williams (1994, 1996) había reconocido el fenómeno de *translanguajeo* como práctica pedagógica al indicar que el uso de dos idiomas genera un aula bilingüe en el que los estudiantes reciben información por medio de la primera lengua y luego por medio de la segunda. De hecho, la Asamblea Nacional de Gales, según Williams (2012), tenía la intención de generar estudiantes bilingües desde la primera infancia, es decir desde las guarderías hasta la escuela primaria, considerando que la implementación del *translanguajeo* como práctica pedagógica era realmente un método apropiado para que niños y niñas adquirieran o mantuvieran el dominio de sus dos idiomas. De esta manera se desarrollaba verdadero bilingüismo, más que la mera enseñanza de una lengua extranjera.

Baker (2011) establece cuatro ventajas educativas de este proceso conceptualizado por Williams: en primer lugar, considera el fin específico del *translanguajeo* como el de promover comprensiones más profundas y complejas de un determinado tema a partir del establecimiento de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky (1978); indica que este propósito se cumple si se usa la primera lengua como mediadora para el nuevo aprendizaje y como base de conocimiento previo en una relación de interdependencia

entre lenguas que establece un verdadero andamiaje de apoyo para el aprendizaje de la nueva lengua; indica también que entre mayor sea el nivel de dominio de la segunda lengua será más posible la transferencia lingüística.

En segundo lugar, Baker (2011) afirma que *translanguajar* es una práctica pedagógica que puede ayudar al avance de la lengua menos desarrollada especialmente en la comunicación oral y la lecto-escritura en contexto académico, dando de este modo entrada a un verdadero bilingüismo. Como tercera instancia, Baker (2011) habla del *translanguajar* como facilitador de vínculos entre el hogar y la escuela a través de la cooperación entre ambos contextos, pues la comunidad educativa puede proporcionar materiales y recursos de apoyo en la primera o en la segunda lengua; señala esto como ayuda para todos los miembros de la comunidad educativa, incluidos padres de familia, docentes, directivos y estudiantes, quienes pueden compartir el conocimiento del currículo cuando éstos últimos son alumnos de nivel escolar. Como última ventaja Baker (2011) indica que *translanguajar* puede ayudar a la integración de los hablantes que tienen un nivel de apropiación de la lengua superior con los que no, con el fin de fortalecer los idiomas a través de la creación de grupos de trabajo dentro del aula de clase.

Creese y Blackledge (2010) también avalan la idea que *translanguajar* es una pedagogía bilingüe flexible, especialmente para el aprendizaje y enseñanza basados en perspectivas contextuales, es decir aquel que establece enlaces entre lo social, lo cultural, la comunidad y los dominios lingüísticos que caracterizan a cada uno de los estudiantes. En este caso los autores añaden que la pedagogía bilingüe flexible es de gran importancia, porque permite responder a las necesidades locales del contexto, afianzando la lengua de origen junto con la lengua de instrucción, impartidas tanto fuera como dentro del aula de clase.

Stathopoulou (2013a) considera la mediación interlingua como una práctica del *translenguaje*. En su tesis doctoral distingue la mediación a partir de los estándares establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER), definida como “*traducción e interpretación profesional*”, de una mediación que debe corresponder a la participación activa en eventos comunicativos interculturales. La autora al hacer alusión al término *translenguaje* desde la afirmación de Guerra (2004), lo relaciona con las prácticas de alfabetización en diferentes lenguas y dialectos aprendidos en diferentes contextos culturales. *Translanguajeo*, entonces, no solo implica manejar el repertorio lingüístico de dos lenguas (competencia lingüística), sino ser competente en el manejo comunicativo de las lenguas (competencia comunicativa). Stathopoulou (2013b) indica además que el *translanguajeo* puede ser utilizado con estudiantes de diferentes niveles de competencia lingüística.

Es aquí donde se incluyen dos contextos diferentes que han de servir como antecedentes, pues hacen uso del *translanguajeo* en el sistema educativo y los programas bilingües específicos. Se retoma al señor Williams (2002) junto con un equipo de trabajo que hacía parte de la Asamblea Nacional de Gales en aquella época, generó un documento que se centraba en el desarrollo del bilingüismo a través de una habilidad denominada *translanguaging*. Se argumenta que este tipo de habilidad se utiliza en la

cotidianidad y a su vez puede hacer parte de todo el sistema de educación en el que están expuestos los estudiantes para cambiar de manera efectiva el código lingüístico de un idioma a otro.

La habilidad denominada *translanguajeo* según el autor ofrece amplias posibilidades en el desarrollo de dos idiomas de manera efectiva, es por eso que para una persona que es un bilingüe activo, *translanguajear* se define en este aspecto como una forma natural de desarrollo y fortalecimiento de dos lenguas de manera simultánea, al mismo tiempo genera una comprensión más profunda de los idiomas y del entorno, pero Williams (2002) a su vez afirma que son pocos los maestros que están dispuestos a intentar usar dos idiomas en una sola sesión de clase a través de dicha habilidad.

En este punto de vista, el aprendizaje-enseñanza de idiomas no debe ser visto como la única responsabilidad de los miembros que conforman las entidades educativas (docentes de lengua, directivos, coordinadores, estudiantes, entre otros) cada profesor debe ser un maestro de lengua, según la declaración dada por las instituciones educativas de Gales, los idiomas tienen un papel central en la construcción del conocimiento, debido a que, al aprender a utilizar una lengua cualquiera que sea se debe centrar en algunas etapas, que Lemke (2001) denomina como re-nombrar, describir, registrar, comparar, explicar, analizar, diseñar, evaluar y teorizar. Esto se puede desarrollar, si los educadores son conscientes que cada maestro, sin discriminar el nivel académico, se convierte en un profesor de lengua y que tiene que ser capaz de controlar el proceso de enseñanza a través de situaciones que enriquezcan y desarrollen los idiomas.

En consonancia un grupo investigador de la Universidad de la Ciudad de Nueva York conocido en Norteamérica como *The City University of New York-New York State Initiative on Emergent Bilinguals* (CELIC; SELTZER, 2011) y que desde ahora se nombrará con sus siglas CUNY-NYSIEB, ellos han generado un proyecto colaborativo con el Instituto de Investigaciones para el Estudio de las Lenguas en la sociedad urbana en el año 2011 que ofrece una guía para los educadores que se centran especialmente en las escuelas de Nueva York, ubicados en los Estados Unidos de América. Es importante aclarar que los miembros de este proyecto trabajan enfocados en el *translanguajeo* a través de una guía docente donde se explica cómo *translanguajeo* puede ayudar con los aspectos específicos en la indagación especialmente en el aprendizaje-enseñanza de la lengua.

Con todo lo dicho, especialmente por los miembros de CUNY-NYSIEB hacen énfasis en el Consejo de Oficiales Escolares del Estado Norteamericano (CCSSO), que es una entidad que genera los estándares académicos básicos para la enseñanza en las escuelas básica y media, especialmente esta entidad busca generar alta calidad en el inglés categorizado como el arte del lenguaje y la alfabetización ELA por medio de unos objetivos de aprendizaje. Dichos objetivos describen lo que un estudiante debe saber y ser capaz de hacer al final de cada grado de escolaridad primaria y secundaria, a través de una normatividad que permite asegurar que todos los estudiantes logren graduarse de la escuela secundaria con los conocimientos y habilidades necesarios para tener éxito tanto en la universidad como en el diario vivir, independientemente donde

vivan o su lugar de origen. Esta normatividad está regida para cuarenta y tres estados del Distrito de Columbia conformado por cuatro territorios y el Departamento de Defensa a la Actividad Educativa determinado en sus siglas en inglés como DoDEA, vale aclarar que se ha adoptado esta normatividad voluntariamente por las instituciones educativas que han permitido el avance especialmente en el Núcleo Básico de Educación según informa el *Common Core State Standards Initiative* (2013).

Por lo tanto, Celic y Seltzer (2011) quienes son miembros del proyecto CUNY-NYSIEB, dentro de la guía docente no solo han incluido la normatividad anteriormente mencionada sino que, a su vez incluyen algunas secciones donde explican el proceso paso a paso involucrando las estrategias del *translanguajear* en la práctica, a través de ejemplos de cómo los profesores en sus prácticas docentes utilizan algunas estrategias en sus lecciones y proveen un contexto académico donde se puede aplicar dichas estrategias. Sin lugar a dudas, Celic (2012) considera que las estrategias del *translanguajeo* son necesarias porque permiten generar un aprendizaje escalonado que ayuda a los estudiantes bilingües, pero a su vez la autora afirma que es una forma de fomentar el bilingüismo de los estudiantes cuando utilizan el lenguaje en su totalidad como recurso de aprendizaje. Además, puede ser visto a través del desarrollo de las habilidades de pensamiento, sociales y actitudinales.

De hecho, Witt (2012) quien es uno de los miembros del proyecto CUNY-NYSIEB complementan la idea a través de las rúbricas de evaluación, que los maestros puedan reflexionar sobre la frecuencia con que son utilizadas las estrategias del *translanguajear* e identificar cuáles son sus fortalezas y debilidades a través de la incorporación paulatina en las escuelas y las sesiones impartidas dentro de las aulas de clase. Esta rúbrica cuenta con once (11) características que los profesores deben tener en cuenta en su práctica docente, pero en este proyecto solo se seleccionarán las que son acordes a la unidad de estudio. Tomando como referencia que son características netamente cualitativas donde permite a los profesores y especialistas sobre políticas educativas examinar las prácticas docentes, los planes de estudio, las lecciones de clase entre otros. En definitiva, la guía propuesta va más allá de la conceptualización y de las necesidades educativas del contexto.

Ahora bien, no se puede determinar que el acto de *translanguajeo* se desarrolla solamente a través del cambio de código lingüístico, definido en inglés como *code-switching* y explicado por Nilep (2006) como la práctica de la selección o la alteración de los elementos lingüísticos con el fin de contextualizar la charla dentro del proceso de la interacción. Lo mismo sucede con otro concepto lingüístico enfocado en el lenguaje como es la traducción, delimitado por Crystal (1992) como el proceso o resultado de convertir las expresiones de un idioma a las expresiones de otro, con el fin que los significados correspondan mutuamente. Mientras el cambio de código lingüístico y la traducción son conceptos esencialmente lingüísticos el *translanguajear* va más allá. Kano (2012) a través de su tesis doctoral realiza un estudio sobre *translanguajeo* como un proceso y herramienta pedagógica para los estudiantes que están aprendiendo a escribir en inglés dentro del contexto neoyorquino, la autora afirma que el estudio

propone una definición de *translanguajear* como un proceso complejo que incluye cambios en los modos lingüísticos y además el cambio de los códigos, en otras palabras, el *translanguajeo* implica el cambio de código (*code-switching*), la traducción, el cambio de idioma (*language-switching*) y la combinación de los tres. Esta teoría se desarrolla debido a que los resultados del estudio mostraron que el acto de *translanguajear* que los estudiantes practicaron incluyen los anteriores conceptos.

## Metodología del estudio

Este estudio se enmarca dentro del enfoque de investigación cualitativa, pues se basa en una lógica y un proceso inductivo, es decir que van de lo particular a lo general, partiendo de una exploración y descripción detallada de la unidad de estudio (la clase de español para extranjeros) para generar una perspectiva teórica frente al tema de esta investigación. El propósito de esta consiste, tal como lo indican Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2010), en “reconstruir” una realidad tal como la observan los participantes en algunas clases enmarcadas en el nivel básico del español para extranjeros de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá, contexto educativo que ha sido previamente definido.

Este estudio hace parte del planteamiento de Boyle (ÁLVAREZ-GAYOU; SAMPIERI; MENDOZA, 2008) sobre lo que es la etnografía educativa. El objeto de la etnografía educativa se centra en descubrir lo que acontece cotidianamente en el contexto escogido para la investigación, con base en aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender más adecuadamente el fenómeno que se observa en ese nicho ecológico, en este caso las aulas de clase. Tales datos tratan de los contextos donde tienen lugar las diversas interacciones, actividades, valores, ideologías y las expectativas de todos los participantes (profesores, alumnos e incluso el propio investigador) en esos escenarios escolares determinados (TORRES, 1988).

Este método de investigación permitirá la descripción de los elementos que se enmarcan dentro de los procesos sociales, que serán analizados de forma funcional, dando de este modo una explicación de cómo ciertas partes de la cultura y del sistema educativo se interrelacionan dentro de un tiempo determinado y en situaciones específicas, para finalmente poder describir el aprendizaje y la enseñanza del español que interesa.

Para el logro de estos objetivos se hace necesario encuadrar la observación en cuatro dimensiones según Goetz y Lecompte (1988): la primera de ellas es la inductiva, en la que se parte de la recogida de datos, mediante las observaciones de algunas clases con un tiempo determinado de siete (7) meses y que son impartidas por los docentes colombianos dentro del campus de la Universidad Nacional de Colombia, y se construye teoría sobre el *translanguajeo*. Seguidamente está la dimensión generativa, centrada en el descubrimiento de constructos y proposiciones a partir de diversas fuentes de

evidencia, que en este caso serán las notas observacionales, registros de la actividad docente, archivos de documentos y artefactos descubiertos por la investigadora en las clases durante el periodo de observación. La dimensión constructiva es la tercera, donde se desarrolla una clasificación y ordenamiento de los datos, para que se puedan generar los constructos y categorías de análisis. Finalmente se tendrá en cuenta una dimensión subjetiva, para describir las pautas culturales y de comportamiento del grupo investigado, con el propósito final de reconstruir las categorías específicas que los participantes emplean para la conceptualización del *translanguaje* en el español.

A su vez, este estudio toma como referencia a los estudiantes extranjeros que asisten a la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, y toman cursos de español de forma presencial allí. Esta universidad es una institución de educación superior de carácter público, en la que los estudiantes extranjeros tienen acceso a clases de español a través del programa de Extensión del Departamento de Lenguas Extranjeras conocido como el DLE, la Dirección de Relaciones Exteriores identificada como DRE y también a través de la Oficina de Relaciones Internacionales – ORI, todos ellos pertenecientes a la Sede Bogotá.

Vale la pena resaltar que la universidad Nacional de Colombia sede Bogotá cuenta con una población aproximada entre 120 y 180 estudiantes visitantes extranjeros que están vinculados a estos tres diferentes programas ofrecidos por la Universidad<sup>1</sup>, y su dominio de español oscila entre el básico, intermedio y avanzado.

Con todo lo anterior, he identificado que de los 180 estudiantes extranjeros se registraron 80 de ellos en los cursos ofertados en total, pero para el presente estudio SE utilizaron los datos de tres (3) profesores y veintidós (22) estudiantes extranjeros que asistieron de forma regular a los cursos ofertados puesto que estos cursos no eran obligatorios ni generaban una nota cuantitativa en sus reportes académicos, además todos ellos respondieron activamente a una invitación directa basada en la explicación previa de los propósitos del estudio. Se ha seleccionado esta unidad de estudio porque cumplen con los criterios establecidos como son:

- Participación activa y permanencia constante en al menos uno de los cursos seleccionados para esta investigación.
- Diligenciamiento y aceptación del consentimiento firmado por parte de los participantes.
- Estudiantes extranjeros cuya lengua materna es diferente al español.
- Profesores vinculados directamente con la Universidad Nacional de Colombia.
- Profesores que tienen una permanencia laboral dentro de la universidad superior a tres (3) años.

---

<sup>1</sup> Los tres programas a los que hace referencia este estudio son los ofertados por el DRE, ORI y DEL.

Se recogieron los datos por medio de la observación directa que se registró en un diario de campo, se ha contemplado lo que aconteció dentro del contexto estudiado y se realizó el registro de los hechos sobre el mismo cuya característica es la reducción de las interacciones entre el investigador y la unidad de estudio. Esto permitió en el estudio centrar la atención no instructivamente sino la posibilidad de generar análisis prosémicos, kinésicos y de interacción. Goetz y Lecompte (1988, p.154) afirman que los aspectos prosémicos y kinésicos son realmente útiles “cuando el foco de la investigación es de uso del espacio del aula o las pautas de la interacción profesor-alumno”.

También se realizaron entrevistas semiestructuradas a los participantes, dichas entrevistas fueron aplicadas en los dos grupos de participantes: el primero de ellos será a cinco docentes con el fin de determinar las acciones o procedimientos que los maestros llevaban a cabo para potenciar el aprendizaje del español y el siguiente grupo es a los estudiantes extranjeros con el objetivo de describir el procedimiento que ellos utilizan para aprender español dentro de un contexto educativo colombiano.

Finalmente, se recolectaron documentos (guías, talleres, entre otros) usados por los estudiantes en su proceso de aprendizaje del español. Estos permiten conocer fuentes de información que son muy valiosas dentro de la investigación e identificar los antecedentes del contexto en donde se radica el estudio

## Evaluación de resultados

En este estudio se describirá a partir de este momento cada una de las dependencias de la Universidad Nacional tales como: el DLE, DRE y ORI que participaron haciendo uso de las siglas propuestas previamente (ver Tabla 1). A su vez, esto permite determinar el número de sesiones y horas del registro de observación durante los 7 meses. Se debe resaltar que al observar cada una de las clases se han realizado anotaciones en el diario de campo y grabaciones de voz de cada uno de las sesiones con el fin de complementar la información que no se ha logrado transcribir durante la observación de clase.

**Tabla 1** – Registro de observación de clases.

Registro de observación de clases		
Dependencia	Número de Sesiones	Número de Horas
DRE	6	18
DLE	30	57
ORI	14	26
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>101</b>

**Fuente:** Clasificada por dependencias de la Universidad Nacional de Colombia.

Del mismo modo, se realizó de manera aleatoria entrevistas a los estudiantes extranjeros, que en algunos casos las preguntas fueron planteadas en inglés o en

español con el fin que ellos se sintieran cómodos y tranquilos al responder cada una de las preguntas previamente establecidas, puesto que la entrevista cuenta con cuatro tipos de preguntas: ocho (8) generales, dos (2) ejemplificadoras, dos (2) estructurales y tres (3) de contraste. Por tal motivo se realizó la validación del guión de entrevista, el cual permitió realizar algunas modificaciones en las preguntas de contraste, puesto que todos los entrevistados nunca habían tenido previamente un contacto con español.

En las primeras ocho (8) preguntas generales se identificó que los estudiantes participantes estaban adscritos en diferentes programas de la Universidad como por ejemplo: Ingeniería Mecánica, Ingeniería Industrial, Arquitectura y Ciencias Humanas, además varios de ellos eran de origen Americano (Brasil, Canadá y Estados Unidos), Asiático (China, Corea del Sur) y Europeo (Bélgica, Alemania, Holanda, Rusia y Francia) a su vez comentaron que tenían un periodo de tiempo estipulado para permanecer en Colombia de seis (6) meses a un (1) año.

Por otro lado, se cuestionó a los estudiantes del por qué cada uno decidió estudiar en Colombia, encontrándose entre ellos diversas respuestas como por ejemplo: algunos de ellos tienen una relación sentimental con un/a colombiano/a, sus padres se han radicados en el país, la universidad Nacional cuenta con un programa de intercambio internacional para realizar estancias de investigación entre la Universidad Nacional y las Universidades europeas. Aquí se evidencia que el ser humano establece contactos sociales básicos de forma innata. Tal como lo establece Harris (2007, p.19) el contacto social se enmarca en “el modo socialmente aprendido de vida que se encuentra en las sociedades humanas y que abarca todos los aspectos de la vida social, incluidos el pensamiento y el comportamiento” (p.19).

En un segundo momento, se pudo evidenciar un total de 437 ocasiones dentro del salón de clase que equivalen al uso y fomento de la lengua materna del estudiante, uso de la lengua de instrucción que corresponde al español y finalmente uso del inglés como tercera lengua, todo ello lo describiré de forma discriminada en los siguientes apartados.

En el uso y fomento de lengua materna se encontró que hay 222 ocasiones de uso de la lengua materna por parte del estudiante y fomento de la misma por parte del profesor, identificando que en seis (6) ocasiones en el DRE los estudiantes usaban el alemán y el ruso a su vez el profesor hacía una comparación de la pronunciación de las letras en alemán y francés. Por otro lado el DLE con un total de 215 ocasiones hacían uso tanto profesores como estudiantes del inglés, alemán, francés, ruso, italiano, flamenco, mandarín y portugués.

El dato anterior confirma las respuestas dadas por los estudiantes en la entrevista, puesto que ellos aseguraron que varios de los profesores son muy recursivos en el momento de enseñar, en especial los estudiantes extranjeros confirmaron que uno de los profesores habla muchas lenguas siendo uno de los principales recursos en el aprendizaje-enseñanza del español porque permite al profesor explicar fácilmente haciendo énfasis en las lenguas de origen de los estudiantes extranjeros. Además, las guías que se entregaron durante el desarrollo de las clases sirven como complemento de un tema específico y las anotaciones en el tablero en varios idiomas con el fin

de explicar las palabras complejas de un texto e incluso juegos relacionados con la gramática y el vocabulario permitieron una conexión entre la lengua de instrucción y la lengua materna.

Finalmente, en la ORI de acuerdo a los datos que se lograron registrar, se evidenció que tan solo hubo 2 ocasiones en el que los estudiantes hicieron uso de sus lenguas de origen, en este caso el alemán y el coreano. Estos datos permiten hacer una comparación entre las clases de acuerdo a las respuestas dadas por los estudiantes extranjeros que han logrado inscribirse de manera alterna en los tres o dos cursos ofertados por las dependencias de la Universidad Nacional de Colombia como opción libre en el proceso de aprendizaje del español para extranjeros. Para la gran mayoría de estudiantes extranjeros que se encontraban en niveles I y II de Español como lengua extranjera y que a su vez fueron entrevistados consideraron que es necesario tener unas lecciones de clase concretas, sistematizadas y que les permitan ayudar a sentirse bien aprendiendo español en Colombia, por el contrario hacen algunas recomendaciones y sugerencias a uno de los cursos de español, puesto que en su gran mayoría han decidido abandonar las clases dadas en dicho curso puesto que se sentían incómodos porque no se tiene en cuenta el nivel básico de español en el que ellos se encontraban y varias de las actividades propuestas no les permite participar activamente porque deben omitir sus lenguas de origen.

Para una mayor comprensión, se ha diseñado una figura (ver figura 2) en la que he clasificado minuciosamente la información, haciendo uso de algunas siglas para mayor claridad al lector, descritas así:

- Profesor equivale a P.
- Estudiante equivale a E.
- Ambos equivale a A.

Esta última sigla permite evidenciar el número de ocasiones en las que hubo una interacción entre el/los estudiante(s) y el profesor en el momento de usar o fomentar la lengua materna de los estudiantes según sea el caso. A su vez, se en la tabla se insertó una equis (x) con el fin de señalar que no se encontró ningún registro de acuerdo a la clasificación que he hecho.

**Tabla 2** – Registro de uso de la lengua materna en las clases.

Uso de la Lengua Materna												TOTAL																
Dependencia	Inglés			Alemán			Francés			Ruso			Italiano			Flamenco			Mandarín			Portugués			Coreano			
	A	P	E	A	P	E	A	P	E	A	P		E	A	P	E	A	P	E	A	P	E	A	P	E	A	P	E
<b>DRE</b>	x	x	x	1	x	3	1	X	x	x	x	1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	<b>6</b>
<b>DLE</b>	11	24	10	10	21	12	4	10	5	6	8	6	5	12	7	4	3	7	7	10	9	5	13	6	x	x	x	<b>215</b>
<b>ORI</b>	x	x	x	x	x	1	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	1	<b>2</b>
<b>Total</b>	11	24	10	11	21	15	5	10	5	6	8	7	5	12	7	4	3	7	7	10	9	5	13	6	x	x	1	<b>222</b>

**Fuente:** Clasificada por dependencias de la Universidad Nacional de Colombia.

Como segundo aspecto, en el uso de la lengua de instrucción, se anotó 132 ocasiones de las cuales en el DRE tiene un total de 20 ocasiones en las que prevalece la interacción en español entre el estudiante y el profesor, en cuanto al DLE se identificaron 96 ocasiones en la que prima también la interacción entre el profesor y el estudiante en español (A). En cambio en la ORI se registraron 16 ocasiones de las cuales prevalece el uso del español como lengua de instrucción por parte del profesor (P) y también por parte del estudiante (E) pero aisladamente (ver figura 3).

**Tabla 3** – Registro de uso de la lengua de instrucción en las clases.

Uso de lengua meta				
Dependencia	Español			Total
	A	P	E	
<b>DRE</b>	11	3	6	<b>20</b>
<b>DLE</b>	45	19	32	<b>96</b>
<b>ORI</b>	2	7	7	<b>16</b>
<b>Total</b>	58	29	45	<b>132</b>

**Fuente:** Clasificada por dependencias de la Universidad Nacional de Colombia.

Aunque las ocasiones de uso de lengua no es tan frecuente comparado con el uso y fomento de la lengua materna de los estudiantes extranjeros, la gran mayoría de ellos afirmaron en la entrevista frente a la pregunta si creen que su nivel de español ha mejorado desde que están en Colombia declararon que antes de venir no hablaban nada y en dos meses aproximadamente que llevan en el país ya pueden entender lo que habla la mayoría de colombianos, teniendo presente que es un gran porcentaje de colombianos en el país que no hablan otro idioma fluidamente fuera de su lengua materna. Esto confirma el planteamiento del Ministro de Comercio, Industria y Turismo, Santiago Rojas (2013 tomado de DÍAZ, 2013, párrafo 1) “en el país por cada diez ciudadanos, uno habla a la perfección el idioma inglés”.

Además, los estudiantes manifiestan que los cursos de español ofertados por la Universidad Nacional de Colombia en su gran mayoría les han ayudado no solo por el hecho de ser el primer curso que toman dentro del país, sino que también porque ellos consideran que se puede aprender sin necesidad de tener unas bases sólidas sobre el español, además algunos de ellos han tenido una gran empatía con los profesores porque consideran que hacen un intento enorme por incluir a todos en el aprendizaje debido a que varios de ellos no se limita a corregir desde un “está mal” sino que explica las razones y da oportunidades en medio de la corrección. Incluso, muchos de los estudiantes extranjeros consideran que es un espacio para que ellos hagan preguntas sobre el uso correcto de la gramática, resolver dudas frente a un concepto, para practicar con las personas que tienen su mismo nivel de conocimiento de la lengua y conocer otras personas de diversas nacionalidades.

Finalmente, en este estudio se logró registrar el uso de una tercera lengua dentro del salón de clases que tanto los profesores como los estudiantes tenían en común, dicha lengua era el inglés. Se encontró un total de 27 ocasiones de uso, del cual en el DRE se reconoce 5 ocasiones de uso, en el DLE con 16 y ORI con 7 ocasiones respectivamente. Al parecer los profesores de cada una de las dependencias usan el español dentro del proceso, pero como puente lingüístico existe esta tercera lengua, existiendo una gran diferencia en la frecuencia de uso entre las lenguas de origen de los estudiantes y la lengua de instrucción.

**Tabla 4** – Registro de uso de inglés como tercera lengua en las clases.

Uso de una tercera lengua				
Dependencia	Inglés			Total
	A	P	E	
<b>DRE</b>	2	1	2	5
<b>DLE</b>	2	9	5	16
<b>ORI</b>	0	1	6	7
<b>Total</b>	4	11	13	<b>28</b>

**Fuente:** Clasificada por dependencias de la Universidad Nacional de Colombia.

Según reportes suministrados por la Unión Europea y el Consejo Británico (2000) en el mundo existe tres tipos de angloparlantes, el primero de ellos los que hablan inglés como lengua materna cuya población vive en un país en donde el inglés es hablado como primera lengua, siendo el principal medio de comunicación. Por otro lado, existen aquellas personas que usan el inglés como una segunda lengua, Crystal (1997) reportó que se ha calculado 377 millones de hablantes del inglés como segunda lengua en países en donde determinan que no solo deben conocer su lengua de origen sino que también debe ser competentemente comunicativos una lengua adicional en este caso el inglés, se evidencia en los planes de gobierno y los currículos educativos de sus países.

Como tercer tipo existen personas que usan el inglés como lengua extranjera, a pesar que en sus países de origen no cuentan con políticas de lenguas extranjeras como obligatorias a través del uso de una lengua distinta a la materna, pues no se considera de vital importancia el uso de otra lengua, aunque ha incrementado rápidamente el número de personas que están aprendiendo inglés especialmente en los países subdesarrollados en sus políticas de gobierno aún prevalece la lengua materna como fuente de información.

### **Consideraciones finales**

En este estudio se evidencia que en su gran mayoría son estudiantes extranjeros participantes pertenecen al grupo de personas que aprendieron inglés como segunda lengua debido a que existe un alto porcentaje de estudiantes cuyas nacionalidades son diferentes a la Norteamericana, Británica y/o Australiana, además confirman en las respuestas dadas en las entrevistas que el inglés es un idioma exigido en todas las aulas de clase en los diversos niveles académicos (primaria-secundaria y universitario) en sus países de origen.

Conforme a lo anterior, muchas veces la comunicación entre los estudiantes extranjeros adscritos a los programas sin importar la nacionalidad o acentuación estaba mediada por sus lenguas maternas. Incluso, una de las razones del porque los estudiantes extranjeros se motivaron a aprender español en los diferentes espacios ofertados por la Universidad fue porque ellos consideran que el español es el segundo idioma hablado en el mundo, además esto les permite comunicarse con los iberoamericanos no solo de manera formal, sino que también informal en el momento de viajar a diferentes lugares de Suramérica, porque hoy en día no es solo suficiente hablar un solo idioma ni siquiera dos porque confirman que muchos compañeros y amigos hablan tres hasta cuatro idiomas.

Al identificar las lenguas maternas de los estudiantes, el fomento de dichas lenguas por parte del profesor, el uso de la lengua de instrucción y el nivel de frecuencia, se evidencia que la lengua es una herramienta fundamental que permite la interiorización y práctica de la comunidad de aprendizaje.

### **Agradecimientos**

Agradezco al Doctorado de Educación de UNINI-México por el apoyo académico que permitió realizar avances investigativos significativos sobre el *Translanguajeo*. Del mismo modo, expreso mi gratitud a la Universidad Nacional de Colombia por permitir recolectar datos de estudiantes y docentes de los cursos de Español para extranjeros impartidos en varios departamentos de la Universidad.

NIELSEN NIÑO, J. Los estudiantes extranjeros y su proceso de aprendizaje del español en Colombia: primeros indicios del Translanguaje. *Alfa*, São Paulo, v.62, n.1, p.53-73, 2018.

- *ABSTRACT: This article is about the study of translanguaging in the sociolinguistic performance in a group of 22 foreign students who acquire Spanish as a foreign language in a Colombian University. This article explains translanguaging as a strategic resource that refers to the combination of changes so happens, from the translation, changing code-switching and language-switching, for that reason it is defined in the process of learning a language other than the mother tongue, in this case Spanish. Data were collected through direct observation recorded in a field journal. Semi-structured interviews were conducted from the sample of participants and artifacts were used by the students in their learning process of the Spanish lessons. Data were analyzed inductively by certain categories of analysis from the concepts, issues and relationships, in order to give optimal answer to research questions. Concluding that translanguaging is a phenomenon that greatly influences the development of the foreign language.*
- *KEYWORDS: Translanguaging, Spanish in Colombia, Strategic resource, students, teachers of languages.*

## REFERENCIAS

ÁLVAREZ-GAYOU, J. L.; SAMPIERI, R.; MENDOZA, P. **Metodología de la Investigación**. México: McGraw-Hill, 2008.

BAKER, C. Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. **Educational Research and Evaluation**, p.1-16, 2011.

BAKER, C.; LEWIS, G.; JONES, B. Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. **Educational Research and Evaluation**, 1-16, [n.p.], [s.d.].

CELIC, C. Translanguaging: strategies for the Classroom. **NYSIEB Seminar**. New York: CUNY-NYSIEB, 2012. p.1-30.

CELIC, C.; SELTZER, K. **Translanguaging: a CUNY-NYSIEB Guide for educators**. New York: CUNY-NSY, 2011.

COMMON CORE STATE STANDARDS INITIATIVE. **About the Standards**. Washington D.C, United States of America. 2013.

CREESE, A.; BLACKLEDGE, A. Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching. **The Modern Language Journal**, p.103-115, 2010.

CRYSTAL, D. **An encyclopedic dictionary of language and languages**. Oxford, UK: Blackwell. 1992.

- \_\_\_\_\_. **English as a Global Language**. Cambridge: Cambridge University Press. 1997.
- DÍAZ, M. Panorama del bilingüismo en el país. **El Espectador**, Bogotá-Colombia, p.10, oct. 2013. Disponible en: <<http://www.elespectador.com/noticias/economia/uno-de-cada-diez-colombianos-habla-ingles-articulo-453679>>. Acceso en: 13 jan. 2016.
- GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: a global perspective**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009a.
- \_\_\_\_\_. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: MOHANTY, M. **Multilingual education for social justice: globalising the local**. New Delhi: Orient BlackSwan, 2009b.
- \_\_\_\_\_. Theorizing translanguaging for educators. In: CELIC, C.; SELTZER, K. **Translanguaging: a CUNY-NYSIEB Guide for Educators**. New York: CUNY-NYSIEB, 2011. p.1-6.
- \_\_\_\_\_. Reimagining Bilingualism in Education for the 21st Century. **NALDIC (National Association for Language Development in the Curriculum)**. London: NALDIC, 2013. p.4-11.
- \_\_\_\_\_. TESOL Translanguaged in NYS: Alternative Perspectives. **NYS TESOL Journal**, p.2-10, 2014.
- GOETZ, J.; LECOMPTE, D. **Etnografía y Diseño Cualitativos en Investigación Educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 1988.
- GUERRA, J. Emerging representations, situated literacies, and the practice of transcultural repositioning. In: BALESTER, V.; KELLS, M. **Latino/a Discourses: on language, identity, and literacy in education**. Portsmouth: Heinemann, 2004. p.7-23.
- HARRIS, M. **Teorías de la cultura en la era postmoderna**. Barcelona: CRITICA S.L., 2007.
- HERNANDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, M. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill, 2010.
- KANO, N. **Translanguaging as a process and a pedagogical tool for japanese students in an English writing course in New York**. 2012. 218 f. Dissertation Thesis (Bilingual Education) – Columbia University, Columbia, 2012.
- LAMBERT, W. Culture Factors in Learning. In: MEADE, A. I. **Culture and language as factors in learning and education**. Bellingham: Western Washington State College, 1974.
- LEWIS, H. **Body Language: a Guide for Professionals**. India: SAGE Publications. 2012.

LEMKE, L. Foreword. In: WELLINGTON, J.; OSBORNE, J. **Language and literacy in science education**. Buckingham: Open University Press, 2001.

LI, W. Moment analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. **Journal of Pragmatics**, p.1222-1235, 2011.

LI, W.; HUA, Z. Translanguaging identities and ideologies: creating Transnational space through flexible multilingual practices amongst Chinese University Students in the UK. **Applied Linguistics**, p.516-535, 2013.

NILEP, C. "Code-switching" in sociocultural linguistics. **Colorado Research in Linguistics**, p.1-22, 2006.

NIELSEN, J.B. **El Translanguajeo como recurso estratégico para el proceso de enculturación en el idioma español colombiano**: Estudio etnográfico con estudiantes extranjeros y profesores de la Universidad Nacional de Colombia.2018. 341 f. Mexico (Unpublished PhD thesis) Doctorado en Educación, Universidad Internacional Iberoamericana, UNINI, 2018.

STATHOPOULOU, M. **Task dependent interlinguistic mediation performance as translanguaging practice**: the use of KPG data for an empirically based study. 2013. 279 f. Athens: (Unpublished PhD thesis) – Faculty of English Language and Literature, University of Athens, Athens, 2013a.

\_\_\_\_\_. Investigating Mediation as Translanguaging Practice in a Testing Context: towards the development of Levelled Mediation Descriptors. **Language Testing in Europe**: time for a New Framework, 2013b. p.209-217.

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN. Actividades sugeridas para el abordaje del Cuaderno de trabajo para el aula de Inglés de 4° EP. Retrieved 10 10, 2016, from Buenos Aires Educación. Disponible en: <[http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lenguasextranjerias/plurilingue/propuesta\\_4ep/propuesta\\_4ep\\_imagenes.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lenguasextranjerias/plurilingue/propuesta_4ep/propuesta_4ep_imagenes.pdf)>. Acceso en: 3 nov. 2014.

TORRES, J. La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. In: GOETZ, J.; LECOMPTE, M. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. España: Ediciones Morata S.A., 1988. p.11-21.

VYGOTSKY, L. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WILLIAMS, C. **Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog**. Bangor: University of Wales, 1994.

\_\_\_\_\_. Secondary education: teaching in the bilingual situation. In: LEWIS, G.; WILLIAMS, C. **The language Policy**: takings stock. Wales: CAI, 1996.

\_\_\_\_\_. **A language gained:** a study of language immersion at 11-16 years of age. Bangor: Bangor: School of Education, 2002.

\_\_\_\_\_. **Extending Bilingualism in the Education System.** Retrieved November 3, 2012, from Education and lifelong learning committee. Disponível em: <<http://www.assemblywales.org/3c91c7af00023d820000595000000000.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2014.

WITT, D. **Strategies for Translanguaging.** New York: CUNY-NY, 2012.

Recebido em 26 de março de 2017

Aprovado em 4 de setembro de 2017



# MOOCS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS: UM ESTUDO EM CALL DESDE UMA PERSPECTIVA CONECTIVISTA

Marcus Vinicius Liessem FONTANA\*

Vilson José LEFFA\*\*

- RESUMO: Com o aumento da oferta na rede mundial de computadores dos chamados Cursos *On-line* Massivos e Abertos, mais conhecidos por seu acrônimo em inglês MOOCs (*Massive Online Open Courses*), cria-se a necessidade de que se pesquise de maneira mais aprofundada sua dinâmica, sua pedagogia e sua estrutura a fim de que se possa estabelecer um juízo sobre as possibilidades de uso efetivo desta nova ferramenta para o ensino de línguas estrangeiras. Neste trabalho, situado no âmbito das pesquisas em CALL (*Computer Assisted Language Learning*), partimos da perspectiva da Teoria Conectivista, estabelecida, sobretudo, a partir dos estudos de Siemens e Downes, para analisar dois cursos de línguas estrangeiras na modalidade MOOC, oferecidos em diferentes plataformas digitais: o curso de espanhol para estrangeiros oferecido pela UNED em plataforma própria e o curso de mandarim para hispanofalantes veiculado pela plataforma UNIMOOC. Em ambos os casos, evidencia-se que os cursos não cumprem o que prometem, apresentando falhas no processo de ensino, sobretudo no que tange à necessidade de criar espaços propícios à interação. Este trabalho inscreve-se em uma proposta de pesquisa mais ampla, cujo objetivo é estabelecer critérios adequados para a criação de MOOCs para o ensino de línguas estrangeiras.
- PALAVRAS-CHAVE: Ensino de línguas estrangeiras. CALL. MOOCs. Conectivismo.

## Introdução

Em meados de 2013, os jornais de maior circulação do Brasil entraram em ebulição noticiando que a USP começara a disponibilizar seus primeiros cursos no formato MOOC, acrônimo de *Massive Online Open Course* ou Curso *On-line* Massivo e Aberto. Alguns veículos de comunicação, inclusive, como a Folha de São Paulo<sup>1</sup>, noticiavam que seriam os primeiros cursos da América Latina, muito embora a Universidade

---

\* Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria - Rio Grande do Sul - Brasil. Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. marcusfontana2011@gmail.com

\*\* Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Pelotas - Rio Grande do Sul - Brasil. leffav@gmail.com

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,usp-lanca-primeiro-curso-virtual-gratuito-de-nivel-superior-da-america-latina,1041146>>.

Nacional do México já tivesse fechado contrato para este fim com a plataforma *Coursera* desde fevereiro daquele ano, com os cursos *Pensamento Científico*, *TIC na Educação* e *Como Ser mais Criativo*. Aliás, no Brasil mesmo, outras experiências haviam sido desenvolvidas já em 2012. A Unesp lançou a plataforma Unesp Aberta, disponibilizando conteúdos de seus cursos em meio digital, enquanto a PUC-SP, em parceria com a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), lançou o curso MOOC EaD, coordenado pelo pesquisador João Mattar. A única ressalva dessas iniciativas é que não ofereciam certificados aos participantes, algo em que, efetivamente, a USP inovou.

Assim, ainda que não tenha sido a primeira a oferecer MOOCs, de fato a USP deu início a dois cursos certificados em 2013: *Física Básica* e *Probabilidade e Estatística*. Outro equívoco da mídia foi anunciá-los como os primeiros cursos de nível superior neste formato no Brasil. Embora oferecidos por uma instituição de ensino superior, os dois cursos tinham caráter extensionista.

A novidade festejada pelos meios de comunicação de massa, na verdade, já era de conhecimento de muitos brasileiros afeitos às tecnologias digitais e invariavelmente sedentos por inovações, que já participavam de cursos no formato MOOC oferecidos por universidades dos Estados Unidos e da Europa. Os MOOCs, como veremos em seguida, têm uma história que se inicia na aurora do século XXI, com os estudos conectivistas de Siemens e Downes, que já em 2003 teorizavam a respeito.

Em 2008, foi oferecido o primeiro curso neste formato. Em 2011, a partir de uma iniciativa da Universidade de Stanford, nascia a plataforma *Coursera*, totalmente voltada para este fim, logo seguida pela plataforma *edX*, filha de uma parceria entre o *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) e a Universidade de Harvard. Desde então, universidades do mundo inteiro abraçaram a iniciativa. A plataforma *Coursera*, por exemplo, hoje em dia tem parcerias com universidades da África do Sul, Alemanha, Argentina, Austrália, Brasil, Bélgica, Canadá, Chile, China, Cingapura, Colômbia, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, França, Holanda, Índia Israel, Itália, Japão, México, Reino Unido, Rússia, Suécia, Suíça, Taiwan e Turquia.

Como se pode perceber, as plataformas MOOC têm avançado inexoravelmente em um intervalo de tempo relativamente curto, e a tendência para os próximos anos é que se amplie ainda mais a oferta. Sobram, contudo, dúvidas sobre o formato. Um exemplo emblemático é a entrevista concedida por Sebastian Thrun, professor da Universidade de Stanford e visionário criador da plataforma MOOC Udacity, ao jornalista Max Chafkin em 2013, apenas um ano depois de o *New York Times* ter publicado uma manchete em que afirmava ser 2012 o ano dos MOOCs (PAPPANO, 2012). Entre outras coisas, o professor afirmava: “Eu aspirava dar às pessoas uma educação profunda, ensinar-lhes algo substancial, mas os dados estavam em desacordo com essa ideia.” (CHAFKIN, 2013).

Outra autoridade no assunto, o professor García Aretio, vinculado à UNED (Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha) e Diretor da Cátedra Unesco para Educação a Distância, em 2015 publicou um artigo em que elencava cerca de noventa dúvidas a respeito dos MOOCs, questionando desde seus mecanismos,

passando por sua pedagogia e chegando até sua eficiência. O próprio pesquisador, contudo, tratou de responder a muitas dessas questões em novo artigo de 2017, intitulado *Los MOOC están muy vivos*, o que já dá uma ideia do teor do texto. Outros aspectos, entretanto, continuam em aberto. Especialmente, no que tange a este trabalho, o debate sobre os mecanismos de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras nesta modalidade, uma vez que têm sido detectados problemas de interação e de feedback, elementos cruciais quando se trata de aprender um novo idioma.

O presente trabalho tem o objetivo de discutir algumas dessas lacunas. Trata-se de uma análise preliminar em torno de dois cursos de línguas oferecidos por diferentes instituições em diferentes plataformas, complementada por alguns dados considerados relevantes levantados em outros dez cursos que tangenciam o tema, seja porque tratam de aspectos culturais vinculados a alguma língua estrangeira, seja porque discutem o ensino mediado por computador.

Inscrive-se este trabalho em um projeto maior que vincula pesquisadores ligados à Universidade Federal de Santa Maria, à Universidade Federal da Fronteira Sul e à Universidade Católica de Pelotas em busca do estabelecimento dos melhores critérios para a elaboração de cursos deste tipo. O objetivo final do projeto é o de desenvolver um curso no formato MOOC que discuta justamente como deve ser um MOOC para ensino de línguas, definido como LMOOC (MARTÍN-MONJE; BÁRCENA, 2015).

Nas próximas seções, discutimos a teoria que move os MOOCs, o conectivismo, apresentamos as principais características de alguns cursos analisados, comparando com os preceitos estabelecidos pela teoria, e concluímos apresentando algumas sugestões para a elaboração de um bom MOOC de ensino de línguas.

## O conectivismo e os MOOCs

Em um artigo de 2003, intitulado *Learning Ecology, Communities, and Networks: extending the classroom*, George Siemens começou a esboçar os primeiros contornos do que viria a se tornar uma nova teoria de aprendizagem, segundo seu ponto de vista, o conectivismo. Mais tarde, em 2006, Siemens lançou a obra *Knowing Knowledge*, publicada em regime de *creative commons*, em que fundamenta de maneira mais aprofundada sua teoria, que ganharia reforços importantes sobretudo a partir das colaborações de Stephen Downes e alcançaria o mundo com o lançamento do primeiro MOOC de que se tem conhecimento, em 2008, em que mais de duas mil e duzentas pessoas se dedicaram a discutir o assunto num curso *on-line*.

Nas palavras dos criadores do conceito:

Um MOOC é um curso *on-line* com a opção de inscrição gratuita e aberta, um currículo compartilhado publicamente e resultados em aberto. MOOCs integram redes sociais, recursos *on-line* acessíveis e são facilitados pelos profissionais mais reconhecidos da cada área de estudo.

Mais significativamente, MOOCs são construídos pelo envolvimento dos alunos que auto-organizam sua participação de acordo com as metas de aprendizagem, conhecimentos prévios e habilidades e interesses comuns. (SIEMENS et al., 2010, p.10).

No que diz respeito à teoria conectivista, o primeiro e mais importante conceito de Siemens é o da Ecologia da Aprendizagem. Segundo o autor, as ecologias são meios compartilhados e colaborativos de construção de conhecimento em que um dos principais fatores de desenvolvimento é a existência de pessoas conectadas entre si, como nós que compõem uma espécie de teia, como a Teia da Vida conceituada por Capra (2006), uma espécie de organismo vivo auto-organizado, dinâmico, adaptável e, por vezes, confuso e caótico, mas de onde é plenamente possível a emergência de conhecimento. Partindo deste ponto de vista, Siemens (2010) identifica uma série de elementos necessários para que a aprendizagem emerja:

- A aprendizagem e o conhecimento repousam na diversidade de opiniões.
- A aprendizagem é um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação.
- A promoção e a manutenção de conexões são movimentos fundamentais para facilitar a aprendizagem contínua.
- A capacidade de ver conexões entre ideias, conceitos e áreas de saber é uma competência crucial.
- A capacidade de ampliar conhecimentos continuamente é mais importante do que aquilo que sabemos num dado momento.
- A tomada de decisões é, em si mesma, um processo de aprendizagem.
- A aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos.

Ainda que Siemens e seus colegas busquem dar ênfase ao fato de que o conectivismo atende à necessidade de uma teoria que lance um olhar à aprendizagem em meios digitais, é importante ter claro que há muitos críticos que insistem que, em termos de teorias de aprendizagem, as ideias que compõem o conectivismo não são novidade (KOP; HILL, 2008). Respondendo a estes pesquisadores, Siemens (2010) procura colocar em destaque alguns aspectos que, sob sua ótica, seriam exclusividade de sua teoria:

1. A contemplação a princípios que regem a aprendizagem em diferentes escopos: conceituais, biológicos, neurais, sociais etc.
2. A atenção à abundância de informação e sua velocidade e como isso afeta a compreensão, a interpretação, a construção de conhecimento hoje.

3. A importância dada ao conceito de formação de redes e como as conexões que se estabelecem com outros seres humanos e mesmo com bancos de dados interferem na aprendizagem.
4. A ênfase nas tecnologias digitais como parte fundamental da distribuição de cognição e conhecimento.

Siemens e seus colegas, pensando em como tais princípios se aplicam ao ensino *on-line*, elencam algumas características que julgam indispensáveis em cursos desenvolvidos em plataformas digitais, como é o caso dos MOOCs, de maneira efetiva:

- Altos níveis de controle dos estudantes sobre os modos e lugares de interação.
- Sessões síncronas semanais com facilitadores e palestrantes convidados.
- Um e-mail de newsletter diário como ponto de contato regular para os participantes do curso.
- Uso de Really Simple Syndication (RSS, um sistema de atualização automática de informações) para acompanhar os blogs dos participantes do curso.
- Ênfase na autonomia do aluno no que tange à seleção de recursos de aprendizagem e nível de participação em atividades.
- Ênfase nos sistemas sociais como meios eficazes de auto-organização dos alunos.

Ainda que essas pareçam ser características exigíveis para que um curso *on-line* massivo seja efetivamente considerado um MOOC, pesquisadores como Tony Bates (2014) sugerem que, atualmente, os *MOOCs* podem ser divididos em dois tipos: *xMOOCs* e *cMOOCs*. Os *xMOOCs* contariam com uma organização pouco ou nada flexível, centrada em conteúdos e na figura do professor. Neles, trabalhar-se-ia exclusivamente em uma plataforma especificamente desenhada para o fim do curso, com vídeo-leituras, atividades de resposta automática, avaliação por pares, algum espaço para compartilhar opiniões e discussões, pouca ou nenhuma moderação nos debates. Seriam do tipo mais usual, presentes nas plataformas mais populares como *Coursera*, *edX*, *Miriada X*. Aliás, o “x” de *xMOOC* remeteria justamente a este tipo de plataforma, que forçaria os cursos a um formato estanque.

Já os *cMOOCs* seriam mais condizentes com os critérios de Siemens e seus companheiros. A relação é transparente, uma vez que o “c” faz alusão justamente ao conectivismo. Neles haveria mais espaço para a autonomia do aprendiz, sendo priorizada a conexão entre alunos e aceitando-se o uso de uma diversidade de ferramentas e meios, a critério dos próprios alunos, incluindo as mídias sociais e ferramentas de criação colaborativa. Não haveria espaço para avaliações formais e o professor teria um papel auxiliar, orientando a aprendizagem, sem interferir diretamente.

O protagonismo dos alunos, nesse modelo, fica claro especialmente a partir do Princípio de Criticidade da Criação, segundo o qual

[...] os alunos compartilham a sua compreensão dos temas do curso através de blogs, mapas conceituais, vídeos, imagens e podcasts. A criação de artefatos digitais ajuda os alunos a conduzir as discussões do curso para uma base mais pessoal. (SIEMENS et al., 2010, p.23).

Na próxima seção, trazemos a análise de dois cursos de línguas, apresentados como MOOCs, com base em critérios definidos a partir dos princípios conectivistas. Precisamos deixar claro que não temos dúvidas de que há outras teorias de aprendizagem que poderiam dar conta de um estudo sobre MOOCs. Nosso objetivo, contudo, é verificar se a teoria elaborada justamente sob a égide dos MOOCs é suficiente para o desenvolvimento de uma análise profunda e se, de fato, esse modelo de curso cumpre a promessa de inovação educativa que o tem acompanhado desde sua criação.

## **Entre o Espanhol e o Mandarim**

A presente pesquisa foi desenvolvida ao longo do segundo semestre de 2016 e contou com o trabalho de dez pesquisadores que se envolveram como cursistas em diferentes MOOCs oferecidos em distintas plataformas, obedecendo às premissas da observação participante para coleta de dados (FLICK, 2009). A intenção inicial era avaliar cursos de línguas neste formato. Em virtude dos prazos de pesquisa e respeitando o critério de gratuidade, contudo, à época em que o grupo estava envolvido com a coleta de dados apenas dois cursos de línguas estavam disponíveis, um de espanhol e outro de mandarim. Para não perder a janela de pesquisa e conseguir levantar dados sobre diferentes plataformas, o grupo decidiu abrir o escopo do trabalho, permitindo-se analisar cursos voltados para literatura e cultura de línguas estrangeiras ou às pedagogias de ensino *on-line*. Todos os cursos foram acompanhados por dois ou três pesquisadores, que fizeram suas observações e anotações individualmente. Logo, os dados coletados foram compartilhados e debatidos em reuniões do grupo de pesquisa à luz do conectivismo, a fim de se chegar às conclusões que mais adiante se publicam.

Nesta seção, apresentamos os resultados pertinentes à análise dos dois cursos de línguas que pudemos acompanhar. Na próxima, traremos algumas informações adicionais que puderam ser levantadas a partir dos demais cursos.

Os MOOCs de línguas a que conseguimos ter acesso no segundo semestre de 2016 foram: *Aprende chino para negocios e Español en Línea ELE*. O primeiro, disponibilizado na plataforma UNIMOOC, foi desenvolvido pela Escola de Chinês Lun Yu, sediada em Madri, na Espanha. Trata-se de uma escola especializada no ensino de mandarim para falantes de espanhol. A escola oferece o MOOC como uma espécie de introdução ao idioma, fazendo o convite para seus cursos presenciais. Em sua publicidade, afirma seguir os critérios do Instituto Confúcio para o ensino da língua. O Instituto é uma organização oficial voltada para a difusão do idioma, com inserção em várias universidades ocidentais, como a Unesp, por meio de convênios e

estabelece determinados padrões de ensino e de aprendizagem, de maneira similar ao Marco Comum Europeu de Referência para o Ensino de Línguas.

O segundo curso foi desenvolvido pela UNED, Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha. Nascida no início dos anos 1970, a UNED é hoje a maior universidade espanhola, com mais de duzentos e cinquenta mil estudantes matriculados. Além de seus vinte e seis cursos de graduação e quarenta e três em nível de mestrado, a UNED tem investido fortemente nos MOOCs, tendo criado, inclusive, uma plataforma própria para o desenvolvimento de seus cursos massivos: a UNED-COMA (COMA é o acrônimo em espanhol para *Cursos Online Masivos Abiertos*).

A fim de levar adiante a análise dos cursos, o grupo de pesquisas elaborou um guia de observações baseado nos critérios estabelecidos pela teoria conectivista para a caracterização de um MOOC. O guia foi composto por questões capazes de conduzir os pesquisadores em suas observações e reflexões a respeito dos cursos dos quais estavam participando. Ao total, o guia foi composto por dezesseis questões:

1. O que foi proposto ao princípio do curso e o resultado final foram condizentes?
2. O curso está dividido em unidades?
3. Caso tenhas respondido sim à anterior, as unidades têm objetivos claros, explícitos e bem delineados? Comenta.
4. Ao iniciar uma unidade, fica claro o que se espera que o cursista desenvolva em termos de conhecimentos e habilidades?
5. As unidades têm tempo sugerido ou obrigatório? Em caso positivo, quanto? Há flexibilidade para se terminar uma unidade? Caso não se termine dentro do tempo proposto, há alguma perda ou penalidade para o cursista?
6. Ao passar para uma nova unidade, sentes que dominas o conteúdo da unidade anterior? Te sentes avaliado(a), autoavaliado(a) e apto(a) a seguir adiante?
7. O curso apresenta um guia didático que ajude a situar o aluno no curso, indicando a unidade em que se encontra, o que já percorreu e o que lhe falta avançar? Em caso positivo, descreve como se apresenta o guia e os elementos que o compõem.
8. Que tipos de avaliação são apresentadas ao longo do curso?
9. O curso é ministrado por um único professor ou por um grupo de professores? No caso de um grupo, parece haver um professor responsável trabalhando com colaboradores ou todos os professores são protagonistas?
10. O curso conta com fóruns de discussão? Em caso positivo, quais são seus objetivos? Como funcionam?
11. O curso conta com materiais em PDF ou PPT? Em caso positivo, que tipo de conteúdo apresentam? Como são estruturados (textos, imagens etc.)?
12. O curso conta com vídeos? Em caso positivo, quais seus objetivos? São falas de professores ou há outro tipo (animações, curtas etc.)? Qual a duração média? Houve alguma exceção (vídeos excepcionalmente muito longos ou mais curtos que o habitual)?

13. Houve algum tipo de videoconferência com os professores ou entre os cursistas?  
Em caso positivo, como funcionou?
14. Há outros materiais oferecidos pelo curso ao cursista?
15. No geral, ficaste satisfeito(a) com o curso? O que mais gostaste e o que menos gostaste desta experiência?
16. Há outras informações que gostarias de agregar?

Não seguiremos, em nossa análise, a sequência estrita das questões apresentadas. A fim de dar maior dinamicidade e tornar nossas reflexões mais objetivas, discutiremos em conjunto os principais aspectos avaliados nessas questões, categorizando-os da seguinte maneira: estrutura do curso, materiais disponíveis, interação, avaliações e percepção global de aprendizagem.

No que diz respeito à estrutura, começamos abordando a divisão em unidades. Seguindo os princípios conectivistas, é importante que o estudante tenha claro o processo pelo qual irá passar desde o princípio, que consiga visualizar o passo a passo do curso a fim de ter facilitadas suas escolhas no que diz respeito a suas estratégias de aprendizagem. O aluno precisa ter controle do seu processo de aprendizagem e, por conta disso, a estrutura do curso precisa ser transparente. Neste sentido, o curso de mandarim estava claramente dividido em seis lições, todas elas com tópicos definidos a priori. Já o curso de espanhol estava dividido em módulos: Apresentação, Módulos 0 a 4 e Fechamento. Neste, contudo, apenas na Apresentação há uma descrição da unidade 1. A descrição é feita em espanhol, francês, inglês e português. As demais unidades não têm os objetivos descritos. A única forma de saber o que se espera que o cursista aprenda é pelo título da unidade. Em nenhum dos dois cursos há exigência ou mesmo sugestão de tempo estipulado para estudar o conteúdo e cumprir as tarefas. Os cursistas têm plena liberdade para definir a velocidade de seu avanço. Além disso, em ambos os casos o estudante tem à disposição um indicador de progresso. Sempre que faz o *login*, é remetido ao ponto em que parou. No caso da plataforma UNIMOOC, no curso de mandarim, o sistema indica a lição atual com letras negras, em contraste com o azul das passadas e daquelas por vir. Já a plataforma COMA marca com azul os títulos já assistidos.

No quesito materiais disponíveis, o curso de mandarim é composto basicamente por vídeos. Cada lição é apresentada por meio de um único vídeo de aproximadamente quatro minutos, exceto pelos dois últimos, que têm cerca de sete e oito minutos, respectivamente, em que um dos professores que se revezam na apresentação dos temas dá explicações em espanhol e pronuncia as palavras e expressões na língua-meta. Adicionalmente, ao lado de cada vídeo há um botão “Mais conteúdo”. Ao clicar nele, o cursista é remetido a um link do Google Docs em que tem acesso à visualização de um arquivo de texto com vocabulário. Trata-se de uma tabela com quatro colunas: o ideograma chinês, a escrita correspondente em caracteres ocidentais, a categoria gramatical e o significado. Da mesma maneira, o curso de espanhol é apresentado fundamentalmente por vídeos. Alguns são a reprodução de apresentações em Power

Point com explicações gramaticais com a voz do professor ao fundo. Em geral, os vídeos são de oito a nove minutos. O mais longo é um dos primeiros, que explica a estrutura da resenha cinematográfica, levando em torno de quinze minutos. Há imagens e textos usados de forma harmônica, sem excessos de nenhuma parte. Além dos vídeos, o curso de espanhol também conta com material em áudio em formato MP3.

Sobre interação, podemos afirmar que ela é praticamente nula em ambos os casos. Isso surpreende pelo fato de que a teoria que está na base de criação dos MOOCs dá ênfase na socialização e na auto-organização dos alunos. Para o conectivismo, os meios digitais devem servir de ponte entre os aprendizes. A aprendizagem se dá na criação de redes que, se bem podem ter como nós bancos de dados, aplicativos e outras ferramentas tecnológicas, não podem prescindir do toque humano, da interação humana. No caso do curso de mandarim, há apenas um fórum para sanar dúvidas, em que se pode perguntar algo à equipe organizadora. Se não se faz uma pergunta, porém, em nenhum momento há contato direto com os professores. Menos ainda com outros cursistas. Em nenhum momento essa interação é possibilitada. Quase o mesmo ocorre no curso de espanhol. Neste, porém, sequer há um fórum em que se possa solicitar ajuda dos professores. A única interação que ocorre está na entrega do trabalho final, que é remetido à equipe, que irá avaliar e dar um feedback.

No que se refere às avaliações, o curso de mandarim apresenta algumas questões de múltipla escolha ao final de cada uma das seis lições. Concluídas as lições, há uma prova com cinco questões, também de múltipla escolha. Ao responder pelo menos quatro corretamente (80%), o cursista obtém um certificado gratuito expedido pela Universidade de Alicante, parceira da Escola Lun Yu. Já no curso de espanhol, há exercícios de múltipla escolha intercalados por exercícios de escrita. Todos são remetidos, mas apenas a tarefa final recebe *feedback* da equipe responsável pelo curso. Trata-se de um *feedback* genérico, em que o avaliador parabeniza o cursista e agradece pela participação. O curso oferece certificado somente mediante pagamento.

Finalmente, chegamos ao último ponto, que diz respeito à percepção global de aprendizagem. As observações realizadas pelos pesquisadores, feitas individualmente e depois discutidas em reunião, como já mencionamos, levam à conclusão de que os cursos não responderam completamente ao que se haviam proposto. No caso do curso de mandarim, o objetivo do curso seria o de “propiciar noções básicas de mandarim, as quais permitirão estabelecer negócios na China”. Ao se considerar a complexidade do mandarim, uma língua distante em todos os níveis do espanhol ou do português, seria ingênuo criar-se a expectativa de que apenas dez horas de curso seriam suficientes para que este objetivo, ainda que relativamente modesto, pudesse ser contemplado. Mesmo com uma meta enxuta, contudo, o curso oferece menos do que se propõe, resumindo-se a explorar a estrutura tonal da pronúncia da língua, de maneira bastante superficial, aspectos relacionados à saudação e à cortesia, a forma correta de se entregar um cartão de visitas e os numerais. Dificilmente alguém conseguiria realizar um acordo de importação/exportação expressivo com tão poucos elementos. Obviamente, o curso ajudará aqueles que tenham o apoio de um intérprete, permitindo-lhe expressar pequenas

cortesias na língua-meta, que certamente serão bem vistas pelos anfitriões, porém os conhecimentos linguísticos desenvolvidos não ultrapassam este limite modesto.

Os dados levantados com relação ao curso de espanhol apontaram resultados semelhantes. Apesar de apresentar-se como um curso embasado na exploração do gênero resenha cinematográfica, pouco se trabalhou dentro deste enfoque. Apenas os primeiros módulos exploram a ideia. Os demais voltam-se para a gramática, pura e simplesmente. Ainda assim, os pesquisadores concluíram que, desde uma perspectiva gramatical, o curso deu conta de apresentar, discutir e ensinar alguns rudimentos de espanhol. O que mais chamou a atenção, de maneira positiva, foi o fato de o MOOC ter sido declaradamente desenhado para cursistas que já tinham alguma noção de espanhol, sendo apresentado como adequado para estudantes de nível A2, segundo o Marco Comum Europeu. Neste sentido, na introdução do próprio curso disponibilizou-se um link para que o interessado pudesse fazer um teste de nível para saber previamente se teria condições de acompanhar. De todos os modos, com interação quase nula e uma proposta de trabalho não cumprida, o curso parece não alcançar os objetivos a que se propõe.

Até aqui, portanto, conseguimos ter uma visão mais ou menos clara de como deveriam funcionar e de como de fato funcionaram os dois cursos de línguas apresentados como MOOCs por seus idealizadores. Foram avaliados dois cursos de línguas diferentes, disponibilizados em plataformas diferentes e por instituições diferentes. Na próxima seção, apresentaremos outros dez cursos avaliados. Não nos aprofundaremos nestes. A intenção é apenas mostrar a variedade de cursos existentes, as plataformas e instituições que os disponibilizam e tecer alguns comentários gerais que possam nos ajudar a ter uma percepção de como esses MOOCs têm funcionado e do que ainda pode faltar para que eles sejam adequados dentro de uma perspectiva conectivista.

## **Do Quixote ao ensino híbrido: variações do mesmo tema**

Conforme mencionamos desde o princípio, nossas opções de cursos para análise foram limitadas pela janela de tempo que tínhamos. Encontramos apenas dois cursos de línguas disponíveis no segundo semestre de 2016 e nenhum deles nas plataformas mais tradicionais, *Coursera* e *edX*. Exploramos, então, outros cursos, conforme critérios já mencionados. Foram escolhidos cursos em português ou em espanhol por se tratar da língua de formação inicial da maioria dos pesquisadores, como se pode ver no quadro.

**Quadro 1** – Cursos, universidades e plataformas

CURSO	UNIVERSIDADE	PLATAFORMA
Educación de calidad para todos. Equidad, inclusión y atención a la diversidad	Universidad Autónoma de Madrid.	edX
El desafío de Innovar en la Educación Superior	Universidad de Chile	Coursera
Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação	USP e UNESP	Coursera
Explorando os recursos educacionais da Khan Academy	Fundação Lemann, Instituto Península, Instituto Natura, Ismart	Coursera
Fundamentos do Google para o Ensino	Fundação Lemann, Foreducation & Google for Education	Coursera
Hacia una práctica constructivista en el aula	Pontificia Universidad Católica de Chile	Coursera
Introducción al Aprendizaje Basado en Problemas	Universidad Zaragoza	Miriada X
La España de El Quijote	Universidad Autónoma de Madrid	edX
Técnicas Cuantitativas y Cualitativas para la Investigación	Universitat Politècnica de València – UPV	edX
Tecnologías para la educación	Universitat Politècnica de València – UPV	edX

**Fonte:** Elaboração própria.

Os cursos estão listados em ordem alfabética. Cinco deles foram disponibilizados na plataforma *Coursera* e quatro na *edX*. Um último curso foi encontrado na plataforma *Miriada X*, uma plataforma espanhola vinculada à *Universia*, a maior rede de universidades ibero-americanas, sediada na Espanha e ligada ao Banco Santander.

De maneira geral, as críticas feitas a estes dez cursos foram as mesmas que aquelas feitas aos dois primeiros. A única ressalva cabe à organização dos cursos da plataforma *edX*, que apresentam parte dos elementos propostos pela teoria conectivista, como objetivos explícitos, prazos definidos, programação, enfim, alguns dos dados que o cursista necessita para organizar sua trajetória e preparar suas estratégias de estudo. Isso, contudo, parece não ser mérito das instituições, mas da plataforma, que submete os cursos a uma estrutura padronizada.

As maiores críticas, mais uma vez, recaíram sobre a pouca interação e a falta de feedback. Em geral, os estudantes não são colocados em situações em que tenham que interagir. Nem mesmo os professores interagem, em boa parte das vezes. Há cursos, por

exemplo, em que há uma lista de professores responsáveis e só um ou dois aparecem nos vídeos. Os alunos ficam sem jamais conhecê-los. Sequer no vídeo de apresentação do curso eles se mostram. Em algumas circunstâncias, contudo, a esperada presença dos professores acaba por não promover a motivação almejada: leituras monocórdicas em *off* durante apresentações em Power Point repletas de texto ou mesmo extensas leituras em frente das câmeras. Essa mera transposição do presencial para o virtual entedia os cursistas e pode ser um dos motivos que levam à alta evasão encontrada neste tipo de curso, sendo registrados, em pesquisa realizada em 2013, números que variam de 2 a 14% de concluintes apenas (PERNA et al., 2013).

As frequentes avaliações de atividades com os concisos “Muito bom!” ou “Parabéns, siga assim!” – isso quando há um *feedback* – são outro obstáculo para a permanência dos cursistas. Não há um debate estimulante. Ora, os professores avaliam as tarefas e, em virtude de terem milhares de cursistas envolvidos, acabam restringindo-se ao mínimo, ora, são realizadas atividades *peer-to-peer* (p2p), ou seja, de aluno a aluno, e como não há uma boa orientação sobre critérios de avaliação, mais uma vez o *feedback* se mantém no nível motivacional, evitando aspectos de conteúdo ou técnica.

Uma das pesquisadoras do grupo que colaborou nas observações participantes, em virtude da pouca interação, da falta de *feedback* e da contínua exigência do preenchimento de questionários de satisfação em um dos cursos, na última reunião do grupo de pesquisa para discutir os dados levantados, chegou a afirmar: “Como estudante, eu não me senti importante. Parece até que são eles que estão nos estudando”. É possível, uma vez que se percebe um viés mercadológico muito forte em alguns cursos, cujo objetivo é muito mais fazer a publicidade de suas pós-graduações *on-line*, pagas em euros ou dólares.

Há, contudo, pontos positivos. Vídeos dialogados ou com dramatizações deram um tom mais lúdico aos conteúdos e conseguiram captar melhor a atenção. Professores que sabem dialogar com a câmera, sem ficar presos a apresentações ou textos também foram pontuados positivamente. Outro aspecto encontrado em alguns cursos foi a flexibilidade no que tange ao trabalho final. A possibilidade de explorar diferentes mídias e ferramentas para elaborar a avaliação final, com um tema gerador, mas com um formato livre de moldes estanques pareceu render trabalhos bastante interessantes, dando liberdade de criação aos cursistas.

Na próxima seção, com base nos aspectos positivos e negativos encontrados, sempre partindo dos princípios do conectivismo, elaboramos nossas considerações finais, apontando, entre outras coisas, alguns elementos que nos parecem importantes para um curso de línguas no formato MOOC.

## **Apontando caminhos**

Adotando a mesma sequência de nossa análise, começaremos esta seção discutindo nossas considerações a respeito da estrutura desejável de um MOOC a partir da teoria conectivista em contraste com o que foi encontrado em nossa pesquisa. Assim sendo,

no que diz respeito à estrutura dos MOOCs, precisamos dar ênfase à necessidade de que sejam transparentes. Um curso precisa ter seu objetivo geral claramente definido desde o início, bem como os objetivos específicos de cada unidade precisam ser visíveis e compreensíveis por parte dos alunos. Um cursista não pode iniciar uma unidade sem ter uma visão plena de onde deverá chegar, pois só assim se pode cumprir o princípio da auto-organização, já que, segundo Siemens, os alunos só conseguem se auto-organizar, entre outros fatores, a partir do momento que têm claras as metas de aprendizagem. É importante lembrar que a auto-organização é elemento fundamental no conectivismo. Não aprendemos sozinhos. Aprendemos quando formamos redes com ferramentas de aprendizagem e com outras pessoas e essas conexões só se tornam significativas se sabemos com clareza meridiana onde estamos em dado momento e onde precisamos chegar.

A respeito dos materiais disponíveis e da interação, talvez a maior lição desta pesquisa até o momento tenha sido a descoberta de que a maneira como o vídeo é apresentado, ou melhor, a maneira como os professores se apresentam nos vídeos é fundamental. De nada adianta o vídeo ter uma boa produção se ele não reflete, pelo menos em parte, a interação humana. O professor precisa saber interagir com a câmera, conversar com quem está do outro lado. Deve, também, abster-se de leituras longas e tediosas ou de esconder-se por trás de apresentações com textos abundantes. Pode lançar mão de diálogos com colegas, simulando – ou realizando de fato – breves entrevistas, sempre tentando dar o tom adequado, sem excessiva formalidade nem tampouco com informalidade extrema. Dramatizações criativas para demonstrar algum ponto ou conteúdo também costumam ser bem-vindas. Além disso, os vídeos nunca devem ser demasiado longos. Caso um tema seja muito extenso, é mais produtivo que se elaborem vários pequenos vídeos em lugar de um único vídeo longo. Salman Khan, por exemplo, fundador da Khan Academy, sugere que um vídeo expositivo não passe dos dez minutos (KHAN, 2013). Outra sugestão útil é que esses vídeos contem com uma transcrição em PDF, para que o cursista possa consultar algum ponto específico mais tarde, sempre que necessário, sem ter que procurar minuto a minuto do vídeo ou assisti-lo por completo novamente. Se for possível, ainda, oferecer legendas em diferentes línguas, considerando que os MOOCs têm a vocação de chegar ao mundo todo, o resultado será melhor.

No que tange às avaliações, é importante respeitar o princípio da autonomia dos estudantes. Avaliações restritas a perguntas de múltipla escolha colaboram muito pouco com a aprendizagem. Poucas avaliações elaboradas de forma que os alunos possam se expressar e usar sua criatividade tendem a ser mais bem acolhidas e render melhores resultados. Em geral, dos cursos avaliados, os pesquisadores se sentiram mais à vontade naqueles em que podiam usar livremente quaisquer ferramentas para realizar algum tipo de produção que envolvesse sua percepção pessoal a respeito dos conteúdos estudados. Em um dos cursos, por exemplo, os estudantes tiveram liberdade para elaborar um artefato digital, para usar a terminologia de Siemens, que sintetizasse sua compreensão sobre um dos tópicos trabalhados. Os artefatos foram enviados para os

pares num sistema p2p para avaliação. Foram feitos vídeos, animações e outros objetos usando diferentes recursos à disposição dos alunos. Foi-lhes dada total liberdade. Ao produzir seu material e avaliar o material dos colegas, o processo de aprendizagem se aprofundou e se consolidou. Dar espaço para que o estudante faça suas próprias leituras e relacione com os conteúdos estudados também se mostrou um ponto positivo.

Por fim, é importante destacar que em nenhum dos MOOCs analisados fizeram-se presentes os aspectos considerados básicos por Siemens na constituição deste tipo de curso, os quais já apresentamos aqui, como sessões síncronas semanais com facilitadores e palestrantes convidados, *e-mail* de *newsletter* diário, uso de RSS para acompanhar os *blogs* dos participantes do curso; ênfase nos sistemas sociais como meios eficazes de auto-organização dos alunos etc. Ao que parece, muitos avanços ainda são necessários para que a realidade dos MOOCs encontre a teoria.

Apresentamos neste texto os resultados de nossa pesquisa e algumas sugestões sobre a elaboração de um MOOC para ensino de línguas que seja significativo e eficiente dentro dos conceitos que norteiam a teoria conectivista. Há ainda várias lacunas que precisam ser preenchidas, entre as quais incluímos: (1) mais sugestões para a criação de cursos desse tipo; (2) definição clara dos elementos que são imprescindíveis para o funcionamento adequado dos cursos, com resultados significativos para os cursistas; (3) elaboração de um metaMOOC, ou seja, um MOOC que discuta e apresente as sugestões necessárias para a criação de cursos *on-line* massivos e abertos para o ensino de línguas.

FONTANA, M.; LEFFA, V. MOOCs for language teaching: a study on CALL from the connectivist perspective. *Alfa*, São Paulo, v.62, n.1, p.75-89, 2018.

- *ABSTRACT: The increasing offer of Massive Online Open Courses (MOOCs) in the World Wide Web generated the need to investigate their dynamics, pedagogy and structure in more depth to judge the possibilities of their effective use in the teaching of foreign languages. In this study, based on investigations in Computer Assisted Language Learning (CALL), we start from the perspective of the Connectivist Learning Theory, established, mainly, from the studies of Siemens and Downes to analyze two foreign language courses in the MOOC modality offered in two different digital platforms: one course in Spanish as a foreign language offered by UNED on its own platform and a Mandarin course for Spanish speakers from the UNIMOOC platform. In both cases, it is evident that the courses did not fulfill what they promised, especially regarding the need to create spaces conducive to interaction. This study is part of a broader research proposal, whose objective is to establish adequate criteria for the creation of MOOCs as tools for the teaching of foreign languages.*
- *KEYWORDS: Second language teaching; CALL; MOOCs; Connectivism*

## REFERÊNCIAS

BATES, T. **Comparing xMOOCs and cMOOCs: philosophy and practice**. 2014. Disponível em: <<http://www.tonybates.ca/2014/10/13/comparing-xmoocs-and-cmoocs-philosophy-and-practice/>>. Acesso em: 8 mai. 2016.

CAPRA, F. **A Teia da Vida**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CHAFKIN, M. **Udacity's Sebastian Thrun, Godfather Of Free Online Education, Changes Course**. 2013; Disponível em: <<https://www.fastcompany.com/3021473/udacity-sebastian-thrun-uphill-climb>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCÍA ARETIO, L. Los MOOC están muy vivos. Respuestas a algunas preguntas. In: **RIED – Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v.20:1, p.09-27, 2017.

\_\_\_\_\_. MOOC: ¿tsunami, revolución o moda pasajera? In: **RIED – Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v.18: 1, p.9-21, 2015.

KHAN, S. **Um mundo, uma escola**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

KOP, R.; HILL, A. Connectivism: learning theory of the future or vestige of the past? **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v.9, n.3, p.1-13, 2008.

MARTÍN-MONJE, E.; BÁRCENA, E. (Eds.). **Language MOOCs: providing learning, transcending boundaries**. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2015.

PAPPANO, L. The Year of the MOOC. In: **New York Times**. 2012. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

PERNA, L.; RUBY, A.; BORUCH, R.; WANG, N.; SCULL, J.; EVANS, C.; AHMAD, S. The life cycle of a million MOOC users. In: **MOOC Research Initiative Conference**. 2013.

SIEMENS, G. **Learning Ecology, Communities, and Networks: extending the classroom**. 2003. Disponível em: <[http://www.elearnspace.org/Articles/learning\\_communities.htm](http://www.elearnspace.org/Articles/learning_communities.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Knowing Knowledge**. 2006. Disponível em: <<http://www.nodosele.com/editorial>>. Acesso em: 8 fev. 2011.

SIEMENS, G.; MCAULEY, A.; STEWART, B.; CORMIER, D. **The MOOC Model for Digital Practice**. 2010. Disponível em <[http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC\\_Final.pdf](http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2012.

Recebido em 22 de maio de 2017

Aprovado em 10 de novembro de 2017



# RECONHECIMENTO ANTECIPADO DE PROBLEMAS ORTOGRÁFICOS EM ESCRIVENTES NOVATOS: QUANDO E COMO ACONTECEM

Eduardo CALIL \*  
Luísa Álvares PEREIRA \*\*

- **RESUMO:** A aprendizagem da ortográfica constitui um processo complexo, envolvendo questões lexicais e gramaticais. Muitos estudos sobre essa aprendizagem tratam os problemas ortográficos de modo independente e separado da produção textual. Neste estudo defendemos a importância de se analisar a aprendizagem da ortografia a partir da perspectiva proposta pela Genética Textual, colocando em destaque a gênese do processo de escritura e criação textual. Apresentamos o Sistema Ramos, metodologia de investigação que registra o processo de escritura em tempo e espaço real da sala de aula. Esse Sistema oferece informações multimodais (fala, escrita, gestualidade) sobre o que alunos, em duplas, reconhecem como problemas ortográficos (PO) e os comentários espontâneos feitos quando estão escrevendo o texto. Este estudo analisa justamente o momento em que aconteceram esses reconhecimentos e os comentários de duas alunas no 2º ano de escolaridade, durante a produção de seis histórias inventadas. Mais do que uma análise quantitativa dos tipos de PO identificados no produto, apresentamos uma análise enunciativa e microgenética de reconhecimentos de PO e seus comentários, particularmente aqueles PO antecipados pelas escreventes. Os resultados indicam: i. Reconhecimentos ensejam comentários nem sempre relacionados ao PO identificado; ii. Reconhecimentos e comentários estão relacionados aos conteúdos ortográficos ensinados em sala de aula; iii. Alguns PO reconhecidos envolvem a articulação de diferentes níveis linguísticos. Esses aspectos podem contribuir para a compreensão da aprendizagem da ortografia em situações didáticas propiciadas pela escrita colaborativa a dois.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Sala de aula. Produção textual. Ortografia. Rasura. Metalinguístico. Aprendizagem. Escrita colaborativa.

## Introdução

O caminho percorrido pelo escrevente desde seus primeiros textos até sua autonomia enquanto produtor de texto é longo e complexo, dependente, sobretudo, de um ensino

---

\* Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Centro de Educação, Maceió - Alagoas - Brasil. [eduardocalil@hotmail.com](mailto:eduardocalil@hotmail.com)

\*\* Universidade de Aveiro, Aveiro - Portugal. Departamento de Educação e Psicologia. [lpereira@ua.pt](mailto:lpereira@ua.pt)

sistemático e de uma atividade reflexiva sobre sua própria escrita (KELLOGG, 2008; PEREIRA, 2008; PEREIRA; BARBEIRO, 2010). No início desse processo, o escrevente precisa lidar, por um lado, com o sistema notacional envolvendo as representações grafo-fônicas, suas distinções gráficas e ortográficas (TOLCHINSKY, 2003; MOREIRA; PONTECORVO, 1996) e enfrentar as relações entre regras, normas e irregularidades (NUNES; BRYANT, 2014; ZORZI, 1998; PINTO, 1998). Por outro lado, esse subsistema da escrita depende do próprio processo de geração do texto e transcrição (BEREITER; SCARDAMALIA, 1987; BERNINGER et al., 1994), o que exige conhecimentos relativos aos aspectos ortográficos, semânticos, sintáticos, morfológicos, de pontuação e acentuação, todos eles vinculados à articulação e concatenação entre palavras e frases articuladas no texto escrito.

Muitos estudos sobre aquisição da ortografia adotam metodologias quantitativas analisando o conhecimento ortográfico da criança a partir da análise de pseudopalavras ou palavras inventadas (CASSAR; TREIMAN, 1997; REGO; BUARQUE, 1999), palavras ortográficas, frases curtas (ROSA; NUNES, 2010), pequenos textos (NOBILE; BARRERA, 2009), reescritas de textos conhecidos (MOREIRA, 1996) ou testes avaliativos (NUNES; BRYANT; BINDMAN, 2006). De modo geral, esses e outros estudos adotam diferentes instrumentos de coleta, como por exemplo, ditados (CASSAR; TREIMAN, 1997; ZORZI, 1998), entrevistas (DE GAULMYN; LUIS, 1997; MORIN, 2005) ou, simplesmente, recolhem textos escritos em sala de aula (CARRAHER, 1985; CAGLIARI, 1989).

Contudo, como argumentam Chiss e David (2011b), se a escritura é uma atividade cognitiva caracterizada por séries de operações em paralelo (HAYES, 1996), a aprendizagem da ortografia também deveria ser mais amplamente investigada durante processos de produção textual. O aprendiz-escrevente, enquanto produtor de texto, recorre simultaneamente a informações múltiplas relacionadas ao conteúdo, a forma e a função daquilo que está sendo escrito, buscando resolver problemas diversos e heterogêneos. Sua ação como escrevente está delimitada por seus conhecimentos linguísticos e por suas capacidades cognitivas, como por exemplo, a memória de longo prazo e a memória de trabalho (KELLOGG, 2001; MCCUTCHEN, 2000; FAYOL; MIRET, 2005), ativadas durante o processo escritural.

Os problemas ortográficos (PO), sobretudo em escreventes novatos, concorrem com outros componentes do processo de escritura, com questões linguísticas e textuais, não sendo possível escrever um texto apenas refletindo sobre problemas ortográficos. Também não é possível antecipar em que ponto do texto em curso o aluno terá alguma dúvida sobre o modo como se escreve uma determinada palavra, nem de que modo um problema ortográfico se relacionaria com outros subsistemas ou níveis linguísticos (por exemplo, a ortografia e o uso de letra maiúscula, a divisão de uma palavra no final da linha (translineação), o conhecimento gramatical ou semântico-lexical para escrever palavras homofônicas, etc.). Desse modo, para que possamos melhor compreender o desenvolvimento da produção textual em escreventes novatos e suas relações com os componentes que lhe são inerentes, é legítimo valorizar situações reais de escritura

e oferecer mecanismos para identificar e analisar as ocorrências desses componentes durante o texto em curso.

Neste trabalho, iremos abordar justamente essa problemática, discutindo os reconhecimentos de problemas ortográficos de uma dupla de alunas portuguesas recém-alfabetizadas, durante processos de escritura de narrativas ficcionais.

## **Aquisição da ortografia e reflexões metalinguísticas**

A partir dos anos 90, estudos em aquisição da ortografia começam a analisar explicações, justificativas e comentários de escreventes novatos, usando como instrumento metodológico a aplicação de entrevistas ou a execução de tarefas de produção textual. Os trabalhos da equipe de investigadores do grupo de pesquisa Linguística da escrita e aquisição (LÉA) são representativos destes estudos e influenciaram diversas outras investigações<sup>1</sup>.

Dentre essas investigações, podemos destacar estudos baseados na técnica de “entrevista metagráfica”<sup>2</sup>. Essa técnica foi adaptada e usada por David (2001, 2003), Morin (2005) e Barbeiro (2007), assim como tem sido proposta como instrumento didático para o ensino de ortografia (BRISAUD; COGIS, 2011). Esses estudos adotaram procedimentos metodológicos diferenciados, mas que permitiram análises de verbalizações de questões ortográficas de jovens escreventes. David (2001), por exemplo, mostrou algumas tipologias do que chamou de “diálogos metagráficos” estabelecidas a partir de seqüências interativas em que participam duas ou três crianças, quando uma delas faz a revisão do texto de outra, destacando problemas ortográficos, diante da presença e, por vezes, participação, do investigador. O autor descreve tipos de componentes que caracterizariam, genericamente, os comentários feitos durante a situação interacional: justificação x revisão, acordo x desacordo, fatos x comentários, participação explícita x participação implícita, decisão x não decisão.

Em outro tipo de situação experimental, baseada na técnica da entrevista individual, Morin (2005) apresentou uma lista de palavras em francês que apresentavam dificuldades ortográficas específicas e pediu para que alunos de 7 anos as escrevessem, interrogando-os, em seguida, sobre as produções feitas. Seus achados confirmaram estudos anteriores, mostrando uma variedade de comentários metagráficos relacionados aos aspectos fonológicos, morfológicos e à memória visual. Também indicaram a importância e interferência da instrução formal no modo de pensar destes escreventes novatos.

---

<sup>1</sup> Conferir, por exemplo, os trabalhos de Bousquet et al. (1999), Jaffré (1995), Chiss, David (2011a), Morin e Nootens (2013), Fijalkow, J. e Fijalkow, F. (1991) e De Gaulmyn e Luis (1997).

<sup>2</sup> As entrevistas metagráficas realizadas pelos próprios pesquisadores e inspiradas nas entrevistas clínicas de Piaget estão centradas sobre a ortografia. Nessas entrevistas, segundo Brissaud e Cogis (2011, p.45), “demanda-se ao aluno que comente, no texto que acabou de escrever, alguns grafemas que ele produziu. O aluno, retornando sobre suas escolhas, é levado a explicitar os materiais linguísticos que selecionou e as razões pelas quais o fez. Como nas palavras metalinguística, metacognição, o termo metagráfico explica esse retorno reflexivo, em efeito nos grafemas.”.

Resultados semelhantes ainda foram encontrados por Barbeiro (2007), ao propor uma tarefa de escrita colaborativa, em grupos de 3, com 4 níveis diferentes de escolaridade (2º, 4º, 6º e 8º anos), em que cada aluno do grupo deveria escrever seu próprio texto (um relato ficcional), a partir de uma construção oral conjunta. Este é um dos poucos estudos em que se analisou o reconhecimento de problemas ortográficos ocorridos durante situações de produção textual em tempo real, em condições mais próximas às práticas didáticas de sala de aula. Por essa razão, na tipologia de problemas ortográficos identificados, o autor considerou o uso de letra maiúscula e minúscula, problemas de translineação e de acentuação. Além disso, Barbeiro propôs 4 categorias para a análise dos tipos de episódios: manifestações de autocorreção, heterocorreção, indicação de forma ortográfica por antecipação, solicitação da ajuda dos colegas para resolver uma dificuldade ortográfica (BARBEIRO, 2007, p.117).

Essa tipologia parece-nos mais interessante do que a proposta por David (2001) e Morin (2005), principalmente pelo fato de considerar as formas ortográficas “por antecipação de eventuais dificuldades por parte dos companheiros” (BARBEIRO, 2007, p.118). Em seus resultados, esse tipo de episódio não era o objetivo da análise, centrada nos aspectos quantitativos dos tipos de incorreções (falhas de transcrição, transcrição de oralidade, inobservância de regras fonológicas e morfológicas, problemas lexicais, acentuação, maiúscula/minúscula, unidade gráfica, translineação) e nos tipos de comportamento dos alunos (se o aluno fez uma autocorreção, se ele corrigiu o outro aluno, se ele antecipou uma dificuldade que outro aluno poderia ter, se ele solicitou ajuda de um colega para resolver uma dificuldade). Outro resultado obtido nesse estudo diz respeito ao que Barbeiro chamou de “fundamentação”, isto é, “trocas verbais entre os elementos do grupo, com vista à adoção de uma solução. [...] argumentação relativa a dificuldades ortográficas, para fundamentar indicações, respostas a solicitações, auto ou heterocorreções” (BARBEIRO, 2007, p.120). Foram identificadas apenas 25 ocorrências de “fundamentação”, relacionadas aos diferentes problemas ortográficos. O modo de registro em áudio para a coleta de dados não permitiu sabermos exatamente o que estava sendo escrito quando os alunos falavam. Como poderemos observar abaixo, o autor também não explorou os argumentos usados pelos diferentes escreventes e de que forma as “fundamentações” se diferenciavam.

S25: à noite / vá / ‘à’ / agora é ‘á com agá’ / não é? / ‘à’ noite<sup>3</sup>

S27: ‘existe’ noite?

(BARBEIRO, 2007, p.121)

Segundo Barbeiro (2007), este é um dos 6 episódios registrados em que os alunos buscaram diferenciar os usos de “à” e “há”. Apesar de indicar a importância da ação compartilhada entre os alunos para a reflexão metalingüística (“fundamentações”), não

---

<sup>3</sup> A transcrição oferecida por Barbeiro não é de imediata compreensão pelo leitor. Aqui, o aluno demonstra dúvida sobre como grafar ‘à’, no sintagma ‘à noite’. Ele faz uma pergunta afirmativa dizendo que esse ‘á’ é com ‘h’. O enunciado dito pelo outro aluno traz a informação referente ao valor semântico de ‘há’. Contudo, não está claro se o aluno escreveu o ‘a’ com acento agudo ou com acento grave.

houve preocupação do pesquisador em diferenciar os tipos de argumentos em relação ao nível de escolaridade dos alunos, nem sua metodologia permitiu correlacionar a identificação oral do PO com o momento de sua inscrição (isto é, se o comentário foi feito antes, durante ou depois da escrita de determinada palavra).

Apesar da importância dos comentários<sup>4</sup> feitos pelos alunos para a nossa compreensão sobre o modo como observam, pensam e solucionam (ou não) determinados problemas ortográficos, ainda não dispomos de estudos dedicados a analisar os argumentos usados, suas relações com o texto em curso e com as práticas didáticas às quais os alunos estão submetidos.

A partir de uma perspectiva microgenética, no campo de estudos da Genética Textual (FABRE, 1990; BORÉ, 2010; DOQUET, 2011), dentro de uma abordagem enunciativa (CALIL, 2012a, 2013), propomo-nos a analisar os comentários feitos por jovens escreventes durante o manuscrito em curso. Nossa unidade de análise é o texto dialógico (TD) estabelecido co-enunciativamente durante processo de escritura a dois. O TD é por nós identificado em episódios dialógicos em que há o reconhecimento e retorno dos escreventes sobre determinado elemento textual, isto é, tudo aquilo que potencialmente pode fazer parte da composição material de um texto, seja a escolha de um nome de personagem, de uma letra maiúscula, de um sinal de acentuação ou apenas um traço para separar ou dividir uma palavra. No texto em curso, esse reconhecimento e retorno não se operam a todo instante, mas quando ocorre sobre um determinado elemento textual, alça-o ao estatuto de “objeto” ou, como temos nomeado (CALIL, 2016), transforma o elemento textual em “objeto textual”. O que os escreventes falam sobre um objeto textual (OT) reconhecido é tratado como “comentário” referente a este objeto. O comentário enunciado pode contribuir para a manutenção, modificação ou apagamento do OT referido, alterando o texto em curso e, ao mesmo tempo, traçando sua gênese textual. É por essa razão que a relação entre o reconhecimento de objetos textuais e os comentários a eles relacionados é tratada como “rasura oral comentada” (CALIL, 2016). As rasuras orais comentadas (ROC) representam pontos de tensão no fluxo da escritura, relativos à inscrição e linearização<sup>5</sup> de um termo ou outro, envolvendo diferentes níveis linguísticos e textuais (pragmáticos, gráficos, lexicais, semânticos, ortográficos, sintáticos, de

---

<sup>4</sup> Entendemos que o termo “fundamentação”, pela carga semântica que lhe é própria, não caracteriza o que o escrevente fala espontaneamente para seu parceiro. Propomos o termo “comentário” (CALIL, 2016) dado seu amplo escopo semântico, que pode ser explicativo, justificativo ou uma breve dúvida ou observação sobre o elemento linguístico ou textual que está sendo escrito.

<sup>5</sup> Conforme definimos em Calil (2016), em função da perspectiva genética na qual este estudo se insere, esses dois termos estão diretamente relacionados ao momento em que o texto está sendo registrado na folha de papel. Durante este momento, a “inscrição” refere-se a todo e qualquer traço gráfico inscrito na folha de papel (letras, traços, riscos, desenhos, etc.). A “linearização” diz respeito à materialidade gráfica daquilo que foi discutido oralmente pelos alunos para ser escrito, isto é, ao momento em que um elemento textual (gráfico, ortográfico, lexical, semântico, sintático, textual) é concatenado e articulado a outro elemento textual na cadeia sintagmática do texto em curso. Desse modo, assumimos que a linearização resulta do diálogo, envolvendo necessariamente a articulação e concatenação entre os elementos textuais inscritos na folha de papel, enquanto que a inscrição de uma marca gráfica pode ocorrer sem que haja relação com a linearidade do texto em curso.

pontuação). Os comentários relacionados aos OT reconhecidos expõem argumentos de diferentes valores, como já indicado em outros estudos (CALIL, 2013, 2016).

Neste estudo, identificaremos as ROC de objetos textuais ortográficos (problemas ortográficos) e analisaremos os comentários a eles referentes. Em nossa proposta teórico-metodológica, consideramos, portanto, a fala espontânea do aluno nesta condição co-enunciativa e ecológica<sup>6</sup> da sala de aula e o processo de inscrição e linearização do texto em curso.

## **Escopo dos problemas ortográficos a partir do uso do Sistema Ramos**

Obter informações sobre o modo de pensar de escreventes novatos, durante situações reais de produção textual no contexto de sala de aula, não é um desafio simples. É sabido por aqueles que atuam ou já atuaram profissionalmente como professor o quanto uma sala de aula é um espaço dinâmico, interativo, dialógico, sobretudo quando se trata de alunos com apenas 7 anos de idade, cuja experiência enquanto produtor de texto ainda é bastante incipiente e as dúvidas sobre múltiplos aspectos da escrita (grafia das letras, limites de linhas e margens, ortografia, separação de palavras, translineação, acentuação, pontuação, dentro vários outros) estão à flor da pele. Soma-se a essas dificuldades, não só a necessidade de termos acesso ao que o aluno pensa, ao modo como pensa o que pensa, mas também ao que está pensando *enquanto* está escrevendo.

Considerando a importância da escrita colaborativa para a atividade metalinguística do aluno (DAIUTE; DALTON, 1993; SWAIN; LAPKIN, 1998, STORCH, 2013), elegemos as propostas de produção textual a dois como objeto de estudo privilegiado para o acesso ao modo de pensar espontâneo do aluno. Acompanhamos o desenvolvimento de um projeto didático, realizado por uma professora portuguesa, de um 2º ano do Ensino Fundamental, envolvendo a produção textual de histórias inventadas. Aplicamos o mesmo desenho metodológico de caráter etnográfico e ecológico, já adotado em estudos anteriores (CALIL, 2008, 2009), solicitando a alunos brasileiros, agrupados em duplas, a produção textual de um único texto. Foram registradas, através do Sistema Ramos<sup>7</sup>, 6 propostas de produção de histórias inventadas de uma mesma dupla (B e L, 7 anos). Em cada proposta, alternadamente, uma aluna ditava (ditante), enquanto a

---

<sup>6</sup> Para o leitor pouco familiarizado com a especificidade de nosso campo de estudo, é importante precisar que este termo se refere à preservação das características cotidianas e interacionais da sala de aula. Isso é garantido pelo modo como os dados são registrados através do Sistema Ramos, conforme será descrito adiante.

<sup>7</sup> O Sistema Ramos, desenvolvido pelo Laboratório do Manuscrito Escolar (CALIL, 2016), permite a captura multimodal do processo de escritura em tempo e espaço real da sala de aula. Através da sincronização entre o registro filmico da interação entre os alunos, o traçado da caneta sobre a folha de papel e o registro em áudio do diálogo entre os participantes, durante o momento do manuscrito em curso, o Sistema Ramos fornece uma grande quantidade de informações que permite acesso em tempo real, ao que os alunos dizem enquanto combinam, inscrevem e linearizam o material gráfico da história inventada.

outra escrevia (escrevente). Deste modo, cada uma das alunas escreveu 3 histórias e ditou outras 3 histórias<sup>8</sup>.

Além disso, coletamos um conjunto de materiais complementares (proposta curricular da escola, entrevista com o professor, materiais didáticos adotados e usados, cadernos dos alunos, questionários aos pais, fotos da escola e sala de aula, etc.) para que pudéssemos ter a caracterização, contextualização e descrição do cotidiano escolar e dos conteúdos de ensino valorizados nas práticas didáticas.

O material coletado oferece, por um lado, informações diretamente relacionadas ao processo de escritura: processo de escritura em tempo real<sup>9</sup> e o produto desse processo (manuscrito escolar). E, por outro lado, informações sobre o contexto e a prática didática desta sala de aula. Desse modo, podemos observar, ao menos, dois aspectos: 1. O que foi escrito e dito pelos alunos durante o texto em curso; 2. O que foi ensinado pelo professor durante as semanas que antecederam a realização destas propostas de produção de texto. Neste trabalho, tomaremos o primeiro aspecto como objeto de análise privilegiado, considerando:

- No manuscrito escolar (produto textual), o que ficou inscrito e linearizado:
  - a. Palavras escritas ortograficamente.
  - b. Palavras escritas com problemas ortográficos, mas sem marcas de rasura<sup>10</sup>.
  - c. Palavras ou letras rasuradas, indiciando o reconhecimento pelos alunos de problemas ortográficos.
- No manuscrito em curso (processo textual), o que se passou durante a inscrição e linearização:
  - d. Pontos de tensão<sup>11</sup> relacionados aos problemas ortográficos reconhecidos pelos alunos, independentemente desses problemas terem sido rasurados ou não, ou terem ocorridos somente oralmente, mas com a inscrição correta da palavra.

Se tivéssemos apenas o produto textual como objeto de estudo, o reconhecimento do PO pelo aluno poderia ser indicado por uma rasura, mas não saberíamos o que ele pensou quando rasurou. Se fosse registrado somente em áudio o que os alunos

---

<sup>8</sup> Apesar dessa instrução, não era interdita a troca de caneta. O professor apenas ficava atento para dirigir a atenção compartilhada entre os alunos e para a divisão da tarefa em dupla, evitando que um único aluno ficasse sozinho responsável pela criação e escrita da história inventada. Vale dizer ainda que, para preservar as características ecológicas da dinâmica interacional entre professor e alunos, todos os pesquisadores e auxiliares retiravam-se da sala de aula, durante a realização da tarefa. Isso favorecia a preservação da interação entre professor e alunos.

<sup>9</sup> O Sistema Ramos gera um filme-sincronizado de cada processo de escritura da dupla participante.

<sup>10</sup> Como mostram os trabalhos inaugurais de Fabre (1990) e de muitos outros pesquisadores que a sucederam, a rasura nos manuscritos escolares marcam a recursividade própria da escrita e indiciam reflexões metalinguísticas efetivadas pelo escrevente. Desse ponto de vista, isto é, do ponto de vista do produto textual, somente é possível identificar reconhecimentos de problemas ortográficos pelo escrevente, se ele fez alguma marca de rasura em seu texto.

<sup>11</sup> A identificação desses “pontos de tensão” (CALIL, 2012a) considera a relação entre o registro escrito, no tempo e no espaço da inscrição na folha de papel, e registro interacional e dialogal face a face, envolvendo sobreposições de turnos de fala, reformulações orais, movimentos corporais, expressões faciais, direção do olhar, intervenções do professor e interações com outros colegas.

falaram durante o momento em que estavam escrevendo, como o fez Barbeiro (2007), não saberíamos exatamente o que ele estava escrevendo enquanto estavam falando. Do ponto de vista empírico, também não nos parecem equivalentes os comentários feitos pelos alunos, durante uma entrevista metagráfica dirigida pelo pesquisador e os comentários espontâneos, enunciados imprevisivelmente, entre os alunos, *durante* a produção de um texto. Com o filme-sincronizado temos não somente a dimensão da simultaneidade entre o que foi falado espontaneamente e o que foi inscrito, mas também podemos saber, em tempo real, para onde os alunos olhavam ou apontavam, o que o professor fazia, com quem interagira no momento em que os alunos da diáde escreviam, o que falava para seus alunos, etc.

Diante disso, as possibilidades de interpretação são inúmeras. Em relação à nossa questão, podemos ter PO rasurado, mas sem explicitação do que o aluno pensou ao reconhecer e rasurar o PO indicado no manuscrito. Podemos ter PO inscrito sem rasura, mas que gerou reflexões entre os alunos no momento da linearização de uma palavra. Podemos ainda ter PO reconhecidos em função do que disse a professora ou algum colega. E, finalmente, podemos ter PO rasurado ou não, acompanhado de comentários, identificando, justificando ou explicando o PO ou o porquê da rasura feita.

Diferentemente de estudos em aquisição da ortografia, alguns deles citados em nossa introdução, que elegem como objeto de estudo ditados de palavras, pseudo-palavras, testes de avaliação, sentenças ou textos, identificando e descrevendo os erros, incorreções ou desvios ortográficos dos alunos, nosso duplo objeto (produto e processo) exige uma outra forma de abordagem interpretativa dos problemas ortográficos.

Uma primeira observação refere-se ao que trataremos como “problema” ortográfico. Para nós, os “problemas” não são necessariamente “erros”, “desvios”, “transgressões”, “inorreções” ou “dificuldades”. Em relação ao produto, entendemos como “problema” toda e qualquer inscrição que difira da norma ortográfica; ocorrência geralmente analisada pela maioria dos estudos sobre aquisição da ortografia, que tomam como objeto de estudo o que o aluno efetivamente escreveu. Entretanto, em relação ao processo, os “problemas” são identificados a partir dos reconhecimentos feitos pelos alunos de objetos textuais ortográficos e dos comentários que topicalizam aspectos relativos ao modo como se ortografa uma palavra ou se representa ortograficamente um determinado som, mesmo que sua inscrição na folha de papel não tenha se efetivado ou tenha sido correta e sem dificuldades; dimensão raramente considerada pelos estudos em aquisição da ortografia. Dado o caráter espontâneo das falas dos alunos em interação face a face, por vezes, estes comentários apresentam argumentos caracterizados por repetições, hesitações ou entonações irônicas, podem ser entrecortados por pausas ou interrupções e acompanhados por gestos, tomadas de caneta e da folha de papel, movimentos corporais e expressões faciais complementares ao sentido do que está sendo dito. Em nossa análise, esta dupla dimensão constituída pelo processo e pelo produto na interpretação do “problema ortográfico” será tratada de modo articulado e complementar, sendo os PO interceptados desse ponto de vista multimodal.

Uma grande quantidade de estudos apresenta um amplo conjunto de problemas ortográficos enfrentados por alunos logo após compreenderem o princípio alfabético (CAGLIARI, 1989; ZORZI, 1998, CARRAHER, 1985, dentre muitos outros)<sup>12</sup>. De modo geral, podemos agrupá-los basicamente em 2 grupos, compostos por diferentes sub-agrupamentos:

- PO lexicais: aqueles relativos ao modo como a palavra se apresenta no dicionário.
  - Apoio na oralidade
  - Representações homofônicas
  - M antes de B/P
  - Troca surda/sonora
  - Nasalização
  - Acentuação
  - Segmentação
  - Translineação
- PO gramaticais: aqueles vinculados às variações de uma palavra em relação ao seu contexto de ocorrência:
  - Marcas de gênero masculino e feminino
  - Concordância nominal
  - Concordância verbal
  - Classe gramatical
  - Derivações morfológicas
  - Variações verbais (conjugação, tempo e pessoa verbal)
  - Uso de letra maiúscula associado ao subsistema de pontuação.

Não pretendemos fazer uma análise quantitativa destes tipos de PO, nem eleger previamente um tipo específico de PO a ser analisado, como aqueles discutidos em David (2008) ou por Morin (2005) ao selecionar os problemas a partir de critérios específicos (frequência, letra muda, dígrafo, dentre outros). Aqui, essa listagem serve para situar o leitor em relação a alguns dos possíveis PO que a literatura reconhece. A literatura também indica quais os problemas ortográficos mais prováveis que os alunos enfrentaram em seus primeiros textos. Não obstante o fato de sabermos que consoantes dobradas como o ‘ss’ ou o ‘rr’ ou os dígrafos ‘nh’ e ‘lh’ serão problematizados pelos alunos pouco após a compreensão do princípio alfabético (NUNES; BRYANT, 2014), o fato dos alunos estarem escrevendo, em tempo real, uma história inventada não nos permite prever os tipos de problemas ortográficos que ocorrerão e serão reconhecidos pelo aluno. Também não é possível saber quais aspectos ortográficos serão reconhecidos pelos alunos e quais não serão. Entretanto, o filme-sincronizado permite-

---

<sup>12</sup> Esses e outros estudos nas áreas de Linguística e Psicologia propõem classificações diversas e, por vezes, discordantes, para os problemas ortográficos em língua portuguesa. Aqui, elencamos alguns deles, de modo genérico, para que o leitor possa ter uma ideia da complexidade destes problemas, com os quais se deparam os escreventes recém-alfabetizados ao produzirem seus textos.

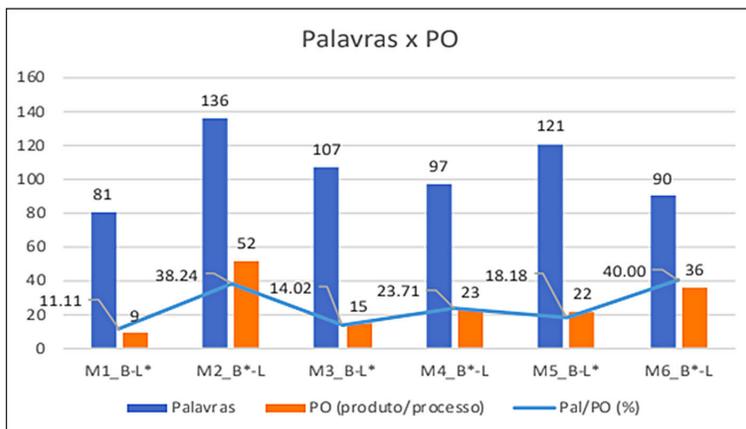
nos identificar se a inscrição de um PO foi precedida por alguma forma de comentário dos alunos ou se o comentário ocorreu após ter sido efetivada a inscrição de determinada forma gráfica ou ortográfica. Isto é, estabelecemos como ponto de referência para a identificação de problemas ortográficos reconhecidos antecipadamente (PO-RA) pelos alunos os comentários proferidos nos momentos imediatamente anteriores aos seus registros gráficos na folha de papel. Inversamente, também identificamos os problemas ortográficos reconhecidos posteriormente (PO-RP): aqueles que foram identificados pelos alunos e comentados somente após seu registro gráfico ter sido realizado.

Em função da dinâmica própria do manuscrito em curso produzido dialogalmente, sujeito ao imprevisível da fala espontânea e co-enunciativa, das relações associativas estabelecidas durante o diálogo (CALIL, 2012b, 2016) e da materialidade dos elementos linguísticos concatenados e inscritos linearmente na folha de papel, nosso estudo de caso terá um enfoque qualitativo, baseado em uma análise microgenética das ROC ortográficas, visando a descrição das antecipações de PO e ao modo como esses PO são solucionados (ou não) pelos alunos.

## Resultados e discussão

Nos 6 manuscritos escolares escritos por B e L foram escritas 634 palavras e identificamos 157 PO. Em média, 1 PO a cada 4 palavras escritas. O gráfico abaixo mostra essa relação por processo.

**Gráfico 1** – Relação entre palavras x PO por processo textual.



Fonte: Elaboração própria.

A diferença entre a quantidade de palavras e os PO identificados em cada processo e seu respectivo manuscrito parece ter relação com o aluno que estava responsável por

escrever. Nos processos em que L escreveu<sup>13</sup> e B ditou, temos uma quantidade menor de PO: M1 = 11%, M3 = 14% e M5 = 18%. Nos manuscritos grafados por B, os PO foram em maior número: M2 = 38%, M4 = 23% e M6 = 40%. Essa diferença sugere que L teria maior conhecimento ortográfico que B, produzindo, portanto, um menor número de palavras grafadas com PO. Desenvolveremos essa questão em outro estudo, uma vez que a análise irá centrar-se apenas nos reconhecimentos antecipados e sua relação com o PO identificado.

Para que possamos explicitar e aprofundar essa problemática, apresentamos o M2\_B\*-L, escrito por B. Nesse manuscrito escolar tivemos a maior quantidade de palavras escritas e a maior ocorrência de PO. Para a identificação dos PO, estabelecemos a seguinte codificação<sup>14</sup>:

- Numerais dentro das formas geométricas: indicam todos os PO identificados tanto no produto (manuscrito escolar), quanto no processo (filmagem do texto em curso); isso significa que foram considerados os PO grafados e os PO não grafados, isto é, quando a palavra foi escrita corretamente, mas reconhecidos oralmente, através dos comentários feitos pelas alunas.
- Retângulo: marcação dos PO identificados no produto.
  - Retângulo vermelho: PO com rasura visível no produto.
  - Retângulo verde: PO não-rasurado ou com rasura não-visível<sup>15</sup> no produto.
- Círculo: marcação dos PO identificados no processo.
- Seta à direita ( $\rightarrow$ ): PO reconhecido antecipadamente.
- Seta à esquerda ( $\leftarrow$ ): PO reconhecido posteriormente.
- Seta de cor laranja: PO comentado por B.
- Seta de cor azul: PO comentado por L.
- Numerais em L e B: indicam a quantidade de PO reconhecidos pelas alunas.

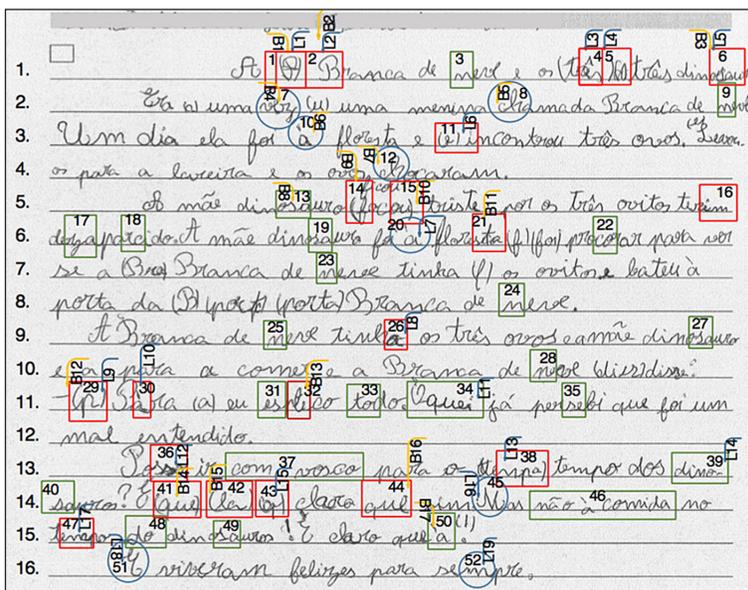
---

<sup>13</sup> A informação referente a quem escreveu está indicada pelo asterisco, ao lado da letra inicial do nome da aluna.

<sup>14</sup> Nesta codificação não separamos os PO lexicais dos PO gramaticais. Por exemplo, o PO48, na linha 15, indica um PO gramatical: “do dinosauros”. O PO49 indica um PO lexical: “dinosauros”.

<sup>15</sup> De acordo com a Genética Textual, a rasura “escrita” pode ser definida como qualquer modificação ou alteração relacionada a elementos textuais já linearizados. Nosso desenho metodológico, ao sincronizar o texto produzido e o texto em curso, permite recuperar as rasuras visíveis (aquelas marcadas graficamente no papel, como por exemplo, borrões, sobrescritas, riscos, barras, etc.) e as rasuras não-visíveis (aquelas não marcadas graficamente, resultado de um acréscimo de letra ou sinal de pontuação, por exemplo). Para observar a relação entre o PO e a rasura, indicamos com retângulos vermelhos os PO que receberam rasuras visíveis. E em retângulos verdes os PO não rasurados ou que receberam rasuras de acréscimo, muitas vezes não visíveis no produto.

**Figura 1** – Manuscrito “A Branca de Neve e os três dinossauros” (06 02 2015), com identificação dos PO.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME).

Neste manuscrito de 16 linhas e 136 palavras, identificamos e numeramos a ocorrência de todos os 52 PO, classificados da seguinte forma:

- PO rasurados (retângulos vermelhos): 21
  - PO1, PO2, PO4, PO5, PO6, PO11, PO14, PO15, PO16, PO21, PO26, PO29, PO30, PO32, PO36, PO38, PO41, PO42, PO43, PO44, PO47.
- PO não-rasurados ou não-visíveis (retângulos verdes): 23
  - PO3, PO9, PO13, PO17, PO18, PO19, PO22, PO23, PO24, PO25, PO27, PO28, PO31, PO33, PO34, PO35, PO37, PO39, PO40, PO46, PO48, PO49, PO50.
- PO comentados, mas não rasurados (círculos azuis): 8
  - PO7, PO8, PO10, PO12, PO20, PO45, PO51, PO52.
- PO reconhecidos por B: 17
  - PO-RA (seta laranja à direita): 6
    - B1, B3, B4, B7, B8, B17.
  - PO-RP (seta laranja à esquerda): 11
    - B2, B5, B6, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B15, B16.
- PO reconhecidos por L: 19

- PO-RA (seta azul à direita): 2
  - L16, L18.
- PO-RP (seta azul à esquerda): 17
  - L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7, L8, L9, L10, L11, L12, L13, L14, L15, L17, L19.

Estes resultados oferecem interessantes informações sobre os PO produzidos e a capacidade de reconhecimento das alunas. Houve uma distribuição equilibrada entre aqueles PO rasurados e, portanto, de alguma forma, reconhecidos (21) e aqueles que não foram rasurados ou não apresentaram rasuras visíveis (23). Através do processo de produção deste manuscrito, identificamos ainda PO comentados (8) que não receberam qualquer forma de rasura.

Observamos também que há forte relação entre PO rasurado e PO comentado. Dos 21 PO rasurados, apenas o PO16 não foi acompanhado por comentário. Esse dado sugere que a rasura, na produção de texto a dois, favorece fortemente a enunciação oral de alguma forma de reflexão metalinguística. Inversamente, destacamos que apenas 3 dos 23 PO não-rasurados ou não-visíveis receberam comentários: PO34, PO39, PO50.

Outro aspecto relevante a destacar diz respeito aos PO-RA e PO-RP. Ambas as alunas reconheceram quantidades aproximadas de PO. A aluna B reconheceu 17 PO, enquanto que a aluna L fez 19 reconhecimentos. Contudo, a aluna B, responsável por grafar a história, antecipou 6 PO dos 8 PO reconhecidos antecipadamente, enquanto que a aluna L, responsável por ditar a história, fez 17 reconhecimentos posteriores. Uma de nossas hipóteses de trabalho é a que essa diferença entre as alunas estaria relacionada ao nível de conhecimento e informação que cada aluna detém, assim como ao papel de ditante e escrevente, assumidos na tarefa proposta pela professora. Essa seria outra problemática a ser explorada em estudos futuros.

Para entendermos melhor os reconhecimentos antecipados e posteriores de problemas ortográficos e os comentários a eles relacionados, apresentaremos uma análise microgenética e enunciativa<sup>16</sup> de 3 palavras inscritas no manuscrito em curso, cuja linearização sofreu a incidência de rasuras e/ou foram acompanhadas por comentários ortográficos enunciados pelas alunas. Escolhemos o PO relacionado à palavra ‘branca’, linha 1 (PO1, PO2), à palavra “dinossauro”, linha 1 (PO6) e linha 5 (PO13) e à palavra ‘há’, linha 15 (PO50). Escolhemos esses PO em razão das diferentes formas de correlação entre as rasuras e os comentários.

Durante a inscrição de ‘branca’ ocorreu uma rasura visível e quatro comentários (PO-RA\_B1, PO-RP\_B2, PO-RP\_L1, PO-RP\_L2). A palavra ‘dinossauro’ foi inscrita 5 vezes ao longo do manuscrito escolar. Na primeira ocorrência (PO6) houve uma rasura, acompanhada por dois comentários (PO-RA-B3, PO-RP\_L5). Na segunda (PO13), não aconteceu nenhuma forma de rasura, mas incidiu um comentário antecipado (PO-RA\_B8). Mas outras três ocorrências desta mesma palavra não ocorreram nem

---

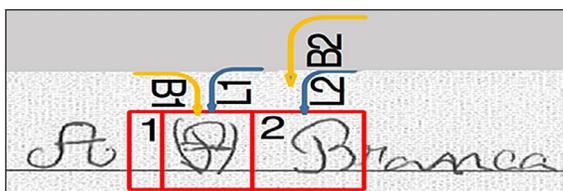
<sup>16</sup> Este tipo de análise envolve o caráter dialogal e genético do manuscrito em curso, ocorrendo sobre os pontos de tensão identificados no fluxo textual.

rasura, nem comentário. Na palavra ‘há’ (PO50) não há marca de rasura no produto, apesar de ter sido identificado no processo um comentário antecipado (PO-RA\_B17).

### PO com RA na representação da sílaba ‘bran’ do nome próprio ‘Branca de Neve’

Os dois primeiros PO reconhecidos neste processo foram também os primeiros PO rasurados no manuscrito.

**Figura 2** – Rasura sobre a letra ‘B’ da palavra ‘Branca’ (linha 1, PO 1, PO2).



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME).

De fato, a identificação da rasura sobre a letra ‘B’ não explica porque a aluna fez essa rasura. Qualquer asserção sobre o porquê desta rasura ou sobre o motivo que levou a aluna a rasurar é mera especulação. O manuscrito não traz evidências sobre isso. Através desta identificação não é possível saber se o escrevente enfrentou um problema ortográfico ou se foi uma dificuldade gráfica, relativa ao traçado incompleto da letra ‘b’ maiúscula. Ainda que se suponha ser um PO relativo ao uso de letra maiúscula, nada permite dizer sobre como a aluna o interpretou. De modo semelhante, um pesquisador que se baseie apenas no modo como a palavra ‘branca’ foi grafada pode supor, de modo incauto, que houve uma rasura sobre a letra ‘n’. Não houve. A aluna, quando a grafou, fez a primeira ‘perna’ da letra ‘n’, retirou a caneta da folha de papel e quando voltou para continuar a escrever, começou a inscrever novamente a letra ‘n’, passando a caneta por sobre o traçado inicial da letra. Esse modo de grafar a letra ‘n’, capturado pelo Sistema Ramos, não caracteriza sequer uma rasura gráfica, que poderia indicar hesitação sobre a forma de letra. Também não houve qualquer forma de comentário (objeto de nosso estudo) no momento em que essa letra foi inscrita. Por essa razão, não marcamos este ponto do texto em curso como associado à representação da nasalização ou a qualquer outro tipo de PO. Esse é um bom exemplo de como um pesquisador poderia fazer inferências equivocadas ao ter acesso apenas ao produto textual.

O filme sincronizado gerado pelo Sistema Ramos dá outra dimensão para a rasura escrita produzida em ‘branca’. A partir de nosso aporte teórico-metodológico podemos dizer que, neste ponto de tensão do processo escritural, além da rasura visível, temos a ocorrência de comentários a ela relacionados, caracterizando o que temos definido como rasura oral comentada (CALIL, 2016). Conforme iremos mostrar, a rasura oral traz a evidência de que o OT surgiu em razão de um problema ortográfico antecipado

e reconhecido oralmente pela aluna B, antes de ser inscrito. Sua ocorrência deu-se logo após a inscrição do artigo ‘A’, segundos antes do início da inscrição do nome ‘Branca’, que iria compor o título da história. Poderemos observar no turno dialogal abaixo que os comentários gerados remetem ao reconhecimento de 3 problemas diretamente relacionados à ortografia.

- Problema com representação ortográfica do grupo consonantal ‘br’ no início de ‘branca’.
- Problema com a nasalização representada ortograficamente por ‘an’.
- Problema com o uso da letra maiúscula para o nome próprio.

Há ainda um problema de ordem gráfica perpassando a interpretação feita por uma das alunas, como também veremos a seguir.

**Figura 3** – L apontando para a letra B de seu nome; B olhando para onde L aponta.



**Fonte:** Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME).

TD1: ‘Branca’ (00:28:24:06 – 00:29:16:00<sup>17</sup>)

213. L: (Pedindo para B continuar escrevendo) Anda! (B terminando de escrever a letra ‘a’ [A] no título e L lendo.) ...aaaa... (Em seguida, ditando.) ...Bran-ca.

<sup>17</sup> Nos textos dialogais (TD), destacamos em vermelho o objeto textual (OT). No caso deste TD, o OT é a sílaba inicial da palavra ‘branca’ do nome da personagem que está sendo escrito: ‘Branca de Neve’. Em azul, destacamos os comentários referentes ao OT reconhecido como um problema por B. Numeramos os comentários, considerando seu valor argumentativo. Por essa razão, a numeração de alguns comentários é acompanhada por letras, indicando a continuidade do valor argumentativo do comentário.

214. B\*: (Parando de escrever e repetindo ‘branca’ em tom de dúvida) *Branca...* (Balbuciando e murmurando) *...bran... bran...*<sup>B1</sup>
215. L: (Repetindo, com ênfase em ‘bran’) *...Braaan-ca ::* (L, usando seu crachá onde está escrito seu nome e sobrenome, aponta para a letra ‘B’, letra inicial de seu sobrenome). *Queres olhar para ouvir...*<sup>L1a</sup>
216. B\*: (Sussurrando.) *...bran... ca...* (B virando-se para L e olhando para onde L estava apontando, em seu crachá. B olhando para a letra ‘B’, que estava sendo apontada por L. B voltando-se para a folha de papel e continuando a escrever, iniciando a letra ‘B’ maiúscula [B]. No meio do traçado dessa letra ‘B’ maiúscula, B o interrompe, dizendo em tom de reprovação) *Ei...* (Rasurando a letra ‘B’ maiúscula incompleta que havia começado a grafar [P].) *Escrevi com maiúscula.* (Fazendo os parênteses, conforme a professora orientou, para indicar que a letra ‘B’ foi rasurada [(P)])<sup>B2a</sup>
217. L: *Tudo bem.* (Fazendo com o dedo indicador o traçado da letra sobre a mesa.)<sup>L1b</sup>
218. B\*: (Olhando para L) *É com minúsculo.*<sup>B2b</sup>
219. L: *É, pois.* (Percebendo o erro) *Não. Não. É com maiúscula, também.* (Rindo.) *Também é com... com maiúscula. Se escreve com maiúscula.*<sup>L2</sup> (B terminando de fazer os parênteses e traçando novamente a letra ‘B’ maiúscula [B]. L acompanha atentamente o traçado feito por B.)  
A... bran.... ca...
220. B\*: (Escrevendo o restante da palavra ‘branca’, retirando a caneta no início da letra ‘n’ e novamente colocando-a sobre a folha de papel para continuar o traçado da palavra.) Bran... [ran] ...ca [ca]...
221. L: ...ca...

Neste TD1, que durou menos de 60 segundos, a hesitação de B no turno 214, marcada pelo tom de dúvida ao repetir o termo ‘branca’, antecipa o PO referente ao modo como se deve representar graficamente o som [brã] da primeira sílaba desta palavra. O modo como B balbucia, murmura e repete a sílaba ‘bran’, acompanhado por sua expressão facial, indica que ela reconhece problemas relativos à representação ortográfica dessa sílaba. Ao mesmo tempo em que sua enunciação (B1) antecipa e reconhece o OT a ser inscrito, ela também expressa dúvida sobre o modo como grafar ‘bran’, provavelmente em decorrência do grupo consonantal ‘br’ e da nasalização.

No turno 215 temos a ocorrência de L1. Essa enunciação de L indica como que a aluna interpretou a enunciação anterior de B e sua ação. Ela entendeu a hesitação de B não como sendo uma dúvida em relação ao encontro consonantal ou à representação da nasalização, mas sim como um problema relacionado à grafia da letra ‘B’ maiúscula. A evidência da interpretação L está no quase enigmático enunciado L1a (‘queres olhar para ouvir...’), acompanhado do gesto feito em direção ao seu próprio crachá (figura 3), apontando para a primeira letra de seu sobrenome, uma letra ‘B’ maiúscula.

No vídeo, não há nenhuma indicação oral ou gestual de que B perguntava sobre o modo de grafar ‘B’. Além disso, é bem pouco provável que B não soubesse como grafar a primeira letra de seu próprio nome. A rubrica que acompanha o turno 216 descreve o gesto e movimento de B, mostrando que a aluna começou a grafar a letra ‘B’ maiúscula sem maior hesitação e sem qualquer comentário.

Contudo, antes de concluir o traçado dessa letra, B interrompe seu gesto, fazendo, em dois turnos de fala, dois comentários simples e inter-relacionados (B2a e B2b), com o mesmo valor argumentativo. Ainda no turno 216, ela reconhece como um ‘erro’ ter iniciado a grafia desta letra em sua forma maiúscula, rasurando a parte superior da letra que havia começado a grafar. Enquanto faz isso, comenta em tom de reprovação: ‘Escrevi com maiúscula’ (B2a). L reage insistindo na questão gráfica da letra ‘B’ maiúscula, traçando-a sobre a mesa (turno 217, L1b). B novamente nega, no turno 218, que a escrita de ‘Branca’ deva ser com maiúscula, afirmando firmemente ‘É com minúsculo’ (B2b). O equívoco de B ao pensar que ‘B’ de ‘Branca de Neve’ é com letra minúscula, produzindo a rasura a partir desta interpretação, é corrigido por L (L2), no turno 219: ‘Não. Não. É com maiúscula, também. (Rindo.) Também é com... com maiúscula. Se escreve com maiúscula’.

Temos neste TD1 um ponto de tensão em torno da escrita da sílaba ‘Bran’, considerado por nós como OT antecipado e reconhecido por B. Sobre esse OT concorrem, pelo menos, três problemas ortográficos e um problema gráfico. A rigor, em B1 (turno 214) temos uma antecipação relacionada ao problema da representação ortográfica do som [brã], embora não seja possível saber se B se interroga sobre a representação ortográfica do grupo consonantal ‘br’ ou sobre a representação ortográfica do fonema /ã/. A réplica contida em L1a e L1b sobre o traçado da letra ‘B’ não estava diretamente relacionada ao PO-RA feito por B. Do mesmo modo, o PO relativo ao uso de letra maiúscula (B2a e B2b) também não estava relacionado a esse PO-RA. O reconhecimento daquele PO (letra maiúscula) deu-se após o início da inscrição da letra ‘B’, gerando sua rasura e sendo solucionado pelo comentário marcado em L2.

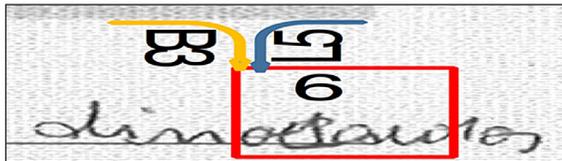
Os argumentos apresentados através destes 4 comentários (B1, B2, L1, L2) são decorrentes do OT a ser inscrito e linearizado (o nome próprio da personagem). No entanto, a diferença de valor entre esses argumentos (tematização do grupo consonantal ou nasalização, forma gráfica da letra ‘B’, uso de letra maiúscula) evidencia o funcionamento em paralelo de diferentes problemas enfrentados durante o processo de escritura, impondo simultaneamente e de modo concatenado várias questões para o escrevente recém-alfabetizado resolver.

Em relação à problemática do uso da letra maiúscula em nomes próprios, vale observar o conhecimento ortográfico lacunar das alunas. Esse conhecimento está baseado no aspecto gráfico-visual da palavra “Branca”, e não no conhecimento sobre a classe gramatical que determina sua forma correta. Em todas as seis ocorrências do nome próprio “Branca de Neve”, a palavra ‘branca’ foi inscrita com letra maiúscula, enquanto que a palavra ‘neve’ com letra minúscula.

## PO com RA na representação do fonema /s/ em ‘dinossauro’

Outros dois PO reconhecidos antecipadamente por B referem-se à representação do fonema /s/ na palavra ‘dinossauro’. Nas seis inscrições presentes no manuscrito, o dígrafo ‘ss’ para o fonema /s/ em ‘dinossauro’ foi representado apenas por ‘s’. Em sua primeira ocorrência identificamos o PO6, que foi antecipado por um comentário (B3), seguida pela inscrição da uma rasura de substituição e por um comentário subsequente (L5).

**Figura 4** – Rasura sobre o grafema ‘c’ e substituição pelo ‘s’ na palavra ‘dinossauros’ (linha 1, PO6).



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME).

Na primeira inscrição da palavra ‘dinossauro’ (figura 4) ocorreu o PO6. Nesse PO é facilmente identificado uma rasura de sobreposição, indicando a concorrência entre o grafema ‘c’ e o grafema ‘s’ para a representação ortográfica do dígrafo ‘ss’. Se essa rasura fosse analisada apenas através do produto não se poderia ter evidência clara sobre qual grafema foi inscrito primeiro. Apesar de podermos supor que houve a inscrição inicial do grafema ‘c’, dado que a distinção entre os fonemas /k/ e /s/ nas sílabas ‘ca’ e ‘sa’ possa ser mais facilmente observada pela criança, não se sabe exatamente o que foi pensado pela aluna quando o grafou, qual relação ela estabeleceu entre o ‘c’ e o ‘s’ e o que a levou a observar a diferença, evitando representar o fonema /s/ pelo grafema ‘c’ nesta posição.

No PO13, linha 5, temos a inscrição da mesma palavra ‘dinossauro’, porém não produziu uma rasura, embora tenha sido acompanhada por outro comentário indicando o reconhecimento ortográfico antecipado (B8) deste mesmo tipo de PO.

**Figura 5** – Escrita de ‘dinossauro’ para o termo ‘dinossauro’ (linha 5, PO13).



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME).

No segundo registro da palavra ‘dinossauro’ (figura 5), assim como nas outras quatro inscrições deste termo (PO19, PO27, PO39, PO49), a representação do dígrafo ‘ss’ apenas com o grafema ‘s’ se mantém, não havendo nenhuma marca de rasura que possa sugerir dúvida ou hesitação ortográfica. O estudo de Monteiro (1999) apontou que as regras contextuais envolvendo os casos de representação do grafema ‘ss’ para o fonema /s/ são inicialmente representadas pela criança por uma única letra. Cabe observar, entretanto, que problemas de representação da relação do fonema /s/ vão muito além dessas regras contextuais, uma vez que seu caráter homofônico envolve múltiplas representações. A complexidade para o domínio das representações ortográficas deste fonema é evidente no próprio manuscrito das alunas. Ora há uso correto, como por exemplo, em ‘três’ (linha 1), ‘vez’ (linha 2), ‘dezaparcido’ (linha 6), ‘disse’ (linha 10)<sup>18</sup> ‘posso’ (linha 13)<sup>19</sup>, ‘felizes’ (linha 16). Ora a representação ortográfica do fonema /s/ está incorreta: ‘dezaparcido’ (linha 6), ‘esplico’ (linha 11), ‘persebi’ (linha 11).

Em relação às duas primeiras ocorrências do termo ‘dinossauro’, os respectivos textos dialógicos mostram a antecipação do problema ortográfico relacionado ao modo de representação do fonema /s/, durante a linearização da sílaba ‘ssau’.

**Figura 6** – B grafando a letra ‘c’ para a sílaba ‘ssau’.



**Fonte:** Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME).

<sup>18</sup> Na palavra ‘disse’, registrada no final da linha 10, a rasura da primeira tentativa de inscrição não é decorrente de um PO relacionado ao dígrafo ‘ss’. Conforme se pode observar no manuscrito, há uma grafia mal definida das letras ‘s’. O primeiro traçado ‘s’ ficou ‘fechado’ e o segundo ‘s’ ficou semelhante a um ‘r’. Como mostra o filme-sincronizado gerado pelo Sistema Ramos, aos 50:46 a aluna B, logo após fazer o segundo ‘s’, coloca este segmento gráfico ‘diss’ entre parênteses, indicando a rasura, conforme havia orientado a professora. Em seguida, repete oralmente a palavra ‘disse’ e a grafia corretamente, sem verbalizar qualquer problema ou dúvida sobre a representação ortográfica do fonema /s/.

<sup>19</sup> O PO36 incidindo sobre a palavra ‘posso’ refere-se ao uso do dígrafo. Primeiramente, B havia grafado apenas um ‘s’. L, ao observar como a amiga fez, comenta e corrige, dizendo que falta outro ‘s’.

TD2: 00:30:06:08 – 00:30:23:21

254. B\*: Dinossauros... (Escrevendo) ...di [di]...  
255. L: ...nooo...  
256. B\*: ...no [no]... *...ssauu... o cê-só...* (traçando a letra ‘c’ [c]) (L olhando o que B está escrevendo e falando junto com ela) *...ssaaauu...*<sup>B3</sup>  
(Interrompendo o traçado da letra ‘c’, indicando a dúvida sobre como grafar a sílaba ‘ssau’)  
257. L: (Vendo que B grafou a letra ‘c’) *Não é com esse*<sup>L5</sup>.  
258. B\*: (Sobrescrevendo a letra ‘s’ em cima da letra ‘c’ e fazendo o resto da sílaba ‘ssau’ ...dino... [~~c~~-sau]) ...ssau...  
259. L: ...ro...  
260. B\*: ...ro [ro]...  
261. L: Os dinossauros.

[...]

TD3: 00:40:05:00 - 00:40:28:19

414. B\*: (Terminando de escrever ‘a mãe’) ...dinossauro... (Escrevendo ‘dinossauro’.) di [di]... no [no]...  
415. L: Di-no-ssau-ro.  
416. B\*: Di-no... ‘ce’-‘sapo’... *ssau!*<sup>B8</sup> (Escrevendo) Sau [sau]... ro [ro]... a mãe dinossauro... (Virando-se para L) E a mãe dinossauro... tá escrito.

Os dois TD trazem comentários semelhantes sobre a antecipação do mesmo tipo de PO sobre a mesma palavra. No primeiro PO (PO6) temos o comentário B3: ‘o ce-sô... ssaaauu...’. No segundo PO (PO13\_B8), temos: ‘ce-sapo... sau...’. Essas enunciações de B sugerem que ela está analisando e buscando solucionar a representação ortográfica desse fonema, cuja concorrência entre grafemas no sistema de língua portuguesa é intensa e complexa, envolvendo os grafemas ‘s’, ‘c’, ‘ç’, ‘x’ e os dígrafos ‘ss’, ‘sç’, ‘sc’, ‘xc’, ‘xs’.

O breve comentário de L em L5 (turno 257) elimina a hesitação de B, assegurando-lhe que a forma correta não é com a letra ‘c’. Seu comentário ‘não é com esse’ apesar de não verbalizar qual é o grafema correto, indica, por um lado, algum conhecimento metalinguístico sobre os diferentes grafemas para a representação do fonema /s/ e, por outro, mostra sua atuação como revisora do manuscrito em curso, contribuindo para gerar a rasura do ‘s’ sobre o ‘c’, aos 00:30:17:17. Observamos que o papel de revisora assumido por L está associado à atenção compartilhada e dirigida pelo acompanhamento visual (direção do olhar) do que está sendo escrito. Este aspecto parece ter um importante papel na escrita compartilhada por alunos desta faixa etária.

Embora a inscrição da palavra ‘dinossauro’, com apenas um ‘s’, tenha se mantido em todas as ocorrências dessa palavra, e que os PO em que concorrem aqueles grafemas e

dígrafos para a representação do fonema /s/ sejam amplamente conhecidos pelos estudos sobre aquisição da ortografia (NUNES; BRYANT, 2014; ROSA, 2004; MONTEIRO, 1999), os dois breves comentários feitos por B são reveladores do seu modo de pensar e de resolver este ponto de tensão. Primeiramente, como já o havia feito diante do PO em ‘bran’, B antecipa em voz alta o PO, como se falasse e reconhecesse para si mesma uma dificuldade. Ao mesmo tempo, essa antecipação é acompanhada de uma tentativa de solução, revelada através de suas falas espontâneas: turno 256, ‘...no [no]... ...ssauu... o cê-só...’ e turno 416 ‘Di-no... ‘ce’-‘sapo’... ssau.’

Ao destacar a sílaba, decompô-la e associar a primeira letra à palavra ‘sapo’ (B8), B recupera de sua memória de longo prazo parte da complexidade envolvendo a representação do fonema /s/, explicitando, por sua vez, conteúdos ensinados em sala de aula. Nos meses que antecederam a realização dessa proposta de produção textual (outubro, novembro e dezembro), a professora enfatizou no trabalho didático com o conteúdo de ensino relativo às famílias silábicas simples. Dentre elas, as sílabas da família do ‘ca’ e do ‘sa’ são intensamente destacadas, como atestam muitas das tarefas registradas nos cadernos dos alunos, foram intensamente trabalhadas.

**Figura 7 –** Tarefas escolares com as famílias silábicas do ‘sa’ e do ‘ca’-.

3. Complete o quadro silábico

e	ca	ce	ci	co	cu
c	ca	ce	ci	co	cu
...	...	...	...	...	...

Complete a

	a	e	i	o	u
p	pa	pe	pi	po	pu
t	ta	te	ti	to	tu
l	la	le	li	lo	lu
d	da	de	di	do	du
m	ma	me	mi	mo	mu
v	va	ve	vi	vo	vu
r	ra	re	ri	ro	ru
c	ca	ce	ci	co	cu

sa - so - su - ce - ci

taga → ta - ga  
O Leo ganhou a taga do 1º lugar.

lensô → len - so  
A mãe de Matilde compra um lenso.

agitar → a - gi - tar  
O Danião bebe um café com agitar.

ta - ca  
O Leo ganhou a taga do 1º lugar.

lensô → len - so  
A mãe de Matilde compra um lenso.

agitar → a - gi - tar  
O Danião bebe um café com agitar.

botas, óculos, sabonete, sino, sapo, guitarra, pão, sete, motoqueiro, revista, nota, saia

sapato → sa - pa - to  
sapato

sa	pa	to
sa	pa	to

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME).

A relação homofônica entre os grafemas ‘c’, ‘ç’, ‘s’, o dígrafo ‘ss’ e o fonema /s/ está explicitamente posta em relação nestas tarefas escolares, apresentando as respectivas famílias silábicas destacadas, por vezes em vermelho, nas palavras ‘sabonete’, ‘sino’, ‘sete’, ‘saia’, ‘sanita’, ‘sapato’, ‘sapo’, ‘taça’, ‘lenço’, ‘açúcar’, ‘cenoura’, ‘bicicleta’. Apesar de ser comum este tipo de troca feita por alunos neste momento do desenvolvimento infantil, parece ser difícil negar a interferência do conteúdo de ensino valorizado pela prática docente e pelo material didático sobre o modo de pensar da aluna B. Ao destacar as ocorrências de ‘s’, ‘c’ e ‘ç’ em diferentes ‘famílias silábicas’, ora através da identificação da letra inicial, ora através de suas ocorrências no meio de palavras, coloca-se em evidência suas relações homofônicas. B antecipou o PO quando estava escrevendo ‘dinossauro’, usando como recurso para a resolução do problema o destaque da letra inicial da palavra ‘sapo’, palavra reiteradamente enfatizada em suas tarefas escolares e, provavelmente, nas falas de sua professora. Para nós, mais importante do que descrever o ‘erro’ previsível do aluno, é responder quando as alunas identificam PO ao longo do texto em curso e de modo elas tratam as informações linguísticas recebidas para solucionar os problemas ortográficos identificados. B, ao antecipar esse tipo de PO, expressa sua dúvida na representação do fonema /s/ nesta posição, indicando um reconhecimento metafonológico ainda incipiente, uma vez que esse grafema ‘c’ antes do fonema /a/ nunca recebe o valor fônico /s/. A dúvida metalinguística de B, por sua vez, faz com que L verbalize uma reflexão metafonológica e metagráfica, diferenciando os grafemas ‘c’ e ‘s’ na representam do fonema /s/.

### **PO com RA na representação do fonema /a/ em ‘há’.**

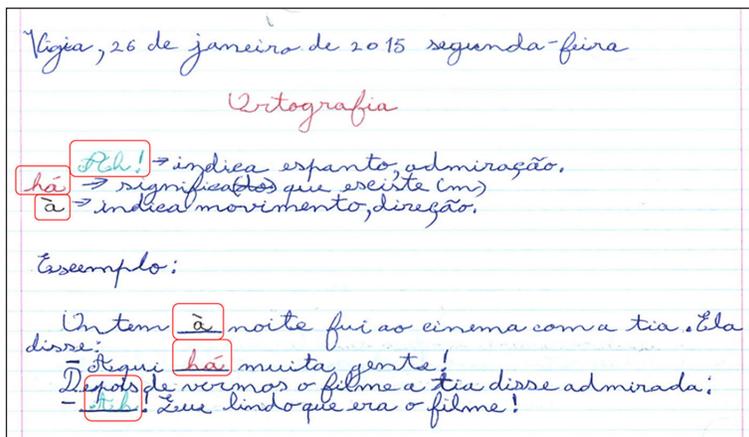
Como sabemos, os problemas ortográficos de alunos nesta fase do processo de alfabetização são muitos e diversos. E, muito provavelmente, aqueles problemas relacionados às relações homofônicas são os mais frequentes, como indicado por Zorzi (1998), Nunes e Bryant (2014) e outros pesquisadores. A apropriação destas relações pelo jovem escrevente parece depender de diferentes aspectos inter-relacionados:

- Informações recebidas através da interação social (professor, pais, colegas, material didático).
- Frequência de ocorrências em materiais de leitura dos alunos.
- Capacidade cognitiva relacionada à memória de longo prazo e à memória de trabalho dos alunos para compreender e recuperar as informações linguísticas recebidas (KELLOGG, 2001; MCCUTCHEN, 2000).

Esses aspectos parecem ocorrer no próximo reconhecimento antecipado que iremos discutir.

Conforme foi indicado na figura 1, esse manuscrito escolar foi produzido no dia 06 de fevereiro de 2015. No dia 26 de janeiro, a professora trabalhou com os alunos a diferença entre ‘ah’, ‘há’ e ‘à’, como mostra a figura abaixo.

**Figura 8** – Tarefa escolar sobre a diferenciação entre ‘ah’, ‘há’ e ‘à’.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME).

Essa tarefa de ortografia<sup>20</sup> tematizou 3 formas de manifestação do fonema /a/, presente em 3 categorias gramaticais: ‘ah’ (interjeição exclamativa), ‘há’ (3ª pessoa do singular do presente do indicativo do verbo ‘haver’), ‘à’ (crase).

Na história “A Branca de Neve e os três dinossauros”, produzida 10 dias depois desta tarefa ter sido feita em sala de aula, a forma ortográfica ‘à’ foi inscrita em seis pontos do manuscrito:

1. Linha 3, PO10: ‘Um dia ela foi à<sup>B6</sup> floresta.’
2. Linha 6, PO20: ‘A mãe dinossauro foi à<sup>L7</sup> floresta...’
3. Linha 7-8: ‘...e bateu à / porta da Branca de Neve.’
4. Linha 11, PO30: ‘Pà<sup>aL10</sup>, eu explico tudo.’
5. Linha 14-15, PO46: ‘Mas não à comida no / tempo dos dinossauros!’
6. Linha 15, PO50: ‘É claro que à<sup>B17</sup>.’

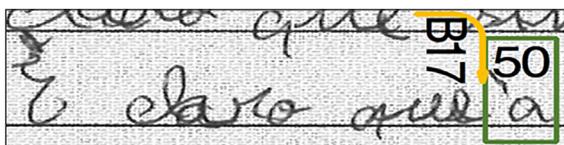
Não há marcas de rasuras escritas visíveis em nenhuma destas seis inscrições do grafema acentuado ‘à’. O que também levaria a supor que as alunas não reconheceram qualquer problema ortográfico ao inscrevê-las. Nas três primeiras inscrições, localizadas nas linhas 3, 6 e 7, o uso do ‘a’ com o acento de crase está grafado ortograficamente,

<sup>20</sup> Não é o objetivo desse estudo analisar ou discutir as tarefas escolares propostas às alunas. Do ponto de vista etnográfico e ecológico, a apresentação destes documentos tem por função descrever o contexto didático, de modo a enriquecer o acesso às informações recebidas, correlacionando-os ao que dizem e escrevem durante o texto em curso.

fato que surpreende, posto que o uso correto da crase não parece ser comum em textos de alunos brasileiros desta idade. Em português brasileiro a construção mais provável para esses enunciados seria ‘ela foi na floresta’, ‘ela foi para a floresta’ ou ‘ela bateu na porta’. No 4º ponto surpreende a ocorrência de ‘à’ no primeiro ‘a’ de ‘para’. Todos os comentários identificados nos PO10\_B6, PO20\_L7 e PO30\_L10, respectivamente, 1º, 2º e 4º pontos, foram posteriores e por isso não analisaremos nesse estudo.

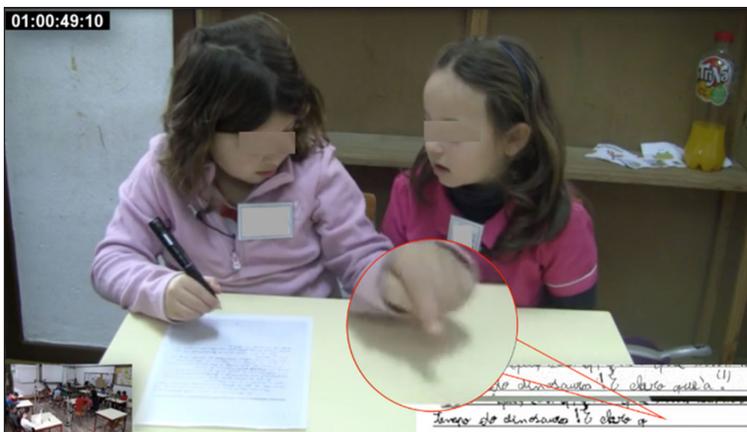
No 5º ponto, apesar de haver um PO (PO46), não houve nem rasura, nem comentário, indicando que as alunas não o reconheceram com um PO. Na última inscrição de ‘à’ (6º ponto, linha 15, PO50) houve o reconhecimento antecipado B17, a ser discutido a seguir.

**Figura 9** – Escrita de ‘à’ (PO50) para a forma verbal ‘há’ (haver) na frase ‘É claro que há’. (linha 15).



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME).

**Figura 10** – Momento do gesto de B sobre a mesa, traçando o grafema ‘a’ com o acento grave.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME).

TD4: 01:00:41:12 – 01:01:38:06

- 728. L: (B terminando de escrever ‘É claro’, na linha 15. L ditando a continuidade ‘que há’.) ...que...
- 729. B\*: ...que [q]...
- 730. L: ...hááá.

731. B\*: ...háá? (Parando de escrever, virando-se para L com expressão de dúvida e fazendo o gesto com o indicador, traçando sobre a mesa a letra 'a' e o acento grave; falando baixo.) ...de 'à à à'...? B17a
732. L: (L não vendo o gesto feito por B na mesa de trabalho, nem parecendo ter ouvido sua pergunta; L ditando e repetindo o que disse antes.) É claro que há. Que há! (B novamente faz o gesto, desenhando com o indicador a letra 'à' na mesa. L não está olhando para o gesto feito por B, repetindo ainda mais uma vez o que é para ser escrito.) É claro que há.
733. B\*: (Virando-se para a folha e sussurrando se tem acento.) *Depois acento?* B17b
734. L: (Não ouvindo e ditando novamente.) 'É claro que há.' (Impaciente.) Anda! Escreve!
735. B\*: (Voltando a escrever.) É que [u]... É claro...
736. L: (Falando com ênfase.) Que há!
737. B\*: Que há. (B escrevendo [e].) Que há [a]...
738. L: (Relendo) É claro que há. (B inscrevendo o acento grave sobre o [ã].)
739. B\*: (Relendo.) Que há.
740. L: (Indicando o local para colocar o ponto.) Agora, pôes...
741. B\*: Exclamação?
742. L: Não Pois. Ponto final. (Indicando na folha onde inscrever o ponto)

Como apontamos acima, as alunas, em especial a escrevente B, ao se deparar com PO reconhecidos por ela durante o manuscrito em curso, está respondendo ao que tem sido ensinado em sala de aula. Aqui, ela visa a diferenciar as diferentes formas gramaticais cuja representação corresponde ao fonema /a/. Os gestos feitos sobre a mesa durante os turnos 731 e 732, mais do que propriamente as enunciações que acompanharam estes gestos (B17a e B17b), evidenciam claramente isso. Apesar da diferenciação entre as formas de representação do fonema /a/ envolver o conhecimento lexical e gramatical, assumimos que, no desenvolvimento inicial da escrita, a busca de diferenciação se dá pela via visual, recuperando informação gráfico-visual armazenada na memória de longo prazo e oferecida pelo contexto social letrado. No caso dessas alunas, este contexto está fortemente representado nas práticas didáticas e tarefas escolares realizadas. A escola cumpre seu papel ao oferecer a informação e colocar em destaque os problemas ortográficos decorrentes das múltiplas representações (no caso, a homofonia) de fonemas. O mais relevante para nós não é se a aluna compreendeu ou não as diferenças entre suas diferentes formas de representação. O que é relevante é o modo como ela, ao antecipar o PO e reconhecer esse OT, recupera tanto a necessidade do acento grave, ao se lembrar dele, conforme indica seu gesto feito sobre a mesa, quanto o fato de colocar em relação suas representações homofônicas. Essa sensibilidade ao PO irá levá-la certamente ao aprendizado das categorias linguísticas associadas a esse

fonema /a/ em suas múltiplas e distintas ocorrências ortográficas, nos diferentes níveis linguísticos (vogal, verbo, artigo, pronome, interjeição, crase).

O mesmo ‘há’ em PO46 não foi reconhecido como um problema ortográfico pela aluna.

Vale observar que o fato do PO46 – também grafado como ‘à’ apenas alguns minutos antes, mas não ter sido reconhecido como um PO – e o fato do PO50 tratar do mesmo PO, mas ter sido reconhecido como um PO, ilustra bem a complexidade linguística envolvida no processo de aprendizagem da ortografia. A rigor, na representação do fonema /a/ em cada um deles, temos a ocorrência simultânea de dois PO, relacionados ao fenômeno da homofonia<sup>21</sup>, que lhe circunscreve. De um lado, o PO envolvendo a representação da letra muda ‘h’, que exige, além do conhecimento de seus morfemas na composição de formas verbais, o conhecimento do radical “hav” do verbo “haver”, ambos, radical e morfema, apresentando grande irregularidade. De outro, o PO relacionado à acentuação ortográfica da forma verbal “há”, monossílabo tônico, em que o acento agudo não marca qualquer diferença fônica, sendo, portanto, também “mudo”. Em nenhuma das duas inscrições as alunas observam ou tentam inscrever o grafema ‘h’ que, como indica Nunes; Bryant (2014), é uma aquisição tardia. Entretanto, o acento grave, presente em língua portuguesa somente na marcação da crase, é supergeneralizado, ou seja, o grafema ‘à’ tanto serviu como para representar os dois PO relacionados ao verbo ‘haver’, em sua forma verbal ‘há’, quanto foi usado, imprevisivelmente, para o registro de ‘para’ (4º ponto, linha 11, PO 30). A recorrência por seis vezes seguidas desta mesma forma gráfica pode estar relacionada à memória de trabalho ativada durante o texto em curso. A aluna B, ao antecipar o PO50 relacionado ao fonema /a/, recorreria à forma gráfica ‘à’ inscrita anteriormente. Apesar do uso incorreto, há uma reflexão metalinguística inicial da aluna, ainda que baseada apenas no aspecto gráfico da acentuação da crase, e não em sua função em relação à linearização da frase ‘É claro que há!’.

De alguma forma, a tarefa escolar diferenciando ‘à’, ‘há’ e ‘ah’ parece ter exercido alguma interferência na atividade metalinguística da aluna. Talvez se possa questionar se o ensino desse problema ortográfico seria adequado para este nível escolar (2º ano do Ensino Primário de Portugal). Mas talvez essa questão não seja pertinente, uma vez que durante o texto em curso não se pode controlar as palavras a serem enunciadas e linearizadas pelos escreventes. O que nos parece pertinente do ponto de vista da aprendizagem é a aluna ter reconhecido nesse ponto de texto em curso um problema ortográfico. Ainda que esse reconhecimento seja intermitente e limitada à marca de acentuação, ele indica a capacidade cognitiva da aluna em recuperar informações recebidas e sua habilidade metalinguística ao pôr em relação as diferentes representações ortográficas para um mesmo fonema.

---

<sup>21</sup> As análises da interferência da homofonia na geração de problemas ortográficos imprevisíveis são também feitas em Felipeto (2013), Calil e Felipeto (2008) e Calil (2007).

## Conclusão

O estudo de caso apresentado mostra claramente que as alunas, recentemente alfabetizadas, mobilizam diferentes estratégias e informações relativas à ortografia. Elas respondem aos PO reconhecidos durante o texto em curso em função dos conhecimentos linguísticos e dos recursos cognitivos que possuem. Isso indica que, apesar desse ser dos primeiros textos escritos por essas alunas, já têm uma autonomia relativa para a resolução desses problemas. A atividade metalinguística sobre os problemas ortográficos reconhecidos justifica a necessidade de se valorizar tais situações didáticas, envolvendo a escrita colaborativa a dois. De um lado, a explicitação didática de conteúdos ortográficos específicos tem grande importância para o aprendizado da ortografia. De outro, a prática didática de produção, particularmente em dupla, parece contribuir para que os conteúdos de ensino possam ser reconhecidos e articulados no texto em construção.

Como é característico de alunos neste momento escolar, os problemas ortográficos são em grande número e as dificuldades identificadas estão relacionadas com o que a literatura já tem descrito. Nos seis manuscritos produzidos, encontramos, em média, um PO para cada quatro palavras escritas, envolvendo uma significativa diversidade de problemas. No caso da história inventada ‘A Branca de Neve e os três dinossauros’ houve a escrita de 136 palavras, tendo ocorrido 52 PO. Considerando aqueles 21 PO rasurados, mais aqueles 8 PO não-rasurados, mas comentados, podemos afirmar que as alunas reconheceram pouco mais da metade dos PO. A presença desses PO no manuscrito indica o nível de conhecimento que possuem e o modo como recorrem às informações recebidas para resolução dos PO identificados.

O desenho metodológico adotado, baseado na perspectiva teórica oferecida pela Genética Textual, articulou o processo (texto em curso) ao produto (texto escrito), respeitando as condições ecológicas da sala de aula. O filme-sincronizado gerado pelo Sistema Ramos favoreceu uma análise etnográfica, qualitativa e microgenética, cuja característica principal está na associação entre os PO identificados, as rasuras inscritas na folha de papel relacionadas a esses PO e os comentários enunciados pelas alunas. Destaca-se deste procedimento a escrita a dois de um único texto, favorecendo o diálogo e potencializando a atividade metalinguística, seja na forma de comentários que antecipam PO, seja na forma de comentários que buscam de soluções para os PO reconhecidos depois de terem sido inscritos, visando a garantir a continuidade da escrita do texto.

Em relação a esse aspecto, encontramos características comportamentais interessantes na dupla de alunas estudada, que precisariam ser aprofundadas em estudos futuros envolvendo outras duplas, e até mesmo em outros processos de escritura desta mesma dupla, nas mesmas condições de sala de aula. Observamos que o PO foi antecipado majoritariamente pela escrevente, enquanto que o PO posterior surgiu das observações feitas pela ditante, assumindo o papel de revisora do que estava sendo inscrito e linearizado. Em relação a esse aspecto, o acompanhamento visual, isto é, acompanhar com os olhos o que foi escrito parece ter uma importância capital.

Outra característica que pode ter importante consequência para a prática didática e a avaliação dos conhecimentos de alunos desta faixa etária refere-se ao fato de que, por um lado, os reconhecimentos antecipados expressaram dúvidas, como foi o caso da escrita de ‘bran’ na palavra ‘branca’, de ‘ssa’ na palavra ‘dinossauro’ e de ‘há’ para o verbo ‘haver’. Por outro lado, os PO posteriores feitos por L ofereceram respostas e informações para as dúvidas de B, como por exemplo, explicar que ‘bran’ começa com o ‘b’, que o ‘b’ de ‘Branca de Neve’ é com letra maiúscula ou que o grafema ‘c’ não é equivalente ao grafema ‘s’.

Também pudemos indicar outros dois aspectos que se diferenciam de grande parte dos estudos sobre aquisição de ortografia. O primeiro diz refere-se à presença de PO com comentário, mas que não recebe marca visível de rasura, como foi o caso de ‘dinossauro’ (PO13\_B8) e de à/há (PO50\_B17). O segundo, não explorado neste estudo, indica que mesmo palavras escritas corretamente (sem PO) e sem rasuras tiveram sua inscrição acompanhada por comentários ortográficos, como em ‘vez’ (PO7\_B4), ‘chamada’ (PO8\_B5), ‘à floresta’ (PO10\_B6; PO20\_L7), ‘chocaram’ (PO12\_B7), ‘Mas’ (PO45\_L16) e ‘E’ (PO51\_L18) e ‘sempre’ (PO52\_L19).

A análise permitiu ainda entrecruzar os comentários realizados pelas alunas e os instrumentos e atividades concebidos pela professora e registrados no Caderno Diário das alunas, evidenciando que os comentários produzidos por elas trazem reflexões metalinguísticas sobre os conteúdos ensinados.

Considerando esses aspectos, e talvez contribuindo para os trabalhos sobre o tema, podemos iniciar a elaboração de uma resposta ao que nosso título interroga.

- Apesar de não sabermos quando a criança interromperá o fluxo textual diante de um PO, pois não é possível prever de antemão quais palavras irão surgir durante o texto em curso, a antecipação de um problema ortográfico parece coincidir com as dificuldades enfrentadas após a compreensão do princípio alfabético, isto é, podemos esperar que os alunos reconheçam antecipadamente PO *quando* estes PO se referem aos dígrafos vocálicos ou consonantais, à acentuação ou uso de letras mudas.
- Nesta fase ainda inicial, o modo *como* surge o reconhecimento parece ser intermitente, isto é, no caso apresentado, não acontece em todo e qualquer dígrafo, letra acentuada ou letra muda. Contudo, sua ocorrência pode indicar os conteúdos de ensino a que os alunos estão expostos. Isto coloca em questão ideias pré-concebidas de que o ensino da gramática não tem efeito sobre a produção textual do aluno.
- É difícil saber sobre o *por quê* de um reconhecimento antecipado de PO acontecer ao invés de outro, dada dimensão cognitiva e subjetiva de cada escrevente. Mas, ainda que não possamos responder a isso, podemos defender que eles surgem porque se dá a oportunidade ao aluno de produzir textos já nos anos escolares iniciais.

Estes três pontos justificam a importância dos gestos profissionais do professor, neste percurso de alfabetização, na medida em que contribuem para que os alunos avancem na produção escrita de maneira refletida, criando situações para que eles comentem, raciocinem, expliquem a partir dos seus escritos ou dos colegas. Esta *démarche didactique* de constante interpelação dos fenômenos da língua levá-los-á a um duplo enfrentamento: a uma resolução progressiva de problemas com os quais eles se deparam no texto em curso, dentre eles, problemas ortográficos e a um domínio desse sistema, sem dúvida, muito complexo, cujo processo de aprendizagem levará anos para ser concluído.

## Agradecimentos

Este estudo faz parte do projeto de cooperação internacional InterWriting, envolvendo pesquisadores do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME) da Universidade Federal de Alagoas (Brasil) e o Grupo de Pesquisa PROTEXTOS, da Universidade de Aveiro (Portugal), CIDTFF. Este estudo recebeu o importante apoio financeiro do Fundo Nacional da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., sob o projeto UID/CED/00194/2013, do CNPq (processo 304050/2015-6) e da FAPEAL (processo 60030 479/2016). Somos ainda profundamente gratos à direção da escola portuguesa, à professora, aos pais e aos alunos e alunas, cuja concordância e apoio foram essenciais para o estudo proposto.

CALIL, E.; PEREIRA, L. Early recognition of spelling problems in stories invented by two newly literate pupils: when and how they happen. *Alfa*, São Paulo, v.62, n.1, p.91-123, 2018.

- *ABSTRACT: The acquisition of spelling competence is a complex process, involving lexical and grammatical questions. Research, however, almost always places the spelling from an autonomous point of view and disconnected from the other components of writing. In this text, we present the relevance of the Ramos System that captures students in an ecological situation of text production in pairs, allowing access to the processes for solving orthographic problems. Collaborative writing also grants access to comments made by students during the process of textual linearization. Our study focuses on the recognition of spelling problems (SP) and the comments made regarding such problems by two 2nd grade students during the production of six invented stories. More than a quantitative analysis of the types of SP identified in the product, we were interested in making a qualitative and fine analysis of oral recognitions of SP, particularly those SP anticipated by the writers. Our results indicate that: i. Recognition motivates comments that are not always related to the identified SP; ii. Recognition and comments are related to the orthographic contents taught in the classroom; iii. Some of the recognized SP involve the articulation between different linguistic levels. These aspects can contribute for the comprehension of orthographic learning in didactic situations provided by collaborative writing.*
- *KEYWORDS: Classroom. Text production. Spelling. Erasure. Metalinguistic. Learning. Collaborative writing.*

## REFERÊNCIAS

- BARBEIRO, L. F. Episódios ortográficos na escrita colaborativa. Anais do **XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**, Lisboa, APL, p.111-125, 2007.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. **The psychology of written composition**. Hillsdale. NJ. Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
- BERNINGER, V.; CARTWRIGHT, A. C.; YATES, C. M.; SWANSON, H. L.; ABBOTT, R. D. Developmental skills related to writing and reading acquisition in the intermediate grades: Shared and unique variance. **Reading and Writing**, Dordrecht, v.6, p.161-196, 1994.
- BORÉ, C. **Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire**. Paris: Éditions l'Harmattan, 2010.
- BOUSQUET, S.; COGIS, D.; DUCARD, D.; MASSONNET, J.; JAFFRE, J.-P. Acquisition de l'orthographe et modes cognitifs. **Revue française de pédagogie**, Paris, v.126, p.23-37, 1999.
- BRISSAUD, C.; COGIS, D. **Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?** Paris: Hatier, 2011.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- CALIL, E. D'efeitos d'a(língua): o fenômeno linguístico "homortográfico. In: CALIL, E. (Org.). **Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino**. São Paulo: Cortez, 2007. p.77-118.
- \_\_\_\_\_. **Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula**. São Paulo: Editora da Unesp, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. Londrina: Eduel, 2009.
- \_\_\_\_\_. Dialogues between two pupils during the process of writing a fictional story: Verbal erasures and their forms of representation. In: COOREN, F.; LÉTOURNEAU, A. (Eds.). **(Re)presentations and Dialogue**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2012a. p. 325-341.
- \_\_\_\_\_. Do amarelo ao quem tem fé: séries associativas na escritura de um poema em sala de aula. In: DEL RÉ, A.; ROMERO, M. (Orgs.). **Na Língua do outro: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012b. p.257-276.
- \_\_\_\_\_. Dialogisme, hasard et rature orale. Analyse génétique de la création d un texte par des élèves de 6 ans. In: CALIL, E.; BORÉ, C. (Éds.). **L'école, l'écriture et la création: études franco-brésiliennes**. Louvain-la-neuve: L'Harmattan-Academia, 2013. p.157-188.

\_\_\_\_\_. Writing, memory and association: newly literate students and their poetry creation processes. **Recherches Textuelles**, Lorraine, n.13, p.105-121, 2016.

CALIL, E.; FELIPETO, C. A singularidade do erro ortográfico nas manifestações da d'Alingua. **Estilos da Clínica**, v.XIII, n.25, p.118-137, 2008.

CARRAHER, T. N. Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia em português. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v.1, n.3, p.269-285, set./dez. 1985.

CASSAR, M.; TREIMAN, R. The beginnings of orthographic knowledge: children's knowledge of double letters in words. **Journal of Educational Psychology**, v.89, n.4, p.631-644, 1997.

CHISS, J-L.; DAVID, J. Orthographe: état des recherches et approches didactiques, **Le français aujourd'hui**, Paris, n.5, p.215-220, 2011a.

\_\_\_\_\_. L'orthographe du français et son apprentissage. **Le français aujourd'hui**, Paris, n.5, p.233-244, 2011b.

DAIUTE, C.; DALTON, B. Collaboration between children learning to write: can novices be masters? **Cognition and Instruction**, New York, n.10, p.281-333, 1993.

DAVID, J. Typologie des procédures métagraphiques produites en dyades entre 5 et 8 ans. L'exemple de la morphologie du nombre. In: DE GAULMYN, M. M.; BOUCHARD, R.; RABATEL, A. (Eds.). **Le processus rédactionnel. Écrire à Plusieurs voix**. Paris: l'Harmanttan, 2001. p.281-292.

\_\_\_\_\_. Les procédures orthographiques dans les productions écrites de jeunes enfants. **Revue des sciences de l'éducation**, Paris, v.XXIX, n.1, p.137-158, 2003.

\_\_\_\_\_. Les explications métagraphiques appliquées aux premières écritures enfantines, **Pratiques** [en ligne], p.139-140, 2008, mis en ligne le 15 décembre 2008, consulté le 30 septembre 2016. Disponible em: <<http://pratiques.revues.org/1230>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

DE GAULMYN, M.-M.; LUIS, M.-H. Genèse des représentations métalinguistiques de la langue écrite. **Linx**, Paris, v.27, n.2, p.107-113, 1997.

DOQUET, C. **L'écriture débutant: pratiques scripturales à l'école élémentaire**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2011.

FABRE, C. **Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture**. Grenoble: Ceditel/ L'Atelier du Texte, 1990.

FAYOL, M.; MIRET, A. Écrire, orthographier et rédiger des texte. **Writing, spelling, and composing. Psychologie française**, Paris, n.50, p.391-402, 2005.

FELIPETO, C. 'À Dieu petit crapaud': quand l'homonymie produit des désordres et des ratures dans un processus d'écriture en collaboration. In: BOREÉ, C.; CALIL, E. (Org.). **L'école, l'écriture et la création**. Paris: Ed. Bruylant-Academia, 2013. p.189-202.

- FIJALKOW, J.; FIJALKOW, E. L'écriture inventée au cycle des apprentissages. **Dossiers de l'Éducation**, Paris, n.18, p.125-167, 1991.
- HAYES, J. R. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: LEVY, C. M.; RANSDELL, S. (Eds.). **The science of writing: theories, methods, individual differences and applications**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p.1-27.
- JAFFRÉ, J. P. Compétence orthographique et acquisition. In: DUCARD, D.; HONVAULT R.; JAFFRÉ, J. P. (Eds.). **L'orthographe en trois dimensions**. Paris: Nathan, 1995. p.94-158.
- KELLOGG, R. T. Competition for working memory among writing processes. **The American Journal of Psychology**, New York, n.114, p.175-191, 2001.
- \_\_\_\_\_. Training writing skills: A cognitive developmental perspective. **Journal of writing research**, New York, v.1, n.1, p.1-26, 2008.
- MCCUTCHEN, D. Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing. **Educational Psychologist**, New York, n.35, p.13-23, 2000.
- MONTEIRO, A. M. L. “Sebra – ssono – pessado – asado”. O uso do “S” sob a ótica daquele que aprende. In: MORAIS, A. G. de (Org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.43-60.
- MOREIRA, N. R. (Org.). **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas**. São Paulo: Ática, 1996.
- MOREIRA, N. R.; PONTECORVO, C. Chapeuzinho/Cappuccetto: as variações gráficas e a norma ortográfica. In: MOREIRA, N. R. (Org.). **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas**. São Paulo: Ática, 1996. p.78-122.
- MORIN, M-Fr. Declared Knowledge of beginning writers. **L1 – Educational Studies in Language and Literature**, Amsterdam, n.5, p.385-401, 2005.
- MORIN, M-F.; NOOTENS, P. Étude des procédures verbalisées en lecture et en écriture chez des forts et faibles orthographier au début du primaire. **Repères**, Paris, n.47, p.83-107, 2013.
- NOBILE, G. G.; BARRERA, S. D. Análise de erros ortográficos em alunos do ensino público fundamental que apresentam dificuldades na escrita. **Psicologia em Revista**, v.15, n.2, p.36-55, 2009.
- NUNES, T.; BRYANT, P. **Leitura e Ortografia: além dos primeiros passos**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- NUNES, T.; BRYANT, P.; BINDMAN, M. The effects of learning to spell on children's awareness of morphology. **Reading and Writing**, v.19, n.7, p.767-887, 2006.

PEREIRA, L. Á. **Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores.** Porto: Porto Editora, 2008.

PEREIRA, L. Á.; BARBEIRO, L. F. A revisão textual acompanhada como estratégia de ensino da produção escrita. In: LUNA, M. J. D.; SPINILLO, A. G.; RODRIGUES, S. G. (Eds.). **Leitura e Produção de Texto.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010. p.51-80.

PINTO, M. da G. L. C. A ortografia e a escrita em crianças portuguesas nos primeiros anos de escolaridade. In: \_\_\_\_\_. **Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia.** Porto: Porto Editora, 1998. p.139-193.

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAIS, A. G. (Ed.). **O aprendizado da ortografia.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.21-41.

ROSA, J. Morphological awareness and the Spelling of Homophone Forms in European Portuguese, **Lidil**, n.30, p.133-146, 2004. Disponível em: <<http://lidil.revues.org/873>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

ROSA, J.; NUNES, T. Pode-se melhorar a escrita das vogais indistintas pelas crianças? **Educar em Revista**, v.38, p.113-127, 2010.

STORCH, N. **Collaborative Writing in L2 Classrooms.** Bristol (UK): Multilingual Masters, 2013.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and Second Language Learning: two adolescent french immersion students working together. **The Modern Language Journal**, Montreal, v.82, n.3, p.320-337, 1998.

TOLCHINSKY, L. **The cradle of culture and what children know about writing and numbers before being taught.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Recebido em 13 de agosto de 2017

Aprovado em 3 de dezembro de 2017



# CARACTERIZAÇÃO DA COMPLEMENTARIDADE TEMPORAL: SUBSÍDIOS PARA SUMARIZAÇÃO AUTOMÁTICA MULTIDOCUMENTO

Jackson Wilke da Cruz SOUZA \*  
Ariani Di FELIPPO \*\*

- RESUMO: A complementaridade é um fenômeno multidocumento comumente observado entre notícias que versam sobre um mesmo evento. A partir de um *corpus* em português composto por um conjunto de pares de sentenças manualmente anotadas com as relações da *Cross-Document Structure Theory* (CST) que explicitam a complementaridade temporal (*Historical background* e *Follow-up*), identificou-se um conjunto potencial de atributos linguísticos desse tipo de complementaridade. Por meio de algoritmos de Aprendizado de Máquina, testou-se o potencial dos atributos em distinguir as referidas relações. O classificador simbólico gerado pelo algoritmo JRip obteve o melhor desempenho ao se considerar a precisão e o tamanho reduzido do conjunto de regras. Somente com base em 5 regras, tal classificador identificou *Follow-up* e *Historical background* com precisão aproximada de 80%. Ademais, as regras do classificador indicam que o atributo *ocorrência de expressão temporal na sentença 2* é o mais relevante para a tarefa. Como contribuição, salienta-se que o classificador JRip aqui gerado pode ser utilizado nos analisadores discursivos multidocumento para o português do Brasil que são baseados na CST.
- PALAVRAS-CHAVE: Descrição linguística. Complementaridade. CST. Sumarização Multidocumento. Processamento Automático de Língua Natural.

## Introdução

O acesso e a disponibilização da informação digital têm crescido muito rapidamente. De acordo com as projeções de Taufer (2013), mais de 40 *zetabytes* de informação *online* serão produzidos em 2020. Várias subáreas do Processamento Automático de Línguas Naturais (PLN) buscam desenvolver aplicações computacionais capazes de lidar com essa vasta quantidade de dados.

Uma dessas subáreas é a Sumarização Automática Multidocumento (SAM), na qual se objetiva automatizar a produção de um sumário a partir de uma coleção de textos-

---

\* Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) / Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional (NILC), São Carlos - São Paulo - Brasil. [jackcruzsouza@gmail.com](mailto:jackcruzsouza@gmail.com)

\*\* Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) / Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional (NILC), São Carlos - São Paulo - Brasil. Departamento de Letras. [arianidf@gmail.com](mailto:arianidf@gmail.com)

fonte, advindos de fontes distintas, que abordam um mesmo assunto (MANI, 2001). A SAM tem visado majoritariamente à produção de sumários extrativos (ou extratos), que são comumente compostos por sentenças copiadas integralmente dos textos-fonte. Tais sumários tendem a ser *informativos*, já que veiculam o conteúdo central da coleção a ponto de substituir a leitura dos textos-fonte, e *genéricos*, ou seja, voltados para uma audiência não específica (KUMAR; SALIM; RAZA, 2012).

Os sumários multidocumento têm sido gerados em 3 etapas: (i) análise, (isto é, interpretação dos textos-fonte na qual se extrai uma representação formal dos mesmos), (ii) transformação (ou seja, etapa principal do processo em que, a partir da representação gerada na análise, o conteúdo dos textos-fonte é condensado em uma representação interna do sumário) e (iii) síntese (isto é, produção do sumário por meio da concatenação das sentenças dos textos-fonte até que se atinja um tamanho pré-determinado para o mesmo) (SPARCK-JONES, 1993; MANI, 2001).

De acordo com a quantidade e o nível de conhecimento linguístico, a SAM pode ser superficial ou profunda (MANI, 2001). A SAM superficial utiliza pouco ou nenhum conhecimento linguístico, tratando os textos-fonte estatisticamente e gerando, por isso, extratos. Os métodos/sistemas superficiais são de baixo custo e apresentam robustez e escalabilidade. Entretanto, há ocorrência frequente de problemas de coerência, coesão e informatividade nos extratos gerados por esse paradigma. A SAM profunda, por sua vez, usa conhecimento codificado em gramáticas, repositórios semânticos e modelos de discurso e, por isso, têm aplicação mais restrita e desenvolvimento caro. Por outro lado, esse paradigma gera extratos com menos problemas linguísticos e também *abstracts*.

Tendo em vista a produção de extratos informativos e genéricos, é preciso selecionar as sentenças mais importantes das coleções, evitando-se que elas sejam redundantes e contraditórias e buscando garantir que elas sejam complementares entre si. A redundância, contradição e complementaridade, aliás, são alguns dos chamados fenômenos multidocumento (os quais resultam da multiplicidade de textos-fonte) e seu tratamento visa garantir informatividade e qualidade linguística aos extratos. Tais fenômenos são ilustrados pelos pares de sentenças (S1 e S2) em (1), (2) e (3).

(1) *Redundância*

S1: A margem de erro é de dois pontos percentuais, para mais ou para menos.

S2: A margem de erro é de 2 pontos porcentuais.

(2) *Complementaridade*

S1: No caso do Japão, a magnitude apontada de 6,8 é considerada “forte”.

S2: Em Niigata, um terremoto em outubro de 2004, também de magnitude 6,8, matou 65 pessoas e deixou mais de 3.000 feridos.

(3) *Contradição*

S1: José Maria Eymael, do PSDC, e Rui Pimenta, do PCO, não chegaram a obter 1% das intenções de voto.

S2: Os candidatos José Maria Eymael (PSDC) e Ruy Pimenta (PCO) não pontuaram.

Entre as sentenças de (1), há uma relação de redundância, já que o conteúdo de ambas é bastante semelhante. Entre as sentenças de (2), estabelece-se uma relação de complementaridade, pois S2 detalha uma informação contida em S1. No caso, S2 fornece informações adicionais não relatadas em S1. Especificamente, o S1 fornece informações históricas sobre o terremoto de magnitude 6,8 que atingiu o Japão em 2004. E, finalmente, observa-se uma relação de contradição entre as sentenças de (3), pois, em S2, os candidatos em questão não pontuaram, ao passo que, em S1, os mesmos candidatos obtiveram pontuação muito baixa, que não chegou a 1%.

Especificamente, a identificação desses fenômenos na fase de análise dos textos-fonte é importante porque: (i) as sentenças mais redundantes na coleção veiculam suas principais informações e, por isso, devem constar do sumário; (ii) as sentenças relevantes e complementares entre si também devem compor o sumário, e (iii) as sentenças redundantes ou contraditórias entre si não devem ser selecionadas para o sumário. Para tanto, a descrição linguística desses fenômenos é essencial, uma vez que fornece as pistas a serem rastreadas pelos métodos de SAM. Neste trabalho, em especial, foca-se na complementaridade (do tipo temporal), posto que a redundância (p.ex.: HATZIVASSILOGLOU et al., 2001; NEWMAN et al., 2004; HENDRICKX et al., 2009; SOUZA, DI-FELIPPO, PARDO, 2013) e a contradição (p.ex.: CONDORAVDI et al., 2003; MARNEFFE; RAFFERTY; MANNING, 2008; MARNEFFE, 2012) são os fenômenos mais estudados da literatura.

Na Seção 2, descrevem-se as relações do modelo CST (*Cross-Document Structure Theory*) (RADEV; JING; BUDZIKOWSKA, 2000) que codificam a complementaridade e os principais trabalhos que focam a identificação automática das relações CST. Na Seção 3, apresentam-se o *corpus* utilizado nesta pesquisa e o recorte dos dados em função do estudo da complementaridade temporal. Na Seção 4, apresentam-se as principais características da complementaridade temporal e tradução das mesmas em atributos computacionalmente aplicáveis à tarefa de detecção automática das relações CST que a recobrem. Na Seção 5, descreve-se o processo de descrição linguística do *corpus* necessário à análise da pertinência dos atributos para a detecção da complementaridade temporal. Por fim, na Seção 6, apresentam-se o resultado das avaliações quanto à pertinência dos atributos na tarefa automática de detecção das relações CST que explicitam o fenômeno da complementaridade temporal e as considerações finais sobre o trabalho.

## **Trabalhos relacionados**

Duas sentenças provenientes de textos distintos que abordam um mesmo assunto podem se relacionar de diferentes formas (MANI, 2001). A análise dos relacionamentos entre tais sentenças (ou seja, a análise multidocumento ou intertextual) tem sido investigada há algumas décadas no âmbito do PLN. Uma aplicação de PLN para a qual a análise intertextual se faz relevante é a Sumarização Automática Multidocumento

(SAM), que visa produzir um único sumário a partir do conteúdo de vários textos-fonte. Como resultado das referidas investigações, identificou-se um conjunto de relações retóricas que se estabelecem entre sentenças de textos semanticamente relacionados. Essas relações baseiam-se no modelo CST (RADEV, 2000).

A CST estabelece relações para conectar (em pares) unidades informativas (p.ex.: sentenças) de textos distintos que abordam um mesmo assunto. Originalmente, propôs-se um conjunto de 24 relações intertextual (Quadro 1).

**Quadro 1 - Conjunto original de relações da CST.**

<i>Identity</i>	<i>Modality</i>	<i>Judgment</i>
<i>Equivalence</i>	<i>Attribution</i>	<i>Fulfillment</i>
<i>Translation</i>	<i>Summary</i>	<i>Description</i>
<i>Subsumption</i>	<i>Follow-up</i>	<i>Reader profile</i>
<i>Contradiction</i>	<i>Elaboration</i>	<i>Contrast</i>
<i>Historical background</i>	<i>Indirect speech</i>	<i>Parallel</i>
<i>Cross-reference</i>	<i>Refinement</i>	<i>Generalization</i>
<i>Citation</i>	<i>Agreement</i>	<i>Change of perspective</i>

**Fonte:** Radev (2000).

Alguns autores têm refinado as relações CST originais, produzindo conjuntos mais compactos (p.ex.: ZHANG; OTTERBACHER; REDEV, 2003; MAZIERO, 2012; MAZIERO; JORGE; PARDO, 2014). Para o português, reduziu-se o conjunto original a 14 relações, as quais foram organizadas em dois grandes grupos (MAZIERO, 2012; MAZIERO; JORGE; PARDO, 2014): (i) relações de conteúdo (*Identity, Elaboration, Equivalence, Contradiction, Summary, Subsumption, Overlap, Historical background e Follow-up*) e (ii) relações de forma (*Attribution, Citation, Modality, Indirect speech e Translation*). As relações de conteúdo, em particular, explicitam os seguintes fenômenos multidocumento: redundância, complementaridade e contradição.

Diversos trabalhos têm abordado a importância da CST para a tarefa de sumarização automática. O trabalho proposto por Zhang, Blair-Goldensohn e Radev (2002) foi o primeiro a considerar os relacionamentos estruturais intertextuais, codificados pelas relações CST, para gerar um sumário. Especificamente, os autores utilizam o MEAD (RADEV; JING; BUDZIKOWSKA, 2000; RADEV et al., 2003), um sumarizador baseado em *cluster e centroide*<sup>1</sup> para ranquear as sentenças dos textos-fonte e produzir um extrato inicial. Em seguida, as sentenças de baixa relevância selecionadas pelo MEAD para compor o sumário são substituídas por sentenças que possuem mais relações CST na coleção, as quais tendem a ser mais informativas.

<sup>1</sup> De uma forma geral, nos métodos baseados em *clusters e centroides*, a análise consiste em agrupar as sentenças de dada coleção em *clusters* com base na similaridade lexical. Assim, os *clusters* são formados por sentenças semelhantes entre si, que representam os “tópicos” da coleção. Cada *cluster* é representado por um centroide, ou seja, um conjunto de palavras estatisticamente importantes. Assim, seleciona-se, em cada *cluster*, a sentença que contém o maior número de palavras do centroide. Os conceitos de *cluster e centroide* podem ser conferidos em Jurafsky e Martin (2009).

O trabalho de Jorge e Pardo (2010), voltado para o português, é outro em que a CST é aplicada à SAM. Nele, as sentenças são ranqueadas exclusivamente com base na quantidade de relações CST existentes na coleção. Mais recentemente, Cardoso (2014), também para o português, aplicou a CST em combinação com a *Rhetorical Structure Theory* (RST) (MANN; THOMPSON, 1987) e com subtópicos textuais para modelar o processo de sumarização. Todos esses trabalhos de sumarização lidam com *corpora* manualmente anotados, sendo que a tarefa de anotação via CST é cara e demorada, já que requer equipe de especialistas altamente treinada e capaz de produzir um montante considerável de dados.

Buscando contornar esse problema, há algumas propostas para a identificação automática das relações CST, as quais se baseiam em técnicas de Aprendizado de Máquina (AM)<sup>2</sup>. Zhang, Otterbacher e Redev (2003) centraram-se na detecção de seis relações CST que ocorrem entre as sentenças de um texto. O classificador<sup>3</sup> desenvolvido conseguiu identificar sentenças entre as quais não há evidências de relações CST e não obteve muito êxito ao apontar as relações.

Miyabe, Takamura e Okomura (2008) investigaram especificamente as relações *Equivalence* e *Transition*. No método dos autores, a identificação automática de *Equivalence* é necessária para a posterior detecção de *Transition* (isto é, relação que ocorre entre sentenças que veiculam o mesmo conteúdo e que diferem quanto a dados numéricos; *Transition* é equivalente à relação CST *Contradiction*).

Em Zahri e Fukumoto (2011), as relações *Identity*, *Paraphrase* (similar à relação CST *Equivalence*), *Subsumption*, *Overlap* e *Elaboration* são identificadas em uma aplicação de sumarização. Nesse método de SAM, os títulos de uma coleção de notícias são utilizados para extrair as sentenças com as palavras estatisticamente mais salientes dos documentos. Na sequência, os autores identificam as relações retóricas entre as sentenças por meio de um algoritmo de AM. As relações retóricas indicam a complementaridade e a redundância entre as sentenças ranqueadas. Por fim, os autores ranqueiam as sentenças com base na importância relativa das mesmas na coleção por meio do método *PageRank*<sup>4</sup> (ERKAN; RADEV, 2004) e as mais salientes são selecionadas para o extrato. Segundo os autores, a combinação do *PageRank* com relações retóricas contribui, por exemplo, para evitar a geração de extratos com informações redundantes.

---

<sup>2</sup> O Aprendizado de Máquina é uma área da Inteligência Artificial cujo objetivo é o desenvolvimento de técnicas computacionais para o aprendizado bem como a construção de sistemas (ou algoritmos) capazes de adquirir conhecimento de forma automática a partir de exemplos.

<sup>3</sup> No geral, um classificador pode ser definido como um tipo especial de sistema de regras de produção. Ele comumente resulta da aplicação de um algoritmo de Aprendizado de Máquina a um *corpus* composto por um conjunto de instâncias (exemplos) previamente caracterizadas e classificadas. O algoritmo aprende as características que definem a classe, traduzindo-as em uma regra que, por conseguinte, é composta pela condição (características que definem uma classe) e pelo rótulo que representa a classe. Uma vez que as condições são satisfeitas por uma instância nova (devidamente caracterizada, mas não classificada), tal instância recebe o rótulo da respectiva classe (MITCHELL, 1997).

<sup>4</sup> Algoritmo usado pelo Google para ranquear as páginas na web em seu motor de busca (<<https://en.wikipedia.org/wiki/PageRank>>).

Kumar, Salim e Raza (2012) utilizaram atributos *linguísticos* (como similaridade entre verbos de um par de sentenças), *estruturais* (como tamanho de sentenças) e *estatísticos* (como quantidade de palavras em comum entre as sentenças) para identificar automaticamente as relações *Identity*, *Overlap*, *Subsumption*, e *Description*. Para avaliar o método, os autores utilizaram o CSTBank (RADEV; OTTERBACHER; ZHANG, 2004), *corpus* multidocumento de textos jornalísticos em inglês em que as sentenças foram manualmente anotadas com as relações CST. Especificamente, Kumar, Salim e Raza (2012) utilizaram 476 pares de sentenças para treinamento e 206 para teste. Os resultados dos testes realizados com 3 algoritmos de AM revelam que, em comparação às outras relações CST, *Identity* é a relação de mais fácil detecção (medida-f > 90%). Os autores salientam que esse resultado pode estar vinculado à alta similaridade lexical que há entre as sentenças conectadas pela relação *Identity*, o que facilita a identificação automática dessa relação.

Dentre os trabalhos que focaram a identificação automática das relações CST em português, estão o de Maziero (2012), Maziero, Jorge e Prado (2014) e Souza, Di-Felippo e Pardo (2012, 2013).

Em Maziero (2012) e Maziero, Jorge e Prado (2014), tem-se o desenvolvimento do analisador discursivo CSTParser, que detecta as relações CST com base nos atributos linguísticos de similaridade sentencial mais utilizados na literatura: (i) diferença de tamanho (em número de palavras) entre S1 e a S2, (ii) porcentagem de palavras em comum entre S1 e S2 presentes em S1, (iii) porcentagem de palavras em comum entre S1 e S2 presentes em S2, (iv) posição de S1 no texto (início, meio ou fim), (v) número de palavras na maior *string* (isto é, cadeia de caracteres) entre S1 e S2, (vi) diferença no número de substantivos entre S1 e S2, (vii) diferença no número de advérbios entre S1 e S2, (viii) diferença no número de adjetivos entre S1 e S2, (ix) diferença entre o número de verbos entre S1 e S2, (x) diferença entre o número de nomes próprios entre S1 e S2, (xi) diferença no número de numerais entre S1 e S2 e (xii) ocorrência de sinônimos. O CSTParser obteve precisão geral de 68,13%, que é a média da precisão obtida por um classificador para as relações *Overlap*, *Subsumption*, *Elaboration*, *Equivalence*, *Historical background* e *Follow-up*, e por regras pontuais para as relações *Identity*, *Contradiction* (explícita), *Attribution*, *Indirect Speech* e *Translation*<sup>5</sup>. Segundo os autores, essa precisão é considerada adequada, tendo em vista a subjetividade inerente à tarefa de identificação das relações multidocumento.

Souza, Di-Felippo e Pardo (2012, 2013), por sua vez, focalizaram a detecção automática das relações CST de redundância (*Identity*, *Equivalence*, *Summary*, *Subsumption* e *Overlap*) e os tipos de redundância (isto é, total, parcial ou nula) que elas codificam (MAZIERO, 2012). Para o estudo formal do comportamento linguístico da redundância, utilizou-se o CSTNews (CARDOSO et al., 2011), *corpus* multidocumento cujos textos jornalísticos estão anotados em nível sentencial com as relações CST. Além

---

<sup>5</sup> As relações *Summary*, *Modality* e *Citation* não foram consideradas no método de Maziero (2012) devido à baixa frequência no *corpus* utilizado para treinamento.

da localização das sentenças em seus respectivos textos-fonte, exploraram-se vários tipos de atributos, a saber: (i) sobreposição de palavra<sup>6</sup>, (ii) sobreposição de nome e verbo, (iii) sobreposição de padrão morfossintático (p.ex.: nome+preposição+nome), (iv) sobreposição de sujeito (isto é, ocorrência de sujeitos idênticos), (v) sobreposição de verbo principal, (vi) sobreposição de objeto (direto ou indireto), (vii) sobreposição de etiqueta morfossintática e (viii) ocorrência de sinônimos. Utilizando os algoritmos PART (WITTEN; FRANK, 1998) e J48 (QUINLAN, 1993), Souza, Di-Felippo e Pardo (2013) constataram que o classificador que se baseia em todos os atributos determina corretamente os tipos de redundância (total, parcial e nula) com 97,7% de precisão, e as relações CST de redundância, com 62,2%. O segundo melhor classificador utiliza apenas um atributo (sobreposição de nome) e obtém de 91,1% de precisão para os tipos e 60% para as relações CST.

Com base nessa breve revisão da literatura, observa-se que alguns trabalhos focam na detecção automática das relações de CST, em especial as relações de redundância. Ademais, as relações que traduzem a complementaridade (isto é, *Follow-up*, *Historical background* e *Elaboration*) têm sido identificadas com base em atributos característicos da redundância, como os investigados por Souza, Di-Felippo e Pardo (2012, 2013), e não a partir de atributos específicos desse fenômeno.

## O corpus CSTNews e a complementaridade

Para a caracterização do fenômeno da complementaridade, selecionou-se o CSTNews (CARDOSO et al., 2011), *corpus* multidocumento de referência para as pesquisas sobre SAM em português. O CSTNews está organizado em 50 *clusters* (ou coleções), totalizando 140 textos, 2.088 sentenças e 47.240 palavras. Os *clusters* estão organizados em categorias, cujos rótulos indicam a seção do jornal da qual os textos-fonte foram compilados, a saber: *mun*do (14), *pol*ítica (11), *co*tidiano (13), *ci*ência (1), *di*nheiro (1) e *es*porte (10). Os textos foram coletados dos jornais online *Folha de São Paulo*, *Estadão*, *O Globo*, *Jornal do Brasil* e *Gazeta do Povo*.

Cada *cluster* é constituído por: (i) 2 ou 3 textos-fonte, (ii) sumários monodocumento, (iii) 6 *abstracts* e 6 extratos manuais multidocumento, (iv) 1 extrato automático multidocumento, (v) relacionamento entre os texto-fonte via CST, (vi) anotação de expressões temporais nos textos-fonte, (vii) etiquetagem morfossintática e sintática dos textos-fonte, (viii) anotação semântica de substantivos e verbos via WordNet de Princeton<sup>7</sup> (FELLBAUM, 1998), (ix) anotação de aspectos informacionais (p.ex.: *o quê*,

---

<sup>6</sup> Em Souza, Di-Felippo e Pardo (2012, 2013), a sobreposição lexical foi calculada pela medida estatística *word overlap*, que calcula o número de palavras em comum entre duas sentenças. Ademais, consideraram-se variações dessa medida em função das classes dos nomes e verbos, denominadas *noun overlap* e *verb overlap*.

<sup>7</sup> Base léxico-conceitual desenvolvida para o inglês norte-americano em que as unidades lexicais (palavras ou expressões) estão divididas em quatro classes: nome, verbo, adjetivo e advérbio. Em cada classe, as unidades estão organizadas em *synsets* (do inglês, *synonym sets*), ou seja, em conjuntos de formas sinônimas ou quase-sinônimas

onde, etc.) em um dos sumários manuais multidocumento, (x) anotação discursiva dos textos-fonte via RST<sup>8</sup> (MANN; THOMPSON, 1987), e (xi) anotação de subtópicos dos textos-fonte. A anotação CST, em especial, foi feita por 4 linguistas computacionais durante o período de 3 meses. Essa anotação foi feita com o auxílio do editor CSTTool (ALEIXO; PARDO, 2008).

Com base na tipologia de relações CST de Maziero (2012), fez-se um recorte no CSTNews, que consistiu em selecionar, por meio de sua interface *online*<sup>9</sup> de consulta, os pares de sentenças anotadas com *Follow-up*, *Historical background* e *Elaboration*. De acordo com Maziero (2012), as relações CST de conteúdo *Historical background* e *Follow-up* capturam dois diferentes tipos de complementaridade temporal, os quais estão ilustrados no Quadro 2 por (i) e (ii), respectivamente.

**Quadro 2** – Exemplos de complementaridade temporal.

COMPLEMENTARIDADE TEMPORAL	SENTENÇAS
(i) S2 apresenta informações históricas/ passadas sobre algum elemento presente em S1 (S1←S2); o elemento explorado em S2 deve ser o foco de S2 ( <i>Historical background</i> )	S1: Um <b>acidente aéreo na localidade de Bukavu, no leste da República Democrática do Congo (RDC)</b> , matou 17 pessoas na quinta-feira, informou nesta sexta-feira um porta-voz das Nações Unidas. S2: <b><u>Acidentes aéreos são frequentes no Congo</u></b> , onde 51 companhias privadas operam com aviões antigos principalmente fabricados na antiga União Soviética.
(ii) S2 apresenta acontecimentos/ eventos que sucederam os acontecimentos/ eventos presentes em S1 (S1←S2); os acontecimentos em S1 e em S2 devem ser relacionados e ter um espaço de tempo relativamente curto entre si ( <i>Follow-up</i> )	S1: <b>A pista auxiliar de Congonhas abriu</b> às 6h, apenas para decolagens. S2: <b><u>Congonhas só abriu</u></b> para pousos às <b><u>8h50</u></b> .

**Fonte:** Elaboração própria.

---

(p.ex.: {car, auto, automobile, machine, motorcar}), os quais representam conceitos lexicalizados por suas unidades constituintes. Os *synsets* estão conectados por meio das relações de antonímia, hiponímia/hiperonímia, meronímia/holonímia, acarretamento e causa. Mais informações sobre a WordNet de Princeton podem ser consultadas no endereço: <https://wordnet.princeton.edu/>

<sup>8</sup> O objetivo da RST é analisar um texto quanto a sua coerência. Para tanto, verifica se as unidades mínimas de discurso (*Elementary Discourse Units* - EDUs), que desempenham uma função para que o objetivo do texto seja atingido, estão conectadas entre si. Cada EDU é classificada em núcleo (informação principal) ou satélite (informação adicional). Quando coerente, um texto tem suas unidades conectadas entre si por meio de relações retóricas (também chamadas de relações de coerência ou discursivas), representadas na forma de árvore. Caso uma relação realize a conexão entre um núcleo e um satélite, tem-se uma relação mononuclear; caso conecte somente núcleos, tem-se uma relação multinuclear.

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://nilc.icmc.usp.br/CSTNews/>>.

A complementaridade do tipo (i) é ilustrada por um par de sentenças provenientes de textos distintos que relatam *um acidente aéreo no Congo*. Especificamente, as sentenças do par apresentam conteúdo comum (em negrito), sendo que S2 veicula informação histórica (sublinhada) sobre esse conteúdo, que é a *ocorrência frequente de acidentes aéreos no Congo (por causa do uso de aviões antigos)*. De acordo com a tipologia de Maziero (2012), esse tipo de complementaridade é codificado pela relação CST *Historical background*, caracterizando-se como temporal; no caso, a complementaridade está relacionada ao aspecto frequente ou habitual do evento pontual descrito em S1.

A complementaridade do tipo (ii) é ilustrada por um par de sentenças de textos-fonte distintos que focam os *atrasos e cancelamentos no aeroporto de Congonhas devido ao mau tempo*. As sentenças estão em complementaridade temporal porque S1 e S2 apresentam informação comum (*abertura das pistas do aeroporto de Congonhas*), sendo que S2 veicula um acontecimento que sucedeu ao evento descrito em S1 após um intervalo curto de tempo (no caso, *o horário de abertura da pista (principal) para pouso*). Segundo a tipologia de Maziero, Jorge e Prado (2014), essa complementaridade temporal é explicitada pela relação CST *Follow-up*.

A relação *Elaboration*, ao contrário das ilustradas no Quadro 2, não é de natureza temporal. O exemplo do Quadro 3 ilustra a complementaridade atemporal.

**Quadro 3** – Exemplo de complementaridade atemporal.

COMPLEMENTARIDADE ATEMPORAL	SENTENÇAS
S2 detalha/refina/elabora algum elemento presente em S1 (S1 ← S2), sendo que S2 não deve repetir informações presentes em S1; o elemento elaborado em S2 deve ser o foco de S2 ( <i>Elaboration</i> )	S1: Apesar da definição, o <b>cronograma da obra</b> não foi divulgado. S2: <u>O <b>cronograma da obra</b> depende de estudos finais que estão sendo realizados pela Infraero.</u>

**Fonte:** Elaboração própria.

As sentenças do Quadro 3 são provenientes de textos-fonte distintos sobre a *reforma da pista principal do aeroporto de Congonhas*. Observa-se que S1 e S2 possuem sobreposição de conteúdo (*cronograma da obra*), sendo que S2 fornece uma informação adicional. No caso, a informação adicional relativa a S1 é o foco de S2 e consiste em a razão pela qual o cronograma da obra não foi divulgado (*[o cronograma da obra] depende de estudos finais que estão sendo realizados pela Infraero*).

Na Tabela 1, descrevem-se os dados quantitativos do *corpus* CSTNews no que diz respeito à complementaridade e suas respectivas relações CST.

**Tabela 1** – A complementaridade no *corpus* CSTNews.

COMPLEMENTARIDADE	RELAÇÃO CST	QT. DE PARES	TOTAL
Atemporal	<i>Elaboration</i>	343	343
Temporal	<i>Follow-up</i>	293	370
	<i>Historical background</i>	77	
			713

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 1, observa-se que a complementaridade atemporal, explicitada pela relação *Elaboration*, ocorre em 343 pares de sentenças. Já a complementaridade temporal ocorre em 370 pares de sentenças, sendo 293 casos de *Follow-up* e 77 casos de *Historical background*. No total, o CSTNews é composto por 713 pares de sentenças com complementaridade.

Até o momento, analisaram-se manualmente 45 pares de cada relação CST de complementaridade. O total de 90 pares compõem o que aqui se denominou *subcorpus*. A referida análise permitiu identificar algumas características da complementaridade temporal, expressa especificamente pelas relações *Historical background* e *Follow-up*. Na próxima seção, apresentam-se essas características linguísticas e a conversão das mesmas em atributos detectáveis pelas máquinas.

### Proposição de atributos computacionalmente tratáveis

As sentenças provenientes de notícias distintas sobre um mesmo evento que estão em relação de complementaridade são relativamente similares, o que pode ser observado nos pares que aqui ilustram o fenômeno. Essa similaridade está presente na própria definição das relações CST, que, segundo Zhang e Radev (2005), sempre se estabelecem entre sentenças semanticamente relacionadas, em menor ou maior grau. Quanto ao grau de similaridade, as 3 categorias nas quais as relações CST de conteúdo estão organizadas na tipologia de Maziero, Jorge e Prado (2014) podem ser assim ranqueadas: redundância > complementaridade > contradição. Dessa forma, a complementaridade se estabelece entre sentenças com grau intermediário de similaridade. Não se sabe, no entanto, se as diferentes complementaridades temporais, expressas pelas relações *Historical background* e *Follow-up*, apresentam níveis distintos de similaridade. Assim, a redundância é uma característica a ser investigada quanto ao seu potencial distintivo. Para tanto, buscaram-se na literatura os atributos ou *features* que capturam com mais eficácia a similaridade na tarefa de detecção automática da redundância.

Segundo Hatzivassiloglou et al. (2001), Newman et al. (2004) e Souza, Di-Felippo e Pardo (2012, 2013), os três atributos por meio dos quais a similaridade entre sentenças é detectada automaticamente com maior eficácia são: (i) sobreposição de nome, (ii) proximidade posicional no texto-fonte e (iii) sobreposição de subtópico. A sobreposição

de nome se mostra eficiente porque as palavras da classe nominal ocorrem em maior quantidade nos textos. Esse atributo é comumente especificado pela adaptação da medida estatística *overlap*, que recebe o nome *noun overlap* (Nol). Em (4), tem-se a equação utilizada para calcular o atributo Nol. Da aplicação da medida Nol, obtém-se um resultado entre 0 e 1, sendo que valores mais próximos de 1 indicam maior similaridade entre as sentenças do par e valores mais próximos de 0 indicam menor similaridade.

$$(4) \text{ Nol (S1, S2) = } \frac{\# \text{ Nomes em comum (S1+S2)}}{\# \text{ Nomes (S1) + \# Nomes (S2)}}$$

Quanto a (ii), Souza, Di-Felippo e Pardo (2012, 2013) salientam que a proximidade posicional evidencia similaridade entre sentenças devido à estrutura (típica) de *pirâmide invertida* dos textos jornalísticos. Nessa estrutura, as informações são organizadas de forma decrescente de relevância em: (i) *lead*, isto é, informação principal veiculada no(s) primeiro(s) parágrafo(s) do texto, (ii) corpo do texto, ou seja, detalhes sobre a informação principal fornecidos nos parágrafos intermediários, e (iii) o encerramento do texto (LAGE, 2002).

Assim, quanto menor a distância entre as posições ocupadas pelas sentenças nos textos-fonte, mais conteúdo em comum elas possuem, e vice-versa, ou seja, quanto mais distantes, menos conteúdo em comum. Diante disso, Souza, Di-Felippo e Pardo (2012) propuseram o atributo *distância*, cuja equação está descrita em (5). Por exemplo, dado um par de sentenças S1 e S2, sendo S1 a 6ª sentença do Texto 1 de um *cluster* e S2 a 4ª do Texto 2 do mesmo *cluster*, verificou-se que a distância entre elas é igual a 2 (isto é, duas posições). Tendo em vista a variação de tamanho dos textos do *subcorpus*, a distância entre as sentenças é normalizada, dividindo-se a distância simples entre as sentenças pela maior distância observada entre duas sentenças no conjunto de pares do *subcorpus*. O cálculo representado na equação (5) gera um valor entre 0 e 1, sendo que, quanto mais próximo de 0, menor é a distância entre elas e maior é a similaridade.

$$(5) \text{ Distância (S1, S2) = } \frac{\# \text{ Distância entre S1 e S2}}{\# \text{ Maior distância no subcorpus}}$$

Quanto a (iii), isto é, *sobreposição de subtópico*, salienta-se que, na estrutura de *pirâmide invertida*, o tópico principal é o *lead* e os detalhes sobre o *lead* são os subtópicos, que podem se ligar direta ou indiretamente ao tópico de acordo a progressão temática (KOCH, 2009). Devido a essa estrutura, observou-se que a proximidade de posição indica redundância, ou seja, conteúdo similar. No entanto, a *pirâmide invertida* é apenas uma diretriz de escrita jornalística e não uma regra e, por isso, as notícias podem apresentar estruturas relativamente diferentes. Por conseguinte, a redundância nem sempre é capturada pela proximidade posicional. Dessa forma, a sobreposição

de subtópico textual é uma estratégia relevante para capturar a redundância porque independe da posição ocupada pelas sentenças. Ademais, por ser de natureza semântica, ela é mais informativa que a sobreposição de nomes, pautada na forma das expressões linguísticas. Especificamente, para capturar a similaridade com base nos subtópicos, propõe-se o atributo SubT, que, expresso por valores binários (sim/não), indica se as sentenças veiculam ou não o mesmo subtópico.

Além da redundância ou similaridade, a complementaridade nos pares rotulados por *Historical background* e *Follow-up* se caracteriza por vezes pela ocorrência de marcas temporais, que podem ser advérbios simples ou expressões/locações.

No par em (6a), que ilustra *Historical background*, nota-se a ocorrência de expressões temporais somente em S1, a saber: na quinta-feira e nesta sexta-feira. Em (6b), tem-se ocorrência de expressão temporal em S1 (na noite desta quinta-feira e desde o último dia 13) e em S2 (em 1996).

- (6a) S1: Um acidente aéreo na localidade de Bukavu, no leste da República Democrática do Congo (RDC), matou 17 pessoas na quinta-feira, informou nesta sexta-feira um porta-voz das Nações Unidas  
S2: Acidentes aéreos são frequentes no Congo, onde 51 companhias privadas operam com aviões antigos principalmente fabricados na antiga União Soviética.
- (6b) S1: A TAM confirmou, na noite desta quinta-feira, que o airbus da TAM estava com o reverso do lado direito desligado, desde o último dia 13.  
S2: Em 1996, uma falha no reverso foi a causa do acidente com o Fokker-100 da TAM, ocorrido segundos depois da decolagem, também em Congonhas.

Quanto à *Follow-up*, o par em (7a) caracteriza-se pela ocorrência de expressão temporal em ambas as sentenças. No caso, a expressão às 8h50 em S2 evidencia que a informação complementar (isto é, a *abertura de Congonhas para pouso*) sucede a informação principal expressa em S1 (isto é, a *abertura de Congonhas para decolagens às 6h*). No exemplo em (7b), S1 é constituída pela expressão *durante este domingo, dia 6* e S2 possui uma marca temporal do tipo advérbio (*depois*).

- (7a) S1: A pista auxiliar de Congonhas abriu às 6h, apenas para decolagens.  
S2: Congonhas só abriu para pousos às 8h50. (7b) S1: Durante este domingo, dia 6, foram travadas lutas sangrentas.  
S2: A ofensiva israelense foi lançada depois de uma sequência de ataques do Hezbollah no domingo que causou as maiores baixas para Israel nas quatro semanas do conflito.

Assim, para utilizar essas marcas linguísticas de tempo na detecção automática da complementaridade temporal, especificaram-se mais 4 atributos binários: *ocorrência de*

*ET em S1* (doravante, ETS1), *ocorrência de ET em S2* (doravante, ETS2), *ocorrência de advérbio em S1* (ADVS1) e *ocorrência de advérbio em S2* (ADVS2).

No Quadro 4, sintetiza-se o conjunto total de 7 atributos.

**Quadro 4** – Atributos para a caracterização da complementaridade temporal.

<b>ATRIBUTO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>ABREVIATURA</b>
Sobreposição de nome	Captura a redundância com base na sobreposição de nomes entre as sentenças de um par.	Nol
Distância	Captura a redundância com base na diferença de posição/localização que as sentenças de um par ocupam em seus respectivos textos-fonte	Distância
Sobreposição de subtópico	Captura a redundância com base na sobreposição de subtópicos entre as sentenças de um par.	SubT
Ocorrência de expressão temporal na Sentença 1	Captura a complementaridade temporal com base na ocorrência de locução de valor temporal na primeira sentença de um par	ETS1
Ocorrência de expressão temporal na Sentença 2	Captura a complementaridade temporal com base na ocorrência de locução de valor temporal na segunda sentença de um par	ETS2
Ocorrência de advérbio na Sentença 1	Captura a complementaridade temporal com base na ocorrência de advérbio na segunda sentença de um par	ADVS1
Ocorrência de advérbio na Sentença 2	Captura a complementaridade temporal com base na ocorrência de advérbio na segunda sentença de um par	ADVS2

**Fonte:** Elaboração própria.

Na próxima seção, descreve-se a caracterização linguística dos 90 pares de sentenças para a avaliação dos atributos.

### **Caracterização linguística do *corpus***

O processo de caracterização do *subcorpus* consistiu na descrição ou explicitação das informações de cada sentença necessárias à especificação dos atributos e na especificação dos atributos de cada par propriamente dita. Especificamente, as características das sentenças foram herdadas de anotações prévias do CSTNews.

Para os atributos Nol, Distância, ADVS1 e ADVS2, o conjunto dos nomes e advérbios de cada sentença e a posição da mesma no seu respectivo texto-fonte

foram herdados da anotação morfossintática (ou *tagging*) do CSTNews realizada pelo analisador sintático (ou *parser*<sup>10</sup>) PALAVRAS (BICK, 2000). Para tanto, a anotação morfossintática das sentenças do *subcorpus* foi manualmente revisada, o que consistiu em excluir da caracterização os casos de ruído<sup>11</sup> (isto é, erros de anotação) e inserir os casos de omissão (isto é, anotações não realizadas pelo *parser*). No Quadro 5, tem-se a anotação<sup>12</sup> simplificada da sentença *Congonhas só abriu para pousos, às 8h50*. Nela, identificou-se que a sentença ocupa a posição 4 (*s4*) no texto-fonte e que é composta por dois *nomes*, *Congonhas* (*pos*<sup>13</sup>=*np*) e *pousos* (*pos*=*n*). Para a caracterização, herdou-se especificamente o lema (forma canônica) dos nomes e advérbios, o que é expresso pelos valores da etiqueta “lemma”. Do exemplo do Quadro 5, herdaram-se, assim, os lemas *pouso* e *Congonhas*.

**Quadro 5** – Exemplo de anotação morfossintática do CSTNews.

```
</s><s id="s4" text="Congonhas só abriu para pousos, às 8h50.">
  <terminals>
    <t id="1" word="Congonhas" lemma="Congonhas" pos="np"/>
    <t id="2" word="só" lemma="só" pos="adv"/>
    <t id="3" word="abriu" lemma="abrir" pos="v-fin" morph="PS 3S IND VFIN"/>
    <t id="4" word="para" lemma="para" pos="prp"/>
    <t id="5" word="pousos" lemma="pouso" pos="n"/>
    <t id="6" word="," lemma="--" pos="pu"/>
    <t id="7" word="a" lemma="a" pos="prp"/>
    <t id="8" word="as" lemma="o" pos="art"/>
    <t id="9" word="8h50" lemma="8h50" pos="n"/>
    <t id="10" word="." lemma="--" pos="pu"/>
  </terminals>
</s>
```

**Fonte:** Elaboração própria.

Os subtópicos foram recuperados da anotação descrita em Cardoso et al. (2011). Nos Quadros 6 e 7, têm-se os subtópicos que compõem os textos-fonte do caso de *Historical background* do Quadro 2. Na anotação<sup>14</sup>, vê-se que a S1 veicula o subtópico

<sup>10</sup> Ferramenta computacional que reconhece a estrutura sintática de uma sentença, atribuindo funções sintáticas aos constituintes reconhecidos (CARROL, 2004).

<sup>11</sup> Esse é o caso, por exemplo, de *8h50*, anotado equivocadamente como *nome*.

<sup>12</sup> Toda sentença (*s*) é anotada com 2 atributos, cujas etiquetas são: *id*, posição da sentença no texto, e *text* (a própria sentença do *corpus*). Os elementos constitutivos de *s* (palavras/expressões e símbolos de pontuação) são chamados *terminals* (ou *tokens*). Cada um deles é descrito por 4 atributos: *id* (posição na sentença), *word* (ocorrência da palavra/ expressão), *lemma* (forma canônica) e *pos* (classe de palavras).

<sup>13</sup> Do inglês, *part-of-speech*.

<sup>14</sup> Os subtópicos foram explicitados no CSTNews por meio da seguinte notação: <t LABEL= “breve descrição do subtópico”> TOP= “número do tópico na coleção”> (CARDOSO et al., 2011).

1 da coleção, rotulado por *acidente aéreo* e a S2, cujo texto-fonte anotado está no Quadro 7, veicula o subtópico 2 da mesma coleção, representado pelo rótulo *histórico*.

**Quadro 6** – Exemplo de anotação de subtópicos do CSTNews (Documento 2 do *Cluster 1*).

S1: Um acidente aéreo na localidade de Bukavu, no leste da República Democrática do Congo (RDC), matou 17 pessoas na quinta-feira, informou nesta sexta-feira um porta-voz das Nações Unidas.

S2: As vítimas do acidente foram 14 passageiros e três membros da tripulação.

S3: Todos morreram quando o avião, prejudicado pelo mau tempo, não conseguiu chegar à pista de aterrissagem e caiu numa floresta a 15 quilômetros do aeroporto de Bukavu.

S4: Segundo fontes aeroportuárias, os membros da tripulação eram de nacionalidade russa.

S5: O avião explodiu e se incendiou, acrescentou o porta-voz da ONU em Kinshasa, Jean-Tobias Okala.

S6: “Não houve sobreviventes”, disse Okala.

<t LABEL=“acidente aéreo” TOP= “1”>

S7: O porta-voz informou que o avião, um Soviet Antonov-28 de fabricação ucraniana e propriedade de uma companhia congoleza, a Trasept Congo, também levava uma carga de minerais.

<t LABEL=“detalhes do avião” TOP= “3”>

Fonte: Elaboração própria.

**Quadro 7** – Exemplo de anotação de subtópicos do CSTNews (Documento 1 do *Cluster 1*).

S1: Ao menos 17 pessoas morreram após a queda de um avião de passageiros na República Democrática do Congo.

S2: Segundo uma porta-voz da ONU, o avião, de fabricação russa, estava tentando aterrissar no aeroporto de Bukavu em meio a uma tempestade.

S3: A aeronave se chocou com uma montanha e caiu, em chamas, sobre uma floresta a 15 quilômetros de distância da pista do aeroporto.

<t LABEL= “acidente aéreo” TOP= “1”>

S4: Acidentes aéreos são freqüentes no Congo, onde 51 companhias privadas operam com aviões antigos principalmente fabricados na antiga União Soviética.

<t LABEL= “histórico” TOP= “2”>

S5 O avião acidentado, operado pela Air Traset, levava 14 passageiros e três tripulantes.

S6: Ele havia saído da cidade mineira de Lugushwa em direção a Bukavu, numa distância de 130 quilômetros.

<t LABEL= “avião acidentado” TOP= “1”>

S7: Aviões são usados extensivamente para transporte na República Democrática do Congo, um vasto país no qual há poucas estradas pavimentadas.

S8: Em março, a União Européia proibiu quase todas as companhias aéreas do Congo de operar na Europa.

S9: Apenas uma manteve a permissão.

S10: Em junho, a Associação Internacional de Transporte Aéreo incluiu o Congo num grupo de vários países africanos que classificou como ““uma vergonha”” para o setor.

<t LABEL= “histórico” TOP= “2”>

Fonte: Elaboração própria.

As ETs, por sua vez, foram herdadas da anotação descrita em Menezes-Filho e Pardo (2011). Segundo os autores, as sentenças do CSTNews foram anotadas com base na tipologia de Baptista, Hagège e Mamede (2008), que especificaram 4 tipos de ETs: (i) tempo calendário, (ii) frequência (p.ex.: *Ocorrerá entre os dias 29 e 31 de julho*), (iii) duração (p.ex.: *O Natal é comemorado todo ano*) e (iv) genérico (p.ex.: *Eu gosto do mês de julho*). As ETs que expressam tempo calendário podem ser de 3 subtipos: (i) hora (p.ex.: *Ele chegou às 9h30m*), (ii) data e (iii) intervalo (p.ex.: *Entre junho e julho*). E, por fim, as ETs do subtipo data podem ser: (i) enunciação (p.ex.: *Partiu em março*), (ii) textual (p.ex.: *Um dia após a venda*) e (iii) absoluto (p.ex.: *O acidente ocorreu em fevereiro de 2002*). Dessa forma, o CSTNews fornece não só a anotação de ocorrência, mas também do tipo de ETs, a qual foi considerada. Por exemplo, a S1 do caso de *Follow-up* do Quadro 2 foi anotada como descrito em (8). Nessa anotação, recuperou-se que a ET às 6h é do tipo *tempo calendário* e do subtipo *hora*.

(8) A pista auxiliar de Congonhas abriu <ET TIPO=”TEMPO\_CALEND” SUBTIPO=”HORA”>às 6h </ET>, apenas para decolagens

A descrição do *subcorpus* em função dos dados linguísticos subjacentes aos 7 atributos foi organizada em um único arquivo do tipo *xls*, o qual é aqui ilustrado em dois Quadros (8 e 9) por uma questão de espaço. No Quadro 8, ilustra-se a caracterização dos exemplos do Quadro 2 necessária ao cálculo dos atributos numéricos Nol e Distância.

**Quadro 8** – Caracterização das sentenças para o cálculo dos atributos numéricos.

CORPUS		DESCRIÇÃO LINGÜÍSTICA	
PAR	RELAÇÃO CST	NOME	POSIÇÃO DA SENTENÇA
1	<i>Historical background</i>	acidente, localidade, Bukavu, leste, República Democrática do Congo, RDC,	1
		pessoa, porta-voz, Nações Unidas, quinta-feira, sexta-feira	
		acidente, Congo, companhia, avião, União Soviética	4
2	<i>Follow-up</i>	pista, Congonhas, decolagem	6
		Congonhas, pouso	4

**Fonte:** Elaboração própria.

No Quadro 9, ilustra-se a descrição das informações linguísticas necessárias à especificação dos atributos binários. O símbolo *X* indica que o dado linguístico não ocorreu na sentença.

**Quadro 9** – Caracterização das sentenças para o cálculo dos atributos binários.

Corpus		DESCRIÇÃO LINGÜÍSTICA		
PAR	RELAÇÃO CST	SUBTÓPICO	ET	ADV
1	<i>Historical background</i>	1	calendário/data/enunciado	X
		2	X	X
2	<i>Follow-up</i>	1	calendário/hora	X
		1	calendário/hora	X

**Fonte:** Elaboração própria.

Uma vez que as sentenças do *subcorpus* foram descritas, procedeu-se à especificação manual dos atributos para cada par sentencial. Os dados resultantes da especificação dos atributos relativos ao conjunto de 90 pares do *subcorpus* foram organizados em um arquivo no formato *xls*, como ilustrado no Quadro 10.

**Quadro 10** – Cálculo dos atributos dos pares de sentenças.

Corpus		Atributos						
Par	Relação CST	Nol	Distância	SubT	ETS1	ETS2	ADVS1	ADVS2
1	<i>Historical background</i>	0,133	3	não	sim	não	não	não
2	<i>Follow-up</i>	0,4	2	sim	sim	sim	não	não

**Fonte:** Elaboração própria.

No Quadro 10, observa-se que, aplicando a medida Nol, o par 1, por exemplo, possui sobreposição de nome com valor 0,125, indicando baixa similaridade. Esse valor resulta do fato de que, entre os 16 nomes distintos presentes na S1 (acidente, localidade, Bukavu, leste, República Democrática do Congo, RDC, pessoa, porta-voz, Nações Unidas, *quinta-feira*, *sexta-feira*) e os 5 nomes constitutivos da S2 (acidente, Congo, companhia, avião, União Soviética), somente *acidente* ocorre em ambas. Quanto ao atributo Distância, salienta-se que os valores obtidos foram normalizados<sup>15</sup> devido ao tamanho ou extensão diferente dos textos-fonte. Assim, o valor inicial do atributo Distância do par de *Historical background* ilustrado no Quadro 8, 3, é dividido pelo valor mais alto do referido atributo no *subcorpus* (isto é, 34), obtendo-se o valor 0,088 para a distância normalizada do par. Ademais, observa-se ainda com base no Quadro 10 que esse par não possui sobreposição de subtópicos, já que as sentenças S1 e S2 têm, respectivamente, os subtópicos *acidente aéreo* e *histórico*. Observa-se ainda que no referido par de sentenças não há ocorrência de advérbios, mas há ocorrência de expressão temporal em S1 (no caso, *na quinta-feira* e *nesta sexta-feira*).

Diante da especificação dos atributos dos pares do *subcorpus* expandido, procedeu-se à avaliação da pertinência dos mesmos para a distinção das relações CST *Historical background* e *Follow-up*.

### **Avaliação dos atributos**

A pertinência dos atributos foi investigada automaticamente por meio de algoritmos de AM, disponíveis no *Weka* (do inglês, *Waikato Environment for Knowledge Analysis*) (HALL et al., 2009), isto é, *software* de domínio público desenvolvido pela Universidade de Waikato (Nova Zelândia) que contém uma série de algoritmos de AM pertencentes a diferentes paradigmas de Inteligência Artificial.

Neste trabalho, utilizou-se a técnica supervisionada de aprendizado indutivo. Nela, um conjunto de exemplos (ou *corpus*) de treinamento cujas classes (isto é, informação a ser aprendida) são conhecidas é fornecido ao algoritmo de aprendizado. Em geral,

<sup>15</sup> A normalização permite reduzir as chances dos dados se tornarem inconsistentes quando comparados entre si. Como resultado da normalização, obtém-se valores entre 0 e 1.

cada exemplo de treinamento é constituído por um objeto de entrada (isto é, um par de sentenças e seus atributos) e por um objetivo de saída ou classe (isto é, a relação CST do par). O objetivo do algoritmo de indução é construir um classificador que possa determinar corretamente a classe de novos exemplos ainda não rotulados.

Ademais, aplicou-se a técnica *10-fold cross validation*<sup>16</sup>, que estima de forma mais realista as taxas de erros de classificação, já que a *subcorpus* é pequeno. Para avaliar os resultados, 3 medidas estatísticas são comumente utilizadas: precisão (do inglês, *precision*), cobertura (do inglês, *recall*) e medida-f (do inglês, *f-measure*) (MITCHELL, 1997). A precisão indica o número de pares de sentenças cujas classes (no caso, as relações CST) foram corretamente identificadas pelo classificador em relação ao total de pares de sentenças. A cobertura indica o número de pares de sentenças corretamente identificados em relação à quantidade que deveria ser identificado. A medida-f é a média ponderada dos valores de precisão e cobertura. Nesta pesquisa, a avaliação dos resultados foi feita com base na precisão (ou acurácia) geral.

Dentre os diferentes paradigmas de AM, isto é, conexionista, matemático (ou probabilístico) e simbólico, focalizaram-se os simbólicos, pois eles descrevem os padrões aprendidos em uma linguagem de fácil compreensão para humanos. No entanto, testaram-se algoritmos dos outros paradigmas para comparação.

Para a tarefa de detecção das relações CST de complementaridade temporal, testou-se o conhecido algoritmo conexionista denominado Multi Layer Perception (MLP), com os configurações *default* do Weka. O algoritmo em questão obteve 82,2% de precisão geral. Dentre os vários do paradigma matemático/probabilístico, testaram-se os algoritmos Naïve-Bayes e SMO. O Naïve-Bayes obteve a mesma precisão alcançada pelo MLP, isto é, 82,2%, enquanto o SMO alcançou 80% de precisão geral.

Quanto ao paradigma simbólico, selecionaram-se os mesmos algoritmos simbólicos utilizados previamente em investigações correlatas, como nos trabalhos de Maziero (2012) e Souza, Di-Felippo e Pardo (2012, 2013). Assim, dentre os vários algoritmos do paradigma simbólico disponíveis no Weka, utilizaram-se os seguintes: One-R (ou *One Rule*) (HOLTE, 1993), PART (WITTEN; FRANK, 1998), JRip (COHEN, 1995) e J48 (QUINLAN, 1993). O OneR é possivelmente o mais simples, pois ele se baseia na hipótese de que basta utilizar apenas um dos atributos para classificar corretamente os exemplos. Assim, esse algoritmo tem a tarefa de encontrar, durante o treinamento, o atributo que apresenta a menor taxa de erro de classificação. O JRip e o PART são algoritmos baseados em regras de decisão, que analisam o conjunto de instâncias e geram classificadores que se constituem de regras no formato lógico, os quais comumente combinam atributos para capturar mais adequadamente as classes. O J48 disponibiliza os resultados no formato de árvores de decisão. A abordagem de construção da árvore é *top-down* e, por isso, o atributo mais discriminativo (logo, o mais genérico) constitui

---

<sup>16</sup> O método de validação cruzada, denominado *10-fold cross validation*, consiste em dividir o conjunto total de dados em 10 subconjuntos mutuamente exclusivos do mesmo tamanho. A partir deles, 1 subconjunto é utilizado para teste e os 10-1 restantes são utilizados para treinamento. Esse processo é realizado 10 vezes, alternando-se o subconjunto de teste a cada iteração. Ao final das 10 iterações, a acurácia média é calculada.

o nó inicial da árvore e os nós-filhos são os menos discriminativos em comparação ao(s) anterior(es).

Os algoritmos J48 e PART geraram os maiores conjuntos de regras (13 e 8, respectivamente) com precisão geral bastante similar. No caso, ambos obtiveram aproximadamente 81% de precisão. O One-R, como mencionado, utiliza o atributo mais discriminativo para produzir um único conjunto de regras a partir desse atributo. No caso, esse algoritmo selecionou o atributo ETS2 e surpreendentemente também atingiu precisão aproximada de 80%. O JRip, por sua vez, obteve o menor conjunto de regras com precisão também similar aos demais, isto é, 79%.

Assim, ao combinar alta precisão com menor (e mais simples) conjunto de regras, considerou-se o classificador do JRip como o de melhor desempenho para a tarefa em questão. Na Tabela 2, apresentam-se as regras do JRip, sendo que cada uma delas é seguida pela quantidade de instâncias (pares) que foi correta e incorretamente classificada e a precisão da regra, dada pelo número de instâncias classificadas corretamente sobre todas as instâncias classificadas pela regra.

**Tabela 2** – Classificador do JRip para as relações de complementaridade temporal.

Regra	CORRETA	INCORRETA	PRECISÃO
1. Se ETS2= hora, então <i>Follow-up</i>	12	0	100%
2. Senão ETS2= não, então <i>Follow-up</i>	30	8	78.9%
3. Senão Nol $\geq$ 0.315 e ETS1=data-absoluto, então <i>Follow-up</i>	4	0	100%
4. Senão ETS2=hora_data-enunciacao, então <i>Follow-up</i>	3	0	100%
5. Senão <i>Historical background</i>	41	4	91,1

**Fonte:** Elaboração própria.

Nessas regras, observa-se que os atributos ETS2, Nol e ETS1 caracterizam os pares anotados com a relação CST *Follow-up*. Dentre eles, ETS2 é o mais característico, já que 3 das 5 regras se baseiam somente nele. Aliás, a relevância de ETS2 também foi detectada pelo algoritmo de seleção de atributos<sup>17</sup> denominado Info Gain Attribute Eval, também disponível no Weka. Além disso, observa-se que, caso nenhuma das 4 primeiras regras seja aplicável (ou satisfeita), a relação padrão é *Historical background*, o que é indicado pela regra 5.

É interessante ressaltar também a produtividade das regras. Por exemplo, as regras 1 e 2 lidam com mais casos que as regras 3 e 4, o que é natural dado o modo como o processo de AM escolhe os atributos para iniciar o conjunto de regras. Assim, pode-se dizer que o classificador também atingiria bons resultados somente com base nas regras

<sup>17</sup> O objetivo do processo de seleção de atributos é melhorar o desempenho dos algoritmos. Esse processo é importante porque os atributos podem ser relevantes ou irrelevantes e identificá-los pode reduzir o tempo de processamento dos dados e gerar modelos mais simples.

1 e 2 para *Follow-up* e a regra 5 para a relação *Historical background*. Na Tabela 3, tem-se a matriz de confusão gerada pelo JRip quando da aplicação das regras, por meio da qual é possível verificar como o classificador lida especificamente com cada classe (relação CST). Cada coluna da matriz representa as instâncias (pares) preditas para uma classe (relação), enquanto que cada linha representa as instâncias reais de cada classe.

**Tabela 3** – Matriz de confusão gerada pelo algoritmo JRip.

Classe \ Teste	<i>Follow-up</i> (45)	<i>Historical background</i> (45)
<i>Follow-up</i>	35	10
<i>Historical background</i>	9	36

**Fonte:** Elaboração própria.

Com base na Tabela 3, observa-se que, do total de 45 pares de *Follow-up*, as regras do JRip classificaram corretamente 35 delas, e que, dos 45 pares de *Historical background*, o mesmo conjunto de regras classificou corretamente 36. Diante desse desempenho, vê-se que o JRip classificou os pares de cada relação de forma muito similar.

Ressalta-se, por um lado, que tais resultados são somente indicativos das características da complementaridade temporal e das relações CST que a codificam, assim como do poder discriminativo dos atributos que aqui foram propostos. Diz-se isso principalmente por conta do tamanho reduzido do *subcorpus*, a partir do qual as características/atributos foram identificados e também testados. Por outro lado, vale dizer que este trabalho é pioneiro no que diz respeito à investigação da complementaridade como fenômeno linguístico que precisa ser tratado na SAM.

Assim, como trabalho futuro, objetiva-se criar um *corpus* de teste distinto do *subcorpus* de 90 pares aqui utilizado. Para tanto, pretende-se recortar outro *subconjunto* de pares de sentenças do CSTNews anotados com as relações *Follow-up* e *Historical background*. Com isso, o *subcorpus* de 90 pares poderá ser usado somente como *corpus* de treinamento e o classificador resultante poderá ser testado em um conjunto de pares distinto do que treinamento.

Ademais, pretende-se estudar se a complementaridade atemporal, codificado pela relação CST *Elaboration* apresenta características linguísticas de podem ser traduzidas em atributos detectáveis pelas máquinas.

## Agradecimentos

Agradecemos a CAPES e a FAPESP pelo financiamento, e ao coordenador do Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional (NILC) por ceder espaço e conhecimento para a realização desta pesquisa.

SOUZA, J.; Di FELIPPO, A. Characterization of temporal complementarity: fundamentals for multi-document summarization. *Alfa*, São Paulo, v.62, n.1, p.125-150, 2018.

- *ABSTRACT: Complementarity is a usual multi-document phenomenon that commonly occurs among news texts about the same event. From a set of sentence pairs (in Portuguese) manually annotated with CST (Cross-Document Structure Theory) relations (Historical background and Follow-up) that make explicit the temporal complementary among the sentences, we identified a potential set of linguistic attributes of such complementary. Using Machine Learning algorithms, we evaluate the capacity of the attributes to discriminate between Historical background and Follow-up. JRip learned a small set of rules with high accuracy. Based on a set of 5 rules, the classifier discriminates the CST relations with 80% of accuracy. According to the rules, the occurrence of temporal expression in sentence 2 is the most discriminative feature in the task. As a contribution, the JRip classifier can improve the performance of the CST-discourse parsers for Portuguese.*
- *KEYWORDS: Linguistic description. Complementarity. CST. Multi-document Summarization. Natural Language Processing.*

## REFERÊNCIAS

ALEIXO, P.; PARDO, T. A. S. CSTTool: um parser multidocumento automático para o Português do Brasil. In: IV Workshop on MSc Dissertation and PhD Thesis in Artificial Intelligence – WTDIA. 2008. **Proceedings...** Salvador/Brasil.

BAPTISTA, J.; HAGÈGE, C.; MAMEDE, N. Proposta de anotação e normalização de expressões temporais da categoria TEMPO para o HAREM II. In: Encontros do Segundo HAREM, 2008. **Actes...** p.1-24.

BICK, E. **The parsing system “PALAVRAS”**: Automatic Grammatical Analysis of Portuguese in a Constraint Grammar Framework. 2000. 412 f. Thesis (PhD) - Aarhus University, Denmark University Press, 2000.

CARDOSO, P. C. F. **Exploração de métodos de sumarização automática multidocumento com base em conhecimento semântico-discursivo**. 2014. 182 f. Tese (Doutorado em Ciências da Computação) – Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2014.

CARDOSO, P. C. F.; MAZIERO, E. G.; JORGE, M. L. C.; SENO, E. M. R.; DI FELIPPO, A.; RINO, L. H. M.; NUNES, M. G. V.; PARDO, T. A. S. CSTNews – A discourse-annotated corpus for single and multi-document summarization of news texts in brazilian portuguese. In: 3<sup>rd</sup> RST Brazilian Meeting, 2011. **Proceedings...** Cuiabá/Brazil. p.88-105.

- CARROL, J. Parsing. In: MITKOV, R. (Ed.). The **Oxford handbook of computational linguistics**. Oxford/USA. Ed. Oxford University Press, 2004. p.233-248.
- COHEN, W. Fast effective rule induction. In: 12<sup>th</sup> International Conference on International Conference on Machine Learning, 1995. **Proceedings...** California/USA. p.115-123.
- CONDORAVDI, C.; CROUCH, D.; DE PAIVA, V.; STOLLE, R.; BOBROW, D. G. Entailment, intensionality and text understanding. In: HLT-NAACL 2003 workshop on Text meaning, 9., 2003. **Proceedings...** Edmonton/Canada: Association for Computational Linguistics, 2003. p.38-45.
- ERKAN, G.; RADEV, D. R. LexPageRank: prestige in multi-document text summarization. In: Empirical Methods in Natural Language, 2004. **Proceedings...** Barcelona/Spain. p.365-371.
- FELLBAUM, C. **WordNet: an electronic lexical database**. California: Ed. MIT Press, 1998.
- HALL, M.; FRANK, E., HOLMES, G.; PFAHRINGER, B.; REUTEMANN, P.; WITTEN, I. H. The WEKA Data Mining Software: An Update. **SIGKDD Explorations**, v.11, Issue 1, 2009.
- HATZIVASSILOGLOU, J. L.; KLAVANS, J. L.; HOLCOMBE, M.; BARZILAY, R.; MCKEOWN, K. Simfinder: a flexible clustering tool for summarization. In: NAACL Workshop on Automatic Summarization, 2001. **Proceedings...** Pittsburgh/USA. p.1-9.
- HENDRICKX, I.; DAELEMANS, W.; MARSİ, E.; KRAHMER, E. Reducing redundancy in multi-document summarization using lexical semantic similarity. In: 2009 Workshop on Language Generation and Summarisation, 2009. **Proceedings...** Suntec/Singapore: Association for Computational Linguistics, 2009. p.63-66.
- HOLTE, R. C. Very simple classification rules perform well on most commonly used datasets. **Machine Learning**, Ed. Springer, v.11, n.1, p.63-90, 1993.
- JORGE, M. L. C.; PARDO, T. A. S. Experiments with CST-based Multidocument Summarization. In: ACL Workshop TextGraphs-5: Graph-based Methods for Natural Language Processing, 2010. **Proceedings...** Uppsala/Sweden. p.74-82.
- JURAFSKY, D.; MARTIN, J. H. **Speech and language processing: an introduction to natural language processing, computational linguistics, and speech recognition**. v.2. Englewood: Ed. Prentice Hall, 2009.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KUMAR, Y. J.; SALIM, N.; RAZA, B. Cross-document structural relationship identification using supervised machine learning. **Applied Soft Computing**, v.12, n.10, p.3124-3131, out. 2012.

LAGE, N. **Estrutura da notícia**. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

MARNEFFE, M-C DE. **What's that supposed to mean? Modeling the pragmatic meaning of utterances**. 2012. 178 f. Thesis (PhD in Linguistics) – Department of Linguistics, Stanford University, Stanford, 2012.

MARNEFFE, M-C DE.; RAFFERTY, A. N.; MANNING, C. D. Finding contradictions in text. In: Annual meeting of the ACL, 46., 2008. **Proceedings...** Columbus/USA, p.1039-1047.

MANI, I. **Automatic Summarization**. Amsterdam/Netherlands: Ed. John Benjamins Publishing Company, 2001.

MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. **Rhetorical structure theory: a theory of text organization**. California/USA: Ed. University of Southern California – Information Sciences Institute, 1987. p.87-190.

MAZIERO, E. G. **Identificação automática de relações multidocumento**. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação) – Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2012.

MAZIERO, E. G.; JORGE, M. L. R. C.; PARDO, T. A. S. Revisiting Cross-document Structure Theory for multi-document discourse parsing. **Information Processing & Management**, v.50, n.2, p.297-314, 2014.

MENEZES FILHO, L. A.; PARDO, T. A. S. Detecção de Expressões Temporais no Contexto de Sumarização Automática. In: 2<sup>nd</sup> STIL Student Workshop on Information and Human Language Technology, 2011. **Proceedings...** Cuiabá/Brasil. p.1-3.

MITCHELL, T. M. **Machine learning**. v.45. Burr Ridge, IL: McGraw Hill, 1997.

MIYABE, Y.; TAKAMURA, H.; OKUMURA, M. Identifying cross-document relations between sentences In: 3<sup>rd</sup> International Joint Conference on Natural Language, 2008. **Proceedings...** Hyderabad/India. p.141-148.

NEWMAN, E.; DOMN, W.; STOKES, N.; CARTHY, J.; DUNNION, J. Comparing redundancy removal techniques for multi-document summarization. In: Starting AI researchers' symposium, 2004. **Proceedings...** Valencia/Spain. p.223-228.

QUINLAN, J. **Programs for machine learning**. San Mateo/USA: Ed. Morgan Kaufmann Publishers, 1993.

RADEV, D. A common theory of information fusion from multiple text sources step one: cross-document structure. In: 1<sup>st</sup> SIGdial workshop on Discourse and dialogue, 10,

2000. **Proceedings...** Hong Kong/China: Association for Computational Linguistics, 2000. p.74-83.

RADEV, D. R.; JING, H.; BUDZIKOWSKA, M. Centroid-based summarization of multiple documents: sentence extraction, utility-based evaluation and user studies. In: ANLP/NAACL Workshop on Automatic Summarization, 2000. **Proceedings...** Seattle/WA: North American Association for Computational Linguistics, 2000. p.21-29.

RADEV, D. R.; TEUFEL, S.; SAGGION, H.; LAM, W.; BLITZER, J.; QI, H.; CELEBI, A.; LIU, D.; DRABEK, E. Evaluation challenges in large-scale multi-document summarization: the mead project. In: 41<sup>st</sup> Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics, 2003. **Proceedings...** Sapporo/Japan: Association for Computational Linguistics, 2003. p.375-382.

RADEV, D.; OTTERBACHER, J.; ZHANG, Z. CSTNank: A corpus for the study of Cross-document Structural Relationship. In: **Proceedings fo Fourth International Conference on Language Resources and Evaluation**. Lisboa, 2004.

SOUZA, J. W. C. **Descrição linguística da complementaridade para a Sumarização Automática Multidocumento**. 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SOUZA, J. W. C.; DI-FELIPPO, A.; PARDO, T. A. S. **Investigação de métodos de identificação de redundância para Sumarização Automática Multidocumento**. Série de Relatórios do NILC (NILC-TR-12): São Carlos/Brasil. 30 f. 2012.

\_\_\_\_\_. Identificação da redundância na Sumarização Automática Multidocumento: explorando métodos superficiais. In: 3<sup>rd</sup> Student Workshop on Information and Human Language Technology (TILic), 2013. **Proceedings...** Fortaleza/Brasil. p.1-3.

SPARCK JONES, K. What might be in a summary? **Information Retrieval**. v.93, p.9-26, 1993.

TAUFER, P. Massa de informações digitais pode ser usada em benefício da população. **Jornal da Globo**, 26 dez. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2013/12/massa-de-informacoes-digitais-pode-ser-usada-em-beneficio-da-populacao.html>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

WITTEN, I. H.; FRANK, E. **Generating accurate rule sets without global optimization**. Working paper series, 1998.

ZAHRI, N. A. H. B.; FUKUMOTO, F. Multi-document summarization using link analysis based on rhetorical relations between sentences. In: 12<sup>th</sup> International Conference on Computational Linguistics and Intelligent Text Processing, 2., 2011. **Proceedings...** Tokyo/Japan. p.328-338.

ZHANG, Z.; RADEV, D. Combining labeled and unlabeled data for learning cross-document structural relationships. In: **Natural Language Processing – I JCNLP**. Springer, p.32-41, 2005.

ZHANG, Z.; OTTERBACHER, J.; REDEV, D. R. Learning cross-document structural relationships using boosting. In: International Conference on Information and Knowledge Management, 2003. **Proceedings...** Las Vegas/USA. p.124-130.

ZHANG, Z.; BLAIR-GOLDENSOHN, S.; RADEV, D. R. Towards CST-enhanced summarization. In: Innovative applications of artificial intelligence conference, 2002. **Proceedings...** Edmonton/Canada. p.439-446.

Recebido em 30 de dezembro de 2016

Aprovado em 30 de julho de 2017

# COMPLEXIDADE MORFOLÓGICA E CUSTOS DE PROCESSAMENTO LEXICAL

Alina VILLALVA \*  
Carina PINTO\*\*

- RESUMO: Embora muitas palavras sejam formadas por mais de um constituinte morfológico, nem todas são habitualmente consideradas palavras complexas. No quadro da análise morfológica do Português, o conceito de ‘palavra complexa’ divide as palavras formadas por um radical, um constituinte temático e, eventualmente, um ou dois sufixos de flexão, das palavras formadas por estes mesmos constituintes e ainda os que são trazidos pelos processos de derivação, modificação ou composição. Esta distinção é redutora porque todas as palavras contêm algum grau de complexidade, mas não há instrumentos de análise que permitam medi-la. Procuraremos contribuir para a discussão da avaliação da complexidade das palavras com base em dados do processamento da leitura. A literatura apresenta diversas descrições que mostram que a estrutura morfológica desempenha um papel importante no processamento visual. Neste trabalho procuraremos encontrar novas evidências, testando hipóteses relacionadas com a composicionalidade das palavras. Usamos os métodos de *priming* morfológico e decisão lexical sobre três conjuntos de derivados em *-oso*: o primeiro é formado por estruturas composicionais, o segundo é constituído por palavras onde ocorre um alomorfe do sufixo e o terceiro contém palavras onde ocorre um alomorfe da forma de base. Os resultados obtidos confirmam que o processamento das palavras derivadas é sensível à sua estrutura morfológica e mostram também que as estruturas composicionais envolvem menores custos de processamento. Estas evidências permitem-nos propor critérios a ter em consideração na avaliação da complexidade das palavras.
- PALAVRAS-CHAVE: Complexidade morfológica. Processamento visual. Acesso lexical. Derivação.

## Introdução

As línguas são sistemas complexos, formados por módulos complexos que acolhem diversos domínios complexos.<sup>3</sup> A complexidade de um desses módulos, o léxico, deve ser avaliada em três planos distintos: o primeiro diz respeito ao cálculo do

---

\* Universidade de Lisboa (UL), Faculdade de Letras, Centro de Linguística, Lisboa - Portugal. Departamento de Linguística Geral e Românica. alinavillalva@campus.ul.pt

\*\* Universidade de Lisboa (UL), Faculdade de Letras, Centro de Linguística, Lisboa - Portugal. pintocarinaal@gmail.com

<sup>3</sup> Veja-se Gong e Coupé (2011) para uma descrição da discussão ainda não concluída sobre a relação entre a complexidade das línguas e de outros sistemas complexos. Veja-se também a discussão do conceito de complexidade linguística em Mufwene (2012).

índice de complexidade de cada unidade lexical;<sup>1</sup> o segundo diz respeito ao cálculo da complexidade das palavras; e o terceiro diz respeito à avaliação do grau de complexidade das relações entre palavras (no domínio das relações morfológicas podemos considerar a partilha de um mesmo afixo contra a partilha de afixos concorrentes, por exemplo). Estas três dimensões são de grande relevância para a compreensão do processamento de palavras e do acesso lexical.

O presente trabalho procura contribuir para a discussão da avaliação da complexidade lexical no segundo domínio, olhando para a computação da complexidade de um tipo particular de palavras derivadas (i.e. adjetivos em *-oso*). O nosso objetivo último é o de avaliar se um maior custo para o processamento na leitura destas palavras decorre de um maior índice de complexidade lexical, ou não, mas, para o alcançar, é necessário saber (i) como se podem atribuir índices de complexidade às palavras e aos seus constituintes e (ii) como se podem medir os custos de processamento.

A discussão sobre a complexidade das palavras aqui apresentada tomará dados do Português Europeu<sup>2</sup> para um estudo de caso. A análise morfológica baseia-se na caracterização das unidades lexicais apresentada em Villalva e Silvestre (2015) e na tipologia das estruturas de palavras complexas de Villalva (2000, 2008). No que diz respeito à avaliação experimental e ao estudo do processamento, as referências principais são Taft e Forster (1975), Taft (1979, 1994), Rastle et al. (2000) e Rastle et al. (2004).

## O conceito de complexidade

O conceito de complexidade surge frequentemente na investigação em diversos domínios do conhecimento, mas nem sempre é usado de forma rigorosa, o que pode levar a interpretações variáveis e imprevisíveis. O trabalho de Simon (1962) representa, provavelmente, o início do debate teórico nesta área. O autor defende que a complexidade é própria dos sistemas que assumem uma forma hierárquica: os sistemas complexos são formados por subsistemas, que por sua vez apresentam os seus próprios subsistemas, não havendo limite estabelecido para esta cadeia. Pode, assim, extrair-se que, independentemente do seu conteúdo específico, os sistemas hierárquicos são sempre sistemas complexos.

Sendo as línguas sistemas hierárquicos, formados por módulos hierarquizados que acolhem diversos domínios hierarquizados, pode concluir-se que os sistemas linguísticos e todos os seus subsistemas são sistemas complexos. No entanto, a aplicação do conceito de complexidade a cada disciplina do conhecimento suscita questões particulares, e o que se sabe sobre a sua aplicação ao domínio particular da linguística é ainda escasso.

---

<sup>1</sup> Assume-se aqui, à semelhança de Villalva e Silvestre (2015), que o léxico contém diversos tipos de unidades lexicais, nomeadamente radicais e afixos, palavras e sequências de palavras lexicalizadas.

<sup>2</sup> Considerando que a formação de adjetivos em *-oso* não apresenta diferenças significativas nas diversas variedades do Português contemporâneo, admitimos que os resultados do estudo apresentado não espelhem apenas o quadro do Português Europeu.

Nos termos de Gong e Coupé (2011, p.370), as línguas podem ser vistas como sistemas complexos adaptativos (em inglês, *complex adaptive systems*), porque envolvem um número significativo de unidades e módulos geradores de complexidade estrutural a vários níveis. As línguas são sistemas complexos adaptativos porque os seus agentes – os falantes - têm a capacidade de mudar o próprio sistema (cf. STEELS, 1997, 2000; BECKNER et al., 2009).

Uma outra reflexão sobre complexidade linguística é enunciada por Bane (2008, p.69) da seguinte forma:

- I. A complexidade linguística mantém-se constante ao longo do tempo;
- II. A gramática de uma dada língua não é mais complexa do que a gramática de qualquer outra língua.

Esta hipótese é interessante porque permite assumir que a variação linguística não afeta o grau de complexidade das línguas, embora possa configurá-la de forma distinta. Ainda que a ‘riqueza’ ou ‘pobreza’ dos sistemas morfológicos flexionais seja frequentemente invocada (por exemplo, na correlação com processos sintáticos), o que se pode presumir é que uma menor complexidade de um subsistema será compensada por uma maior complexidade de outro subsistema. No entanto, não existe, tanto quanto é do nosso conhecimento, forma de medir a “riqueza” ou, por outras palavras, a complexidade de nenhum dos componentes de qualquer um dos sistemas linguísticos.

Igualmente interessante é o contributo de Mufwene (2012), que descreve o conceito de complexidade no domínio da linguística, considerando os seguintes aspetos:

- I. a complexidade das unidades (e.g. o tamanho do inventário fonético) e regras de cada subsistema linguístico, a que dá o nome de complexidade *bit*;
- II. a complexidade interativa, que diz respeito às relações entre unidades e regras, no seio de cada um dos módulos, e ainda às relações entre os diversos módulos.

Esta é uma reflexão importante porque sugere que a complexidade das unidades é distinta da complexidade do modo como estas unidades interagem e estabelece ainda que a complexidade que caracteriza cada subsistema também é distinta, diferenciando-se igualmente da complexidade que caracteriza o sistema globalmente.

A conjugação destas posições permite construir uma hipótese de análise da complexidade linguística assente no seguinte conjunto de pressupostos:

1. é necessário eleger um ponto de equilíbrio no sistema linguístico, o que pode ser controlado a partir da consistência da amostra selecionada;
2. dado que a complexidade das línguas é constante, mas a dos seus subsistemas é variável, importa selecionar para cada análise apenas um subsistema e analisá-lo independentemente;

3. considerando que o cálculo da complexidade do sistema assenta em dois vetores (o valor intrínseco de cada unidade e o valor da sua interação com outras unidades numa estrutura), deve dirigir-se a análise para um único destes domínios.

Assim, no presente trabalho, mostramos os resultados de um estudo experimental realizado numa amostra homogênea de falantes do Português Europeu, que considera palavras complexas derivadas por intervenção do sufixo *-oso*. Assumimos aqui que os dados do processamento na leitura de palavras podem trazer informações relevantes para a compreensão da complexidade das estruturas morfológicas.

Não há muito trabalho feito no domínio da complexidade morfológica e o que existe diz respeito à flexão. O trabalho sobre complexidade morfológica tem sobretudo sido desenvolvido pelo Surrey Morphology Group,<sup>3</sup> no âmbito de um projeto realizado entre 2009 e 2015 (cf. Morphological complexity: Typology as a tool for delineating cognitive organization). Têm ainda sido avançadas algumas tentativas de quantificação da complexidade das palavras considerando, por exemplo, a descrição das estruturas linguísticas e a sua função, a previsibilidade da sequência das palavras no discurso, as regularidades estruturais das línguas ou o tamanho do inventário fonético, entre outras (cf. GONG; COUPÉ, 2011). No entanto, estas medidas são vagas, tornando a medição da complexidade demasiado subjetiva. Neste quadro, a pesquisa sobre complexidade das estruturas morfológicas derivadas tem ainda um caráter pioneiro.

Por outro lado, a discussão do conceito de complexidade permite compreender que a distinção habitualmente considerada no domínio da análise morfológica entre palavras simples e palavras complexas é tão importante quanto simplista e redutora. Esta distinção permite colocar em campos opostos as palavras constituídas por um radical e os seus especificadores temáticos e flexionais (se forem requeridos pelo radical) e as palavras que integram um ou mais afixos (derivacionais ou modificadores) ou dois ou mais radicais. E esta é uma distinção de grande relevância: a identificação do conjunto das palavras simples dá a conhecer o conjunto de radicais inalisáveis que estão presentes no léxico desta língua, bem como as suas propriedades gramaticais e os seus valores semânticos básicos; e o conjunto de palavras complexas, que na realidade é um conjunto de conjuntos de palavras complexas, dá a conhecer os processos de formação de palavras em uso (passado ou contemporâneo) na língua. O problema que a distinção entre palavras simples e palavras complexas não resolve é o de que nem todas as palavras simples são igualmente simples, como nem todas as palavras complexas o são em igual medida. Nenhuma fonte de informação sobre o léxico do Português permite, tanto quanto é do nosso conhecimento, obter o conjunto de palavras simples desta língua. Também não é possível aceder ao conjunto de palavras complexas globalmente, mas é possível gerar subconjuntos de palavras complexas formadas por um dado prefixo ou por um dado sufixo, embora seja necessário filtrar os resultados, dado que a busca

---

<sup>3</sup> Cf. <<http://www.smg.surrey.ac.uk/>>

é feita a partir de um critério ortográfico (e.g. palavras que terminam em *-idade*) e não de um critério morfológico (e.g. palavras que contêm o sufixo *-idade*). No caso das palavras simples, nenhuma estratégia ortográfica permite pesquisá-las. Vejamos, então, que tipo de problemas a aferição da complexidade das palavras simples e das palavras complexas pode suscitar.

## A complexidade das palavras simples

Interessa-nos determinar se todos os radicais que podem ocorrer em palavras simples têm o mesmo índice de complexidade morfológica ou se existem fatores que afetam esse valor. A hipótese que colocamos é a de que o peso dos diversos constituintes não é constante e que é necessário identificar os fatores que fazem oscilar esse peso.

Um destes fatores dirá talvez respeito à especificação categorial dos radicais. Villalva e Silvestre (2015) estabelecem uma distinção básica entre radicais que podem ocorrer em palavras simples (cf. [*tóxic*]o) e aqueles que não podem (cf. [*aqu*]ífero). Os primeiros são classificados como predicados inerentemente intransitivos, embora também possam ocorrer como predicadores transitivos (cf. *neuro*[*tóxic*]o), como complementos (cf. [*toxic*]idade) e como modificadores (cf. [*tóxic*]o-dependente). Os segundos, habitualmente chamados radicais neoclássicos por se tratar de empréstimos extraídos de radicais latinos e gregos, são classificados como predicados inerentemente transitivos porque não podem ocorrer em palavras simples: estes radicais ocorrem como complemento em alguns tipos de derivados (cf. [*aqu*]oso) e ocorrem em compostos morfológicos, podendo ser o seu núcleo (cf. *aquí*[*fer*]o) ou o seu complemento (cf. [*aqu*]ífero).

Nesta secção consideraremos apenas o primeiro tipo de radicais, ou seja, aqueles que podem ocorrer em palavras simples<sup>4</sup>. Ainda que não haja valores de grandeza disponíveis, admite-se que a quantidade de palavras simples que pertence a uma única classe de palavras é considerável. Palavras como *perna*, *grossola* ou *pedir* pertencem inequivocamente ao domínio dos nomes, dos adjetivos e dos verbos, respetivamente. Os radicais que integram estas palavras terão, portanto, uma única especificação categorial:

- (1) [*pern*]<sub>RN</sub> a  
       [*gross*]<sub>RADJ</sub> o/a  
       [*ped*]<sub>RV</sub> ir

Há, no entanto, um conjunto, tão ou mais importante do que o anterior, que é o dos radicais que podem ocorrer em diferentes palavras simples, como se verifica nos seguintes exemplos:

<sup>4</sup> Os radicais transitivos serão referidos na secção seguinte, a propósito da discussão dos compostos morfológicos.

- (2) a.  $[murch]_{RADJ}$  *o/a*  
 $[murch]_{RV}$  *ar*
- b.  $[dan\zeta]_{RN}$  *a*  
 $[dan\zeta]_{RV}$  *ar*
- c.  $[velh]_{RADJ}$  *o*  
 $[velh]_{RN}$  *o*
- d.  $[sec]_{RN}$  *a*  
 $[sec]_{RV}$  *o*  
 $[sec]_{RADJ}$  *o/a*  
 $[sec]_{RV}$  *ar*

Muito possivelmente, nem todos estes radicais terão o mesmo estatuto lexical: alguns serão unidades lexicais de pleno direito, possuidoras de uma especificação categorial inequívoca (e.g.  $[murch]_{RADJ}$ ;  $[dan\zeta]_{RN}$ ;  $[sec]_{RADJ}$ ), outros poderão ser radicais subespecificados (cf.  $[velh]_{R[+N]}$ ); outros ainda poderão ser o resultado da intervenção de processos de conversão (cf.  $[murch]_{RV}$ ;  $[dan\zeta]_{RV}$ ;  $[sec]_{RN}$ ;  $[sec]_{RV}$ ) (cf. VILLALVA, 2013). Não é essa a questão que aqui importa discutir – o que importa saber é se esse diferente estatuto tem consequências para o cálculo da complexidade das palavras em que os radicais ocorrem. Assume-se aqui, como premissa, que o menor grau de complexidade pertence aos radicais intransitivos não-ambíguos (cf.  $[pern]_{RN}$ ) e que o maior grau de complexidade se encontra nos radicais que foram objeto de formação por conversão (cf.  $[murch]_{RV}$ ;  $[dan\zeta]_{RV}$ ;  $[sec]_{RN}$ ;  $[sec]_{RV}$ ). Mas esta é uma assunção meramente estipulativa e que requer validação. Por esta razão, na constituição das listas que serviram de base ao trabalho experimental, selecionámos duas séries (1ª e 2ª) de radicais inerentemente intransitivos e inequivocamente nominais (e.g. *veneno*, *mentira*, *luxo*, *conflito*). Procurámos, desse modo, controlar fatores exógenos à questão que nos propusemos analisar.

Por outro lado, alguns radicais apresentam uma única forma, qualquer que seja a estrutura em que ocorrem, mas outros não. A existência de formas alternantes pode estar relacionada com questões morfológicas (cf. 3a) ou podem decorrer de circunstâncias lexicais, como a introdução de empréstimos neoclássicos (cf. 3b):

- (3) a. *cão*  
*canil*
- b. *veia*  
*venoso*

As duas séries de dados antes referidas (1ª e 2ª) são formadas por radicais que não têm formas alternantes.

Em suma, no trabalho experimental aqui relatado procurámos controlar os fatores que podem afetar o nível de complexidade das palavras simples, tendo considerado aspectos que dizem respeito apenas aos radicais.

## A complexidade das palavras complexas

A avaliação da complexidade das palavras complexas eleva o nível de dificuldade já antes referido a um patamar ainda desconhecido, dado que, como referimos anteriormente, não há trabalho feito neste domínio nem para o Português nem para outras línguas. Neste domínio, as linhas de investigação em aberto passam, pelo menos, pela aferição comparada do peso da afixação face à composição,<sup>5</sup> da prefixação face à sufixação (ou outros tipos de afixação, quando disponíveis); pela comparação de configurações que envolvem diversos níveis de encaixe e diversas interações entre prefixação, sufixação e composição; e ainda pela avaliação da produtividade dos diversos processos. Relevantes para o presente trabalho são, no entanto, apenas as questões que dizem respeito ao estatuto dos radicais inerentemente transitivos e à alomorfia nos sufixos derivacionais.

A atestação de radicais inerentemente transitivos no Português aumenta exponencialmente a partir do século 18, a par do desenvolvimento de terminologias científicas e técnicas. As palavras que os transportam entram frequentemente como empréstimos, por exemplo do Francês (cf. *termómetro*), fazendo elas próprias uso de empréstimos extraídos do léxico do Latim e do Grego Antigo. Compare-se, por exemplo, a forma das palavras em (4) e a plausibilidade da sua compreensão pelos falantes. O radical [*pedr*], que ocorre em (4a) é semanticamente equivalente ao radical de origem latina [*petr*], que ocorre em (4b) e ao radical de origem grega [*lit*] que ocorre em (4c). Mas só o primeiro ocorre numa palavra simples (i.e. *pedra*) à qual está associado um valor semântico acessível aos falantes. Assim, presume-se que a semântica das palavras que contêm este radical seja mais transparente e que o processamento dos seus derivados seja composicional. Quanto aos outros dois radicais, nenhum deles pode ser conhecido fora do contexto das palavras complexas onde ocorrem e a interpretação dessas palavras complexas pode, aliás, não ser composicional.

- (4) a. *pedra*  
      *pedreira*
- b. *pétreo*  
      *petrificar*
- c. *litografia*  
      *megalítico*

---

<sup>5</sup> Inclui-se aqui apenas a composição morfológica (que envolve a sequencialização de radicais e não de palavras). A composição morfossintática e a composição sintática não são processos morfológicos de formação de palavras.

As palavras que usamos para construir a 3ª série de dados contêm variantes de radicais que só ocorrem em palavras complexas (e.g. *aquoso* / água; *medroso* / medo).

A existência de formas alternantes também pode afetar os afixos. No caso específico do sufixo *-oso*, verifica-se a existência de uma forma alomórfica (i.e. *-uoso*) cuja distribuição não é determinável no Português contemporâneo. Consequentemente, as palavras que contêm esta variante do sufixo estão lexicalizadas. A segunda série dos dados usados no nosso estudo contêm este alomorfe do sufixo (cf. *conflituoso*, *luxuoso*).

A hipótese de que partimos foi a de que as palavras que contêm formas alternantes do radical (3ª série) ou do sufixo (2ª série) revelam maiores custos de processamento e que esse seja um índice fiável para o cálculo da complexidade morfológica das palavras complexas.

## O cálculo da complexidade morfológica

Provavelmente, o grau de complexidade de cada palavra não corresponde a uma simples soma aritmética dos índices de complexidade associados a cada um dos seus constituintes, mas sim a uma função algorítmica que estamos longe de poder construir. Há, portanto, dois campos de trabalho a explorar: por um lado, é necessário identificar o que pode determinar o índice de complexidade de cada um dos constituintes morfológicos e o algoritmo que pode permitir calcular o índice de complexidade de cada palavra; por outro é necessário encontrar instrumentos de validação das estipulações construídas pela análise linguística.

Nas secções seguintes exploraremos a possibilidade de encontrar uma forma de validação na análise dos dados sobre processamento morfológico e lexical obtidos experimentalmente. O trabalho que aqui relatamos contribui para esta discussão sobre o cálculo da complexidade morfológica ao olhar para o processamento de palavras complexas composicionais e palavras complexas lexicalizadas, subdividindo estas últimas em dois subconjuntos (alomorfia da base ou alomorfia do sufixo).

## Complexidade morfológica e processamento

Vários estudos experimentais têm vindo a demonstrar que a natureza da estrutura morfológica das palavras tem um papel a desempenhar no reconhecimento visual das palavras e no acesso lexical. Alguns destes estudos, realizados no âmbito de uma vasta amplitude de paradigmas estão sumariados em McQueen e Cutler (1997), estando disponível uma descrição mais recente do estado da arte em Pinto (2017).

A experimentação desenvolvida no quadro do paradigma de *priming* tem ajudado na identificação de propriedades e na verificação do seu papel na ativação lexical. Os resultados de estudos como os de Frost et al. (2005) e Velan e Frost (2011) sugerem a existência de dois processos organizados hierarquicamente:

1. o estágio morfo-ortográfico caracteriza as fases mais precoces do reconhecimento da palavra – o processo é ativado quando o *input* visual (i.e. a palavra lida) é complexa e composicional – nesta fase é ativado o reconhecimento das formas (base e afixo);
2. o estágio morfo-semântico é ativado posteriormente – nesta fase, as formas anteriormente reconhecidas são semanticamente interpretadas.

Há, no entanto, outros trabalhos (cf. TAFT; FORSTER, 1975; TAFT, 1979, 1994) que sugerem que os constituintes morfológicos são armazenados no léxico mental como entradas lexicais distintas e que o acesso ao significado se produz através da compreensão do significado de cada unidade. Estudos de *priming* morfológico, como o de Laudanna e Burani (1995) ou o de Järvikivi et al. (2006) mostraram que as palavras que contêm afixos com diversos alomorfes apresentam uma latência de resposta mais longa. Provavelmente, o processamento visual das palavras morfológicamente complexas pode ser afetado por diversos fatores deste tipo, ou seja, por propriedades dos constituintes morfológicos, nomeadamente a existência de alomorfia e a sua produtividade. Características deste tipo tornarão os afixos mais salientes, o que poderá afetar a probabilidade de serem ativados autonomamente durante o processo de reconhecimento visual das palavras.

Muitas das evidências de que a estrutura morfológica desempenha um papel no processamento visual das palavras complexas é compatível tanto com o modelo de processamento global das palavras, como pelo modelo de processamento autónomo dos constituintes morfológicos das palavras. O que ainda não é claro é quando e como os processos de análise morfológica entram em ação no processo de compreensão.

## **Avaliação experimental**

Como contributo para a discussão sobre complexidade morfológica, e de forma a testar algumas premissas sobre o processamento morfológico e a complexidade dos constituintes morfológicos, foram realizadas quatro experiências: uma de decisão lexical e três de *priming* morfológico. Com a realização destes dois tipos de procedimentos experimentais pretendemos verificar se a introdução de um *prime* que corresponde à forma de base de um alvo derivado facilita ou não o processamento visual destas palavras complexas. Uma resposta positiva poderá indiciar que a análise morfológica está disponível e que facilita a compreensão dos derivados.

Por outro lado, a realização do mesmo teste de *priming* com três diferentes intervalos de exposição ao *prime* permitirá verificar se o processamento morfológico é realizado numa fase mais inicial ou num momento mais tardio do processamento visual. Também se deve admitir a hipótese de que o processamento morfológico se verifica em diversos estágios do processamento das palavras, em função da complexidade dos constituintes das palavras complexas.

Por último, e considerando que os dados morfológicos testados são formados por três conjuntos de palavras derivadas pelo mesmo sufixo, sendo que um dos grupos integra estruturas composicionais, enquanto os dois outros integram alomorfes de um dos constituintes, coloca-se como hipótese de partida que palavras com uma estrutura composicional sejam acedidas mais rapidamente do que palavras com uma estrutura perturbada pela ocorrência de alomorfes.

## Dados morfológicos

Esta experiência foi planeada a partir do processo de adjetivalização denominal em *-oso*. Para a seleção das palavras foi tido em consideração o número de sílabas, selecionando-se formas derivantes com duas ou três sílabas (cf. *veneno*, *luxo*, *medo*) e derivados com quatro ou cinco sílabas (cf. *venenoso*, *luxuoso*, *medroso*). Foi também realizado um levantamento da frequência de ocorrência das palavras no Português Europeu, através da base de dados do CRPC, que permitiu selecionar formas derivantes com frequência de ocorrência altas. O *Corpus de Referência do Português Contemporânea* (CRPC), é um corpus textual eletrónico, que integra mais de 1,6 milhões de palavras provenientes de transcrições de gravações e registros orais da variedade europeia e de outras variedades do Português. Foi produzido pelo CLUL e está disponível em: <[www.clul.ul.pt/pt/recursos/183-reference-corpus-of-contemporary-portuguese-crpc](http://www.clul.ul.pt/pt/recursos/183-reference-corpus-of-contemporary-portuguese-crpc)>.

Os derivados têm sempre uma frequência de ocorrência baixa, porque essa é uma característica inerente à sua própria natureza de palavras derivadas. Por último, e tendo em conta a estrutura morfológica dos derivados, foram organizadas três séries de dez palavras, que correspondem às seguintes condições:

- 1<sup>a</sup> derivados com uma estrutura composicional (e.g. *venenoso*) - a base é um radical de um nome (i.e. *veneno*), o sufixo tem a forma *-oso* e o derivado é um adjetivo (na forma do masculino e singular), que pode ser parafraseado por uma expressão do tipo  $X]_{RN} \textit{oso} = \textit{'que tem X}']_{ADJ}$  (i.e. *venenoso* = ‘que tem veneno’);
- 2<sup>a</sup> derivados com alomorfia do sufixo (e.g. *luxuoso*) – a base é o radical de um nome (i.e. *luxo*), o sufixo tem a forma *-uoso* e o derivado é um adjetivo (na forma do masculino e singular), que pode ser parafraseado por uma expressão do tipo  $X]_{RN} \textit{oso} = \textit{'que tem X}']_{ADJ}$  (i.e. *luxuoso* = ‘que tem luxo’);
- 3<sup>a</sup> derivados com alomorfia da base (e.g. *medroso*) – a base é um alomorfe de um nome (i.e. *medr-* vs. *med-*), o sufixo tem a forma *-oso* e o derivado é um adjetivo (na forma do masculino e singular), que pode ser parafraseado por uma expressão do tipo  $X]_{RN} \textit{oso} = \textit{'que tem X}']_{ADJ}$  (i.e. *medroso* = ‘que tem medo’).

## Metodologia

A avaliação da hipótese acima enunciada levou à concepção e aplicação de diversas experiências que envolvem tarefas de decisão lexical e *priming* morfológico. Nas secções seguintes apresenta-se a caracterização da amostra dos informantes, a descrição dos procedimentos experimentais adotados e a discussão dos resultados obtidos.

## Amostra

Todas as experiências que integram este estudo foram realizadas na população portuguesa, tendo sido selecionada uma amostra de indivíduos saudáveis e estudantes do ensino universitário, na região de Lisboa e de Leiria. Este estudo obteve parecer favorável da Comissão Nacional de Proteção de Dados (Autorização nº 7788/2013).

Esta amostra foi sujeita a critérios de exclusão passíveis de provocar alterações cognitivo-linguísticas, como as seguintes:

- 1) Existência prévia de Acidente Vascular Cerebral (AVC);
- 2) Existência de Epilepsia;
- 3) Ocorrência de Traumatismo Crânio-Encefálico (TCE);
- 4) Depressão *major*/Esquizofrenia diagnosticadas por médico especialista;
- 5) Alterações visuais não corrigidas;
- 6) Alterações auditivas não corrigidas;
- 7) Alterações da linguagem escrita caracterizadas no DSM IV;<sup>6</sup>
- 8) Doença médica grave que potencie o aparecimento de alterações linguísticas;
- 9) Toxicod dependência/Alcoolismo;
- 10) Bilinguismo.

No total, foram recolhidos os dados de 116 sujeitos. Foram obtidos os respectivos consentimentos informados. Todos os sujeitos foram submetidos a um despiste de alterações da linguagem oral e escrita. Nenhum dos sujeitos apresentou qualquer comportamento desviante.

## Procedimento

O presente trabalho relata quatro experiências: uma tarefa de decisão lexical e três tarefas de *priming* morfológico com decisão lexical, que utilizaram três diferentes tempos de exposição ao *prime*: 50 milissegundos (= ms), 100ms e 150ms.

---

<sup>6</sup> DSM IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) é o manual da Associação Americana de Psiquiatria, consensualmente utilizado para o diagnóstico de perturbações mentais.

As experiências foram construídas com recurso ao software E-Prime® 2.0. Os estímulos visuais foram apresentados num computador Compaq Presario®. A tabela seguinte mostra a distribuição de sujeitos,<sup>7</sup> por experiência:

**Tabela 1** – Distribuição de sujeitos pelas quatro experiências

<b>Apresentação do <i>prime</i> durante 50ms</b>	32
<b>Apresentação do <i>prime</i> durante 100ms</b>	30
<b>Apresentação do <i>prime</i> durante 150ms</b>	27
<b>Decisão lexical</b>	27

**Fonte:** Elaboração própria.

No caso da decisão lexical, o teste incluiu a lista experimental formada pelas trinta palavras apresentadas como alvo na prova de *priming* (exs. *venenoso*, *luxuoso*, *medroso*). No caso do *priming* morfológico, os testes incluíram três séries de dez pares de palavras, sendo o *prime* fornecido pela forma derivante do alvo (exs. *veneno-venenoso*; *luxo-luxuoso*; *medo-medroso*). Nestas experiências, foram usadas, como *fillers*, pseudo-palavras construídas especialmente para este fim. As pseudo-palavras que utilizámos foram construídas com base num procedimento sistemático de substituição das sílabas das palavras alvo (ex. *bexigoso* – *goxiboso*). Os *fillers* são utilizados, canonicamente, para motivar a decisão lexical e para escamotear o objetivo do teste, desempenhando assim a função de distratores.

Todas as experiências se iniciaram com a apresentação de seis itens de treino (i.e. palavras que não fazem parte do teste). Tanto estes itens de treino como os itens experimentais (i.e. as palavras a testar) surgiam no centro do écran, na fonte Times New Roman, tamanho 18, e em letra minúscula. Todos os itens surgiam a preto sobre um fundo branco e eram precedidos por uma máscara (+), que era também apresentada no centro do écran, durante 500ms, e que servia como ponto de fixação. No caso da experiência de *priming* morfológico, após a exibição da máscara surgia o *prime* (durante 50, 100 ou 150ms), imediatamente seguido pela palavra alvo, que ficava disponível no écran até à tomada da decisão lexical por parte dos sujeitos. A tomada da decisão lexical era concretizada recorrendo ao teclado do computador.

## Resultados

Para a análise dos dados obtidos foi utilizado o software SPSS® versão 20, que serviu de base à análise estatística. De acordo com os procedimentos habituais, foi feita uma limpeza dos dados obtidos que levou à exclusão de *outliers* considerando quatro critérios:

---

<sup>7</sup> A amostra recolhida é uma amostra de conveniência. A recolha de dados foi feita com 32 sujeitos por experiência, mas o tratamento dos dados levou à exclusão de alguns sujeitos por diversas razões, como, por exemplo, a percentagem de erros nas respostas.

- 1) exclusão das respostas erradas;
- 2) substituição dos valores díspares superiores a 10.000ms e inferiores a 250ms pela média do sujeito na condição;
- 3) substituição dos valores superiores à média em  $\pm 2,5$  desvios padrão pela média do sujeito na condição;
- 4) exclusão de todos os valores superiores a 2000ms.

Na tabela seguinte pode verificar-se a percentagem de dados excluídos, tendo em consideração os quatro critérios acima enunciados:

**Tabela 2** – Percentagem de dados excluídos

	Tempo de exposição ao <i>prime</i>	Respostas erradas	Valores díspares	Valores > média $\pm 2,5$ DP	Valores >2000ms
Decisão lexical		4,50%	0 %	2,33%	5,04%
<i>Priming</i> morfológico	<b>50 ms</b>	6,50%	0%	2,67%	0,44%
	<b>100 ms</b>	2,00%	0,11%	2,15%	4,08%
	<b>150 ms</b>	7,41%	0,27%	2,40%	6,41%

**Fonte:** Elaboração própria.

Com esta limpeza pretendeu-se garantir um maior grau de homogeneidade na qualidade das respostas, dado que esta pode ser posta em causa por erros de execução ou por variabilidade inerente aos elementos da amostra.

Foram ainda realizados testes de normalidade da amostra, que não revelaram uma distribuição normal. Esta é uma circunstância esperada, uma vez que a observação incide sobre tempos de reação. Por esta razão, os dados recolhidos apresentam um limite à esquerda, ou seja, existe sempre o limite zero (0) que impede a simetria. Assim, para a análise dos dados serão utilizados testes estatísticos não paramétricos.

Em seguida, serão apresentados os resultados obtidos para cada uma das experiências. Na primeira, discutir-se-á o papel do *priming* no tempo de reação associado à tarefa de decisão lexical; na segunda serão confrontados os resultados obtidos para as três condições morfológicas (‘derivação regular’, ‘alormorfia do sufixo’ e ‘alormorfia da base’).

### **Avaliação do papel da condição morfológica**

Nesta experiência, avaliam-se os custos de processamento visual das palavras associados às três condições morfológicas: derivação regular, derivação com alormorfia do sufixo e derivação com alormorfia da base. Os resultados são apresentados por tarefa:

decisão lexical, *priming* com decisão lexical (50ms), *priming* com decisão lexical (100ms) e *priming* com decisão lexical (150ms):

**Tabela 3** – Dados descritivos das quatro experiências

<i>Exposição ao prime</i>		<b>Derivação regular</b>	<b>Alomorfia do sufixo</b>	<b>Alomorfia da base</b>
<b>50ms</b>	<b>Média</b>	782	908	861
	<b>(DP)</b>	(220,21)	(310,37)	(229,96)
	<b>Mediana</b>	713,00	795,00	812,50
	<b>1º quartil</b>	662,50	688,00	710,00
	<b>3º quartil</b>	901,00	1075,50	970,00
<b>100ms</b>	<b>Média</b>	879	950	920
	<b>(DP)</b>	(282,86)	(321,40)	(272,15)
	<b>Mediana</b>	802,00	861,00	856,00
	<b>1º quartil</b>	682,00	722,00	731,00
	<b>3º quartil</b>	994,00	1178,00	1028,00
<b>150ms</b>	<b>Média</b>	875	970	921
	<b>(DP)</b>	(328,80)	(342,13)	(290,58)
	<b>Mediana</b>	761,50	886,00	858,00
	<b>1º quartil</b>	659,00	709,00	704,50
	<b>3º quartil</b>	1019,00	1176,00	1032,00
<b>Decisão lexical</b>	<b>Média</b>	932,77	1007,66	993,13
	<b>(DP)</b>	(317,93)	(356,45)	(322,84)
	<b>Mediana</b>	854,00	893,00	896,00
	<b>1º quartil</b>	697,50	727,50	738,00
	<b>3º quartil</b>	1099,00	1270,00	1208,00

Fonte: Elaboração própria.

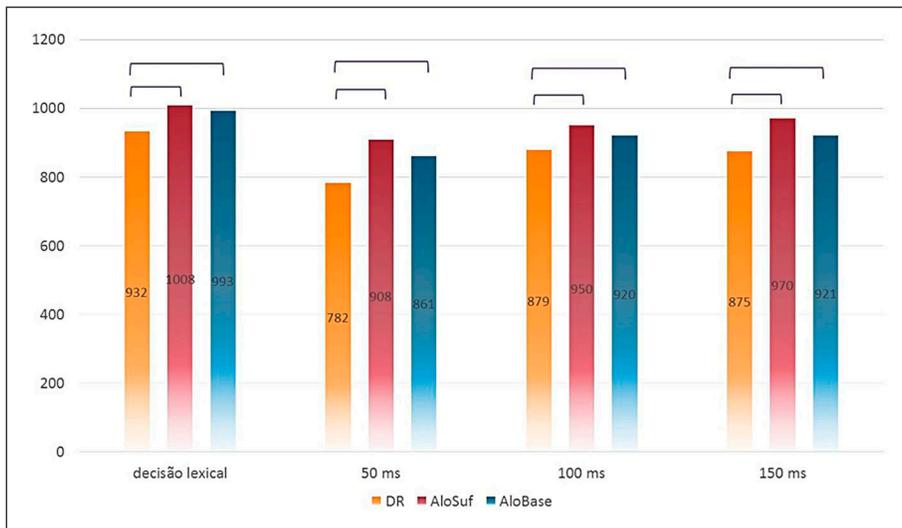
Estas quatro experiências apresentam resultados bastante homogêneos, tendo a condição ‘*derivação regular*’ (=DR) um comportamento sempre distinto das outras duas.

No gráfico 1, pode ver-se que existem diferenças estatisticamente relevantes entre tempos de reação (assinaladas por chavetas), nos seguintes casos:

1. experiência da decisão lexical  
 derivação regular - alomorfia do sufixo ( $U=24367,5;p=0,034$ )  
 derivação regular - alomorfia da base ( $U=27062,5;p=0,018$ )
2. experiência de priming morfológico – 50ms  
 derivação regular - alomorfia do sufixo ( $U=34023,5;p=0,000$ )  
 derivação regular - alomorfia da base ( $U=34122;p=0,000$ )
3. experiência de priming morfológico – 100ms  
 derivação regular - alomorfia do sufixo ( $U=34308;p=0,009$ )  
 derivação regular - alomorfia da base ( $U=36190;p=0,008$ )

4. experiência de priming morfológico – 150ms  
 derivação regular - alomorfia do sufixo ( $U=23949,5;p=0,000$ )  
 derivação regular - alomorfia da base ( $U=25324;p=0,004$ )

**Gráfico 1** – Diferenças significativas nas diferentes experiências



**Fonte:** Elaboração própria.

Os resultados mostram que as estruturas morfológicas composicionais são processadas sempre em menor tempo e que, inversamente, as estruturas que comportam um alomorfe do sufixo são aquelas que requerem maior tempo de processamento.

### **Avaliação do papel do *priming***

Os resultados seguintes avaliam os custos do processamento em função da existência ou inexistência de *priming* e dos diversos tempos de exposição ao *prime*. Os resultados são apresentados por condição.

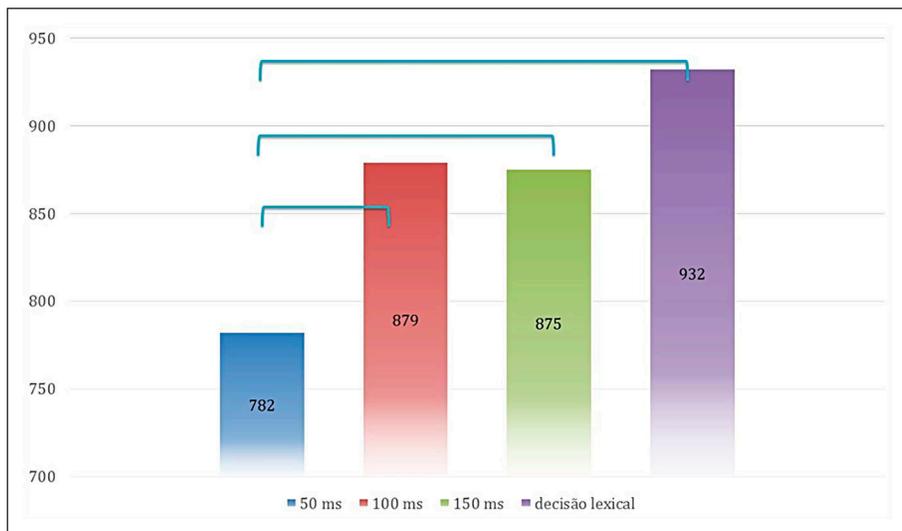
### **Derivação regular (ex. orgulho/orgulhoso)**

Em relação às diferenças estatísticas, verificamos que são significativas nos tempos de reação obtidos nos seguintes casos:

1. duração do *prime* por 50ms – duração do *prime* por 100ms ( $U=34644;p=0,000$ )
2. duração do *prime* por 50ms – duração do *prime* por 150 ms ( $U=34196,5;p=0,005$ ).
3. duração do *prime* por 50ms – decisão lexical ( $U=28155,50;p=0,000$ ).

O gráfico 2 permite visualizar essas diferenças:

**Gráfico 2** – Diferenças significativas na condição ‘derivação regular’



Fonte: Elaboração própria.

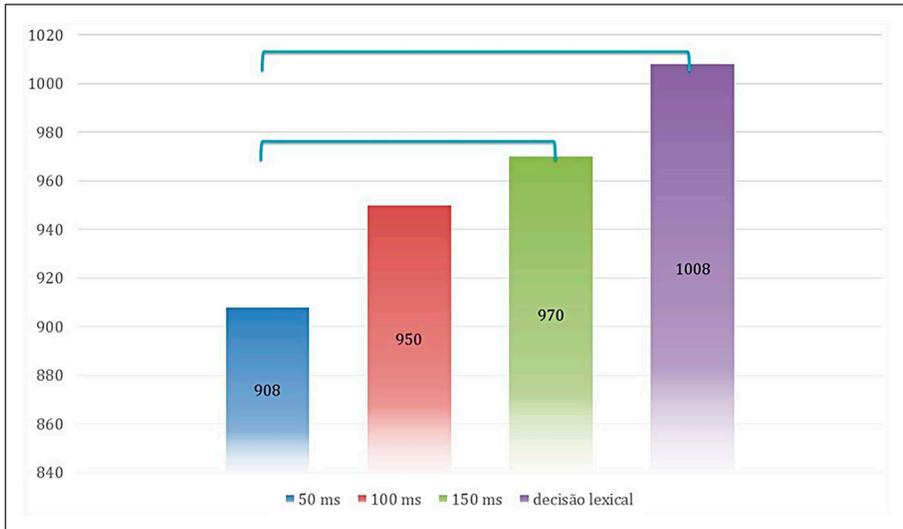
### Alomorfia do sufixo (defeito/defeituoso)

No que respeita às diferenças estatísticas, relativas à condição ‘Alomorfia do sufixo’ (=alosság), verifica-se que, tal como na condição anterior, existem diferenças significativas nos tempos de reação obtidos, mas, neste caso, a diferença não é significativa quando se contrasta o tempo de exposição ao *prime* de 50ms com o tempo de exposição ao *prime* por 100ms:

1. duração do *prime* por 50ms – duração do *prime* por 150ms ( $U=30093; p=0,034$ ).
2. duração do *prime* por 50ms – a decisão lexical ( $U=26072,5; p=0,002$ ).

O gráfico 3 permite visualizar essas diferenças:

**Gráfico 3** – Diferenças significativas na condição ‘derivação com alomorfa do sufixo



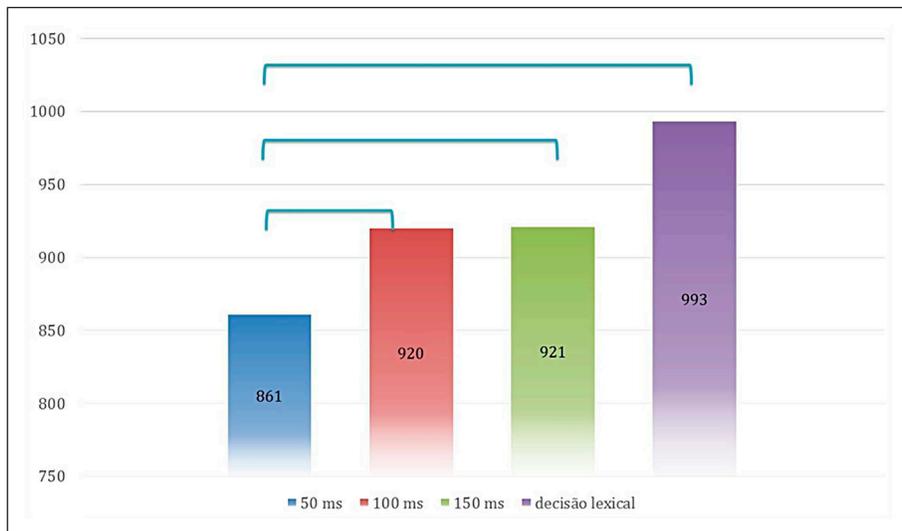
Fonte: Elaboração própria.

### Alomorfa da base (lume/luminoso)

No gráfico seguinte apresentam-se os valores relativos à condição ‘Alomorfa da base’ (=alobase), que repetem as tendências encontradas anteriormente. As diferenças estatísticas são semelhantes às da condição ‘derivação regular’, ou seja, existem diferenças significativas nos tempos de reação obtidos nos seguintes casos:

1. duração do *prime* por 50ms - duração do *prime* por 100ms ( $U=36610;p=0,007$ ).
2. duração do *prime* por 50ms - duração do *prime* por 150ms ( $U=30360;p=0,03$ ).
3. duração do *prime* por 50ms - decisão lexical ( $U=66474;p=0,038$ ).

**Gráfico 4** – Diferenças significativas na condição ‘alomorfia da base’



Fonte: Elaboração própria.

## Leitura dos resultados

Na primeira experiência, onde se avaliaram os custos de processamento visual associados às três condições morfológicas (derivação regular, derivação com alomorfia do sufixo e derivação com alomorfia da base) verificou-se que o processamento visual das estruturas composicionais (geradas regularmente) é mais rápido do que os restantes e verificou-se igualmente que o processamento visual de estruturas com alomorfia do sufixo é o que exige um maior esforço, o que se pode dever a uma menor saliência (talvez semântica, talvez formal, mas os dados não permitem extrair conclusões seguras) dos afixos relativamente aos radicais.

No que diz respeito ao segundo conjunto de experiências, que avaliaram os custos do processamento visual em função da existência ou inexistência de *priming* e dos diversos tempos de exposição ao *prime*, verificou-se que o tempo de reação diminui quando existe *priming*, ou seja, quando se induz a análise morfológica dos derivados, o custo de processamento diminui. Por outro lado, a variação nos tempos de exposição ao *prime* que foram testados (50ms, 100ms e 150ms) também gerou resultados interessantes, dado que o tempo de reação aumenta com o aumento do tempo de exposição ao *prime*, qualquer que seja a condição morfológica em questão.

A leitura combinada de todas estas experiências permite extrair que a leitura de palavras derivadas é facilitada quando a análise morfológica é induzida pela forma derivante e que esse efeito é mais evidente numa fase inicial do processamento destas palavras.

## Considerações finais

Este trabalho surgiu de uma reflexão sobre a natureza das estruturas morfológicas e sobre a fragilidade do conhecimento atual sobre o seu grau de complexidade. A oposição entre palavras simples e palavras complexas capta uma distinção básica entre palavras que não são geradas por processos de formação de palavras e palavras derivadas, modificadas ou compostas, mas é fácil demonstrar que nem todas as palavras simples são igualmente simples e que nem todas as palavras complexas são complexas de igual forma.

Do ponto de vista da análise morfológica, é relativamente fácil identificar fatores de avaliação da complexidade, relativamente a cada um dos constituintes das palavras, mas o cálculo do índice de complexidade de cada uma delas não é tão evidente. É esta a razão que leva a recorrer a dados do processamento morfológico como potenciais aferidores das estipulações teóricas. A busca dos procedimentos adequados e a capacidade de recolha de tratamento dos dados impede-nos, para já, de apresentar hipóteses mais abrangentes. Para este trabalho, limitamo-nos a testar o processamento de adjetivos derivados em *-oso*, contrapondo estruturas composicionais (cf. *venenoso*) a estruturas onde ocorrem alomorfes do sufixo (cf. *luxuoso*) e ainda a estruturas onde ocorrem alomorfes da base (cf. *medroso*).

Os resultados obtidos permitem-nos construir a hipótese de que o processamento visual de palavras complexas derivadas por sufixação, no Português, é sensível a propriedades da sua estrutura morfológica. Por um lado, verificou-se que as estruturas composicionais têm um custo de processamento menor do que as estruturas perturbadas por fatores como a alomorfia do sufixo ou a alomorfia da base. E verificou-se, aliás, que o fator de perturbação ‘alomorfia do sufixo’ é aquele que acarreta maiores custos de processamento, sobretudo quando comparado com o fator ‘alomorfia da base’. Esta constatação é, de algum modo, contra-intuitiva, mas pode indiciar que as palavras que integram alomorfes da base (cf. *arenoso*) estão mais próximas da lexicalização que conduz a um acesso lexical direto, do que as palavras que incluem alomorfes dos sufixos (cf. *luxuoso*). Estas últimas, que são as mais pesadas em termos de processamento, parecem manter-se analisáveis, mas requerem um esforço suplementar para que o sufixo seja devidamente reconhecido.

Um outro aspecto que surge da análise dos resultados obtidos diz respeito ao papel do *priming*. Com efeito, dado que o tempo de reação diminui com a existência de exposição a um *prime*, pode admitir-se que o processamento de palavras derivadas por sufixação envolve sempre tarefas de análise morfológica, dado que ela é facilitada pela exposição à forma derivante. Por outro lado, constata-se que o tempo de reação aumenta na proporção direta do aumento do tempo de exposição ao *prime*, o que parece indiciar que o fator de facilitação oferecido pela presença de um *prime* é mais relevante numa janela temporal mais precoce do que nas fases mais tardias do processamento.

Em suma, os resultados obtidos corroboram a hipótese de que as palavras complexas composicionais, que contêm radicais inerentemente intransitivos, ou seja, radicais

que podem ocorrer em palavras simples, e a forma canônica de um sufixo (neste caso, *-oso*) apresentam menores custos de processamento e, portanto, um menor índice de complexidade do que as palavras complexas lexicalizadas. O que os dados também parecem mostrar, e que vai contra a hipótese inicialmente considerada, é que a perda de composicionalidade que se deve a problemas no sufixo é mais gravosa, em termos de processamento, do que a que afeta o radical. Por outras palavras, quando os sujeitos identificam um radical inerentemente transitivo, desistem da decomposição morfológica da palavra, passando a processá-la como uma palavra simples; quando o radical é identificado como o radical de uma palavra simples, mas o sufixo corresponde a um alomorfe com uma distribuição aleatória, a tentativa de decomposição morfológica é mantida durante mais tempo, mas acabará também por ser abandonada. Presume-se, assim, que o índice de complexidade das palavras derivadas é sensível ao lugar onde ocorre o fator de lexicalização.

Não havendo dados comparáveis sobre o Português ou sobre outras línguas, esperamos que os nossos resultados possam vir a ser discutidos futuramente.

VILLAVA, A.; PINTO, C. Morphological Complexity and Lexical Processing Costs. *Alfa*, São Paulo, v.62, n.1, p.151-172, 2018.

- *ABSTRACT: Although many words are formed by more than one morphological constituent, not all of them are complex words. In the framework of morphological analysis, the term 'complex word' usually sets apart words formed by a root, a stem index and inflectional affixes, from words formed by derivation, modification or compounding. This distinction is quite simplistic since all words display a certain degree of complexity. In the literature, there are abundant claims that morphological structure plays an important role in word processing, but the level of morphological complexity is never taken into account. In this paper, we will try to contribute to the discussion of the role of morphological structure for written word processing, namely by taking into consideration the level of morphological complexity of a particular set of Portuguese derived words. We will look at the results of a priming experiment involving a lexical decision task on three sets of derivatives in -oso: the first set is formed by compositional structures; in the second, we have included words that display an allomorph of the suffix (i.e. -oso ~ -uoso); and, in the third set, we gathered words that make use of an allomorphic base. The results of this experiment confirm that derived word processing is sensitive to the morphological structure of the word and they also show that compositional structures involve lower processing costs. Hence, these results allow us to claim that the degree of morphological complexity of complex words needs to be considered for the study of written word processing.*
- *KEYWORDS: Morphological complexity. Visual processing. Derivation.*

## REFERÊNCIAS

- BANE, M. Quantifying and measuring morphological complexity. In: CHANG, C. B.; HAYNIE, H. J. (Eds.). **Proceedings of the 26<sup>th</sup> West Coast Conference on Formal Linguistics**, p.69-76, 2008.
- BECKNER, C.; BLYTHE, R.; BYBEE, J.; CHRISTIANSEN, M. H.; CROFT, W.; ELLIS, N.; SCHOENEMANN, T. Language Is a Complex Adaptive System: Position Paper. **Language Learning**, n.59, p.1-26, 2009.
- FROST, R.; KUGLER, T.; DEUTSCH, A.; FORSTER, K. Orthographic structure versus morphological structure: principles of lexical organization in a given language. **Journal of Experimental Psychology**, n.31, p.1293-1326, 2005.
- GONG, T.; COUPÉ, C. A report on the workshop on complexity in language: developmental and evolutionary perspectives. **Biolinguistics**, n.4, p.370-380, 2011.
- JÄRVIKIVI, J.; BERTRAM, R.; NIEMI, J. Affixal salience and the processing of derivational morphology: the role of suffix allomorphy. **Language and Cognitive Processes**, n.21, p.394-432, 2006.
- LAUDANNA, A.; BURANI, C. Distributional properties of derivational affixes: implications for processing. In: FELDMAN, L. (Org.). **Morphological Aspects of Language Processing**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995. p.345-364.
- MCQUEEN, J.; CUTLER, A. Cognitive processes in speech perception. In: HARDCASTLE, W.; LAVER, J.; GIBBON, F. (Eds.). **The Handbook of Phonetic Sciences**. Oxford: Blackwell, 1997. p.489-520.
- MUFWENE, S. S. The emergence of complexity in languages: an evolutionary perspective. In: MASSIP-BONET, A.; BASTARDAS-BOADA, A. (Eds.). **Complexity Perspectives on Language, Communication and Society**, p.197-281, 2012.
- PINTO, C. **O papel da morfologia no processamento da palavra escrita**. 2017. 259 f. Dissertação (Doutoramento em Voz, Linguagem e Comunicação) – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017.
- RASTLE, K.; DAVIS, M.; MARSLÉN-WILSON, W.; TYLER, L. Morphological and semantic effects in visual word recognition: a time course study. **Language & Cognitive Processes**, n.15, p.507-537, 2000.
- RASTLE, K.; DAVIS, M.; NEW, B. The broth in my brother's brothel: morpho-ortographic segmentation in visual word recognition. **Psychonomic Bulletin & Review**, n.11, p.1090-1098, 2004.
- SIMON, H. A. The architecture of complexity. **Proceedings of the American Philosophical Society**, n.106, p.467-482, 1962.

STEELS, L. The Synthetic Modeling of Language Origins. **Evolution of Communication Journal**, n.1, p.1-3, 1997

\_\_\_\_\_. Language as a Complex Adaptive System. In: SCHOENAUER, M.; DEB, K.; RUDOLPH, G.; YAO, X.; LUTTON, E.; MERELO, J. J.; SCHWFEL, H.-P. (Eds.). **Proceedings of the 6th International Conference on Parallel Problem Solving from Nature**, n.1917, p.17-26, 2000.

TAFT, M. Recognition of affixed words and the word-frequency effect. **Memory and Cognition**, n.7, p.263-272, 1979.

\_\_\_\_\_. Interactive-activation as a framework for understanding morphological processing. **Language and Cognitive Processes**, n.9, p.271-294, 1994.

TAFT, M.; FORSTER, K. Lexical storage and retrieval of prefixed words. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, n.14, p.638-647, 1975.

VELAN, H.; FROST, R. Words with and without internal structure: what determines the nature of orthographic and morphological processing? **Cognition**, n.118, p.141-156, 2011.

VILLALVA, A. **Estruturas morfológicas. Unidades e hierarquias nas palavras do Português**. Lisboa: FCG, FCT, 2000.

\_\_\_\_\_. **Morfologia do Português**. Lisboa: Universidade Aberta, 2008.

\_\_\_\_\_. Bare morphology. **Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto**, v.8, p.121-141, 2013.

VILLALVA, A.; SILVESTRE, J. **Introdução ao estudo do léxico. Descrição e análise do Português**. Petrópolis: Vozes, 2015.

Recebido em 5 de fevereiro de 2017

Aprovado em 6 de agosto de 2017

# A CONJUGAÇÃO DE VERBOS IRREGULARES POR CRIANÇAS FALANTES NATIVAS DE PORTUGUÊS BRASILEIRO: UM ESTUDO SOB O VIÉS DA FONOLOGIA E MORFOLOGIA LEXICAL

Tamires Pereira Duarte GOULART\*  
Carmen Lúcia Barreto MATZENAUER\*\*

- **RESUMO:** Este estudo investiga o processo de aquisição de verbos irregulares do Português Brasileiro (PB), quando conjugados nos tempos Presente do Indicativo, Presente do Subjuntivo e Pretérito Perfeito do Indicativo, por crianças falantes nativas da língua, com o objetivo de descrever e analisar, sob o enfoque da Fonologia e Morfologia Lexical (Lexical Phonology and Morphology - LPM), a relação morfofonológica presente nas flexões dos verbos irregulares. Os dados revelam que os fenômenos linguísticos de origem morfofonológica são de alta complexidade para os falantes e podem ser considerados como processos de aquisição tardia pelas crianças brasileiras. Por meio da LPM compreendemos que a regularização verbal, uma das manifestações das conjugações irregulares, pode ser explicada pela não-correspondência entre os níveis fonológico e morfológico da língua.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Aquisição morfofonológica. Verbos irregulares. Fonologia e Morfologia Lexical.

## Considerações iniciais

No processo de aquisição da linguagem, a partir do *input* que recebe, a criança precisa abstrair a gramática da língua, ou seja, as unidades que constituem cada componente do sistema linguístico, por exemplo, a fonologia, a morfologia e a sintaxe, bem como as relações entre essas unidades. A tais relações podem ser atribuídas duas naturezas: as relações podem dar-se entre unidades dentro de um mesmo componente, ou podem ocorrer entre unidades de diferentes componentes. As relações do segundo tipo implicam interfaces entre os componentes que compõem a gramática de uma língua.

---

\* Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas – Rio Grande do Sul – Brasil. tamirespdgoulart@gmail.com

\*\* Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas – Rio Grande do Sul – Brasil. carmen.matzenauer@gmail.com

Diante das relações existentes entre os componentes da gramática, o presente estudo focaliza a interface que se estabelece entre Fonologia e Morfologia, voltando a atenção para o comportamento, em fase da aquisição da linguagem, da adjunção de morfemas flexionais a formas verbais irregulares do Português Brasileiro (PB) em casos com a presença de alternâncias no plano fonológico da língua.

O objetivo deste artigo é discutir o emprego de formas do Presente do Indicativo, do Pretérito Perfeito do Indicativo e do Presente do Subjuntivo, que, em verbos classificados como ‘irregulares’, apresentam alternância de fonemas consonantais. São exemplos desse tipo os verbos *fazer*, *trazer* e *medir*, os quais, nos tempos aqui mencionados, apresentam as seguintes alternâncias: [s] alterna-se com [z], como em *faço*, *fazes*; [g] alterna-se com [z] e [s], como em *trago*, *trazes*, *trouxe*; [s] alterna-se com [d], como em *meço*, *medes*.

Os dados desta investigação, obtidos a partir da aplicação de instrumento que eliciou o emprego de formas nos tempos verbais estudados, foram analisados e formalizados com o suporte da Fonologia e Morfologia Lexical, por ser teoria que prevê a interação entre Morfologia e Fonologia, apontando as relações entre a estrutura morfológica de uma palavra e as regras fonológicas que a ela se aplicam.

## **Verbos irregulares e alternâncias fonológicas consonantais**

O componente morfológico do português brasileiro licencia verbos regulares e irregulares. Para a caracterização de um e de outro, preliminarmente salienta-se, seguindo-se Câmara Jr. (1970), que um vocábulo verbal é composto por um tema (T), formado por um radical (R) e uma vogal temática (VT), acrescido dos sufixos flexionais (SF), que podem ser de modo e tempo (SMT) e de número e pessoa (SNP). Diante dessa estrutura, dizem-se regulares os verbos que mantêm inalterado o radical e que seguem o padrão geral na adjunção de morfemas flexionais, é o caso do verbo *amar* em toda a sua conjugação, *amo*, *amava*, *amarei*, *amasse*.

Já os verbos irregulares, foco deste artigo, são aqueles em que, na conjugação, há mudança no radical, como ocorre com o verbo *dizer* e suas flexões *digo* e *dizes*, ou, ainda, são verbos que se desviam do paradigma imposto pela gramática da língua, mostrando alterações nos morfemas flexionais. O verbo *saber*, cuja conjugação no Presente do Indicativo apresenta as formas: *sei*, *sabes*, *sabe* é um exemplo desse tipo de irregularidade. A forma verbal “*sei*” afasta-se do paradigma da primeira pessoa do singular, conjugada no Presente do Indicativo, que se manifesta, em sua maioria, com a desinência número-pessoal -o, como em *canto*, *danço*, *escrevo*, *faço*, *estudo*.

Nos verbos irregulares, seja por mudança no radical ou por fuga ao paradigma, podem ocorrer alternâncias. No funcionamento da língua, o fenômeno de alternância caracteriza-se pela mudança de um fonema por outro, sendo que existem dois tipos de alternâncias: a alternância vocálica, que implica a troca de vogais, por exemplo, [o]vo ~ [ɔ]vos, e a alternância consonantal, entendida como a alteração de um

fonema consonantal por outro. São exemplos, desse tipo, as mudanças de consoantes finais dos radicais dos verbos quando conjugados, como em *fazer ~ faço ~ fazes; trazer ~ trouxe ~ traz*.

A alternância consonantal descrita acima parece ser de alta complexidade para os falantes de PB, por isso sustenta-se aqui que sua aquisição pode ser considerada um processo de natureza tardia, em se tratando de aquisição do sistema verbal irregular do PB, estendendo-se no mínimo até os 10 anos de idade.

## **O processo de regularização dos verbos irregulares**

A tendência à regularização e ao menos marcado, no funcionamento da gramática das línguas, é reconhecida como parte do processo evolutivo dos sistemas linguísticos, assim como do processo de aquisição da linguagem. Nesse contexto, insere-se a regularização de formas verbais.

Tem-se, portanto, a regularização de verbos irregulares quando o falante produz um verbo irregular de acordo com o padrão do verbo regular; são exemplos a produção de “fazi” para “fiz”, “trazi~ trazei” para “trouxe”.

## **Fonologia e Morfologia Lexical (FML)**

A Fonologia e Morfologia Lexical (FML ou LPM) é uma teoria que permite olhar para a língua atentando à relação existente entre a morfologia e a fonologia, captando, de forma singular, generalizações e padrões de ocorrências morfofonológicas.

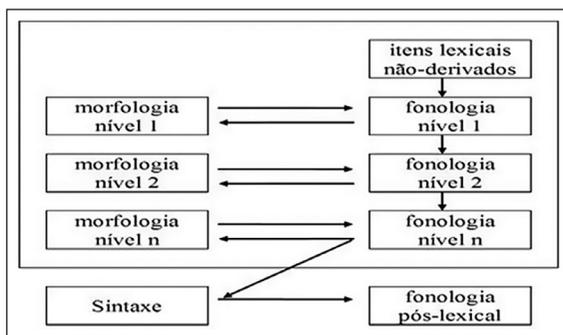
Os sistemas linguísticos apresentam casos de interface entre esses componentes da língua, de modo que, em âmbito apenas fonológico ou apenas morfológico, não seria possível explicá-los. Um exemplo, nesse contexto, é o fenômeno aqui estudado, o qual coloca em análise a produção dos verbos irregulares, que exibem em suas conjugações alternâncias fonológicas motivadas pela adjunção de unidades da morfologia.

Na década de 80, a Fonologia Lexical ganhou relevante destaque, tendo seu início com Kiparsky (1982, 1985) e Mohanan (1982), conquistando rapidamente muitos fonólogos por possuir alto nível de explicação teórica e, especialmente, por ser responsável pelo retorno da morfologia ao cenário dos estudos linguísticos (SCHWINDT, 2006).

A FLM dedica-se a olhar para o léxico não só como detentor de estruturas, mas como um conjunto de regras fonológicas que se comunicam com regras morfológicas. Uma de suas maiores contribuições é o entendimento de que o léxico de uma língua está organizado em uma série de níveis ou estratos, sendo estes, assim, responsáveis pelo domínio das ocorrências dessas regras.

Dentro de cada um desses estratos aplicam-se, par a par, tanto as regras morfológicas de formação de palavras, quanto processos de ordem fonológica. Os estratos estão dispostos de modo a refletir a ordenação dos processos de formação de palavras, conforme exposto na Figura 1.

**Figura 1** – Modelo proposto por Kiparsky (1982):  
representação da estrutura do léxico.



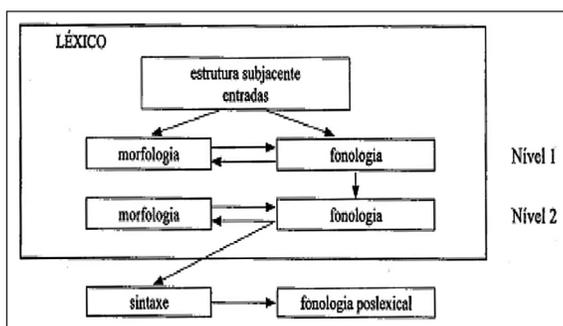
Fonte: Lee (1992).

O modelo exposto na figura (1) introduzido por Kiparsky (1982) considera a entrada do léxico pelo módulo da fonologia sendo que, a partir daí, começam a ser estabelecidas as relações entre os estratos fonológicos e morfológicos. Por fim, a palavra sai do nível lexical por intermédio da fonologia, indo diretamente para a sintaxe, no nível pós-lexical.

Lee (1995) destaca que os componentes da fonologia e da morfologia se misturam, de forma que as regras fonológicas relevantes se aplicam à saída de toda regra morfológica, determinando a entrada para outra regra fonológica, e assim por diante.

Bisol (2010) propõe para a análise do português a divisão do léxico em dois níveis, o da raiz e o da palavra, identificados respectivamente como nível 1 e nível 2. Essa estrutura, mostrada na figura (2), é a utilizada na maioria das propostas para FML, embora seja opção de cada língua a divisão do léxico em diferentes níveis.

**Figura 2** – Modelo sugerido por Bisol (2010) para o português.



Fonte: Bisol (2010, p.92).

A proposta de Bisol (2010) apresenta o modelo de FML com duas possibilidades a partir da estrutura subjacente: a entrada tanto pode ocorrer pelo módulo da morfologia, quanto pelo módulo da fonologia; a saída da palavra do módulo lexical para o módulo

pós-lexical é facultada diretamente pela fonologia e segue caminho para a sintaxe, nível em que sofrerá as regras fonológicas pós-lexicais.

A fim de analisar os dados deste estudo, os resultados da presente pesquisa serão formalizados com o suporte da FLM, considerando essencialmente a proposta de Lee (1995) para o PB. Com essa base, sustenta-se a ideia de que o processo de regularização de formas verbais na fala de crianças brasileiras com idades entre 06 e 09 anos se dá pela falta de correspondência entre estratos da Fonologia e estratos da Morfologia.

## Metodologia

O estudo realizado com um grupo de crianças falantes nativas do PB<sup>1</sup>, entre 06 e 09 anos de idade, centrou-se na produção dos verbos irregulares, buscando identificar se ainda existe o processo de regularização de tais verbos nessa faixa etária e, em ocorrendo esse processo, investigar qual é a motivação do fenômeno dentro dos pressupostos da Morfologia e Fonologia Lexical.

O *corpus* foi constituído por dados de oito crianças falantes nativas do PB, alfabetizadas e monolíngues, sendo duas de cada uma das faixas etárias discriminadas no Quadro 1. Além disso, a idade das crianças foi atrelada ao seu nível de escolaridade. O Quadro 1 esboça a seleção dos informantes quanto à escolaridade e à idade<sup>2</sup>.

### Quadro 1 – Faixas etárias e escolaridades dos sujeitos da pesquisa.

Faixa-etária 1 (FE 1): 06 anos – 2 sujeitos – 2º ano do Ensino Fundamental I
Faixa-etária 2 (FE 2): 07 anos – 2 sujeitos – 3º ano do Ensino Fundamental I
Faixa-etária 3 (FE 3): 08 anos – 2 sujeitos – 4º ano do Ensino Fundamental I
Faixa-etária 4 (FE 4): 09 anos – 2 sujeitos – 5º ano do Ensino Fundamental I

Fonte: Goulart (2015).

Em cada uma das idades selecionadas, as crianças foram subdivididas com relação ao sexo, sendo que optamos por uma menina e um menino em cada uma das faixas etárias, a fim de podermos estabelecer relações quanto ao gênero e suas possíveis particularidades e/ou semelhanças no processo de aquisição da morfologia verbal irregular do PB.

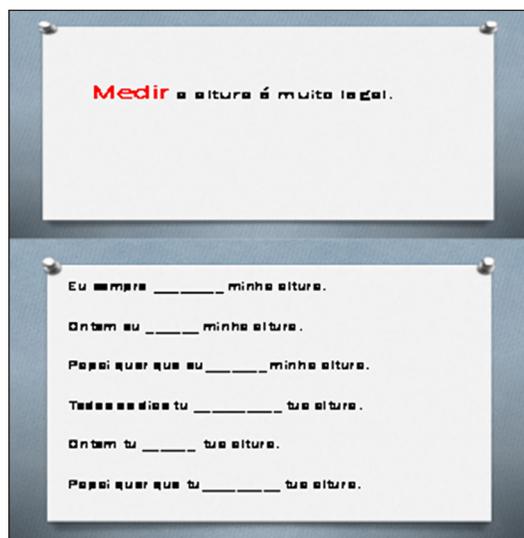
Para a obtenção dos dados, criou-se um instrumento, o qual focalizou a produção de morfemas verbais irregulares na 1ª e na 2ª pessoa do singular do Presente e do Pretérito Perfeito do Indicativo e na 1ª e na 2ª pessoa do singular do Presente do Subjuntivo.

<sup>1</sup> A variedade dialetal do PB da comunidade a que pertencem as crianças deste estudo utiliza o pronome ‘tu’ para o tratamento da 2ª pessoa do singular, com a respectiva flexão verbal.

<sup>2</sup> Este artigo, por ser um recorte de Dissertação de Mestrado, conta com apenas alguns dos dados do *corpus* da pesquisa original, assim como a descrição de apenas um dos instrumentos criados para a obtenção dos dados.

O instrumento foi constituído de frases com lacunas a serem completadas pelos informantes com o verbo destacado pela cor vermelha, conforme mostra a Figura 3.

**Figura 3** – Modelo do instrumento I.



Fonte: Goulart (2015).

Todas as frases levavam à produção do tempo verbal esperado. O teste foi apresentado em *slides*, através da tela de um *laptop*, conforme modelo exposto na Figura 3, que mostra dois tipos de *slides*: um que traz em destaque o verbo a ser conjugado, e o outro com frases cujas lacunas devem ser completadas pelo verbo flexionado.

Inicialmente, a pesquisadora apresentava o primeiro *slide*, contendo a frase com o verbo a ser utilizado e convidava a criança a ler a frase e, após, passando para o *slide* seguinte, convidava a criança a ler e a completar as lacunas das frases. Ao longo da aplicação, a pesquisadora procurou interagir constantemente com os informantes. Preliminarmente, foi aplicado um teste de familiarização com a tarefa, muito semelhante à do instrumento, mas com frases contendo apenas verbos regulares.

Esse instrumento também contou com *slides* distratores, ou seja, com frases distratoras, compostas por verbos regulares. Além disso, destacamos que a disposição das frases no teste foi feita de forma aleatória, para evitar a sequência das conjugações de verbos de acordo com as pessoas gramaticais, como: *eu faço, tu fazes; que eu faça, que tu faças*. Quando, no ordenamento das frases, apareceu a sequência *eu – tu*, o tempo verbal era alternado.

Esse instrumento contou com 10 *slides* com a exposição de verbos irregulares, sendo que, em cada um deles, foram apresentadas 06 diferentes sentenças com lacunas a serem preenchidas, o que totalizou 60 espaços a serem completados com o uso oral de verbos irregulares por cada informante. Já os verbos regulares, cuja presença no

instrumento se deu apenas com caráter de distração do foco da pesquisa, totalizaram 48 produções verbais regulares, distribuídas em 08 slides. O Quadro 2 aponta os verbos irregulares selecionados para a investigação proposta neste artigo.

**Quadro 2** – Verbos irregulares analisados na dissertação e suas alternâncias.

Verbos irregulares	Alternância fonológica Consonantal
Dizer	[z], [g], [s]
Fazer	[z], [s]
Satisfazer	[z], [s]
Trazer	[z], [g], [s]
Poder	[d], [s]
Ter <sup>3</sup>	[], [v]
Perder	[d], [k]
Medir	[d], [s]
Ouvir	[v], [s]
Pedir	[d], [s]

Fonte: Goulart (2015).

Nos verbos irregulares, seja por mudança no radical ou por fuga ao paradigma, podem ocorrer alternâncias fonológicas (expostas no Quadro 2), as quais se caracterizam pela troca de um fonema por outro. Sendo motivadas pela morfologia, tais alternâncias apresentam natureza morfofonológica.

A alternância consonantal, por sua vez, constitui-se de uma variação do radical, que contribui, de acordo com Câmara Júnior (1970), para expressar as noções gramaticais de tempo, modo e pessoa, as quais são primordialmente representadas por sufixos. Para as autoras Souza & Silva e Koch (2009), é esse tipo de irregularidade que permite distinguir “padrões” morfológicos desviantes, já que uma das características dos verbos regulares é justamente a imutabilidade do radical.

## Resultado e análise dos dados

Para a descrição dos dados, primeiramente esboçamos quadros descritivos, contendo as informações das coletas de cada um dos informantes. Faz-se necessário destacar que consideramos, nesse momento, as formas analisadas como padrão e não padrão de acordo com a conjugação verbal irregular do PB. Nosso foco, nesse

<sup>3</sup> As alternâncias consonantais relativas ao verbo “ter” são de natureza diferenciada nessa lista de verbos, uma vez que dizem respeito ao paradigma flexional, enquanto as alternâncias registradas para os outros verbos ocorrem no radical da palavra.

sentido, é identificar as formas não-padrão, as quais se manifestam por meio do processo de regularização e, portanto, não apresentam as alternâncias consonantais necessárias às flexões dos verbos irregulares, especialmente no Presente do Indicativo e no Presente do Subjuntivo.

Desse modo, pontuamos que o acerto da alternância consonantal corresponde à forma aqui referida como Padrão (P)<sup>4</sup>, enquanto que a não ocorrência da alternância, a qual corresponde à produção da forma verbal regularizada, é interpretada como Não Padrão (NP). Quando exibimos nos quadros as produções NP, identificamos também a transcrição fonética do segmento consonantal que evidencia o emprego da forma verbal em desacordo com o alvo da língua, ou seja, que implica a fuga da alternância morfofonológica que a conjugação verbal considerada padrão apresenta<sup>5</sup>.

### *Informante 1*

Informante1/FE1/F1		dizer	fazer	Satisfazer	trazer	poder	perder	ter	medir	ouvir	pedir
Presente Indicativo	1ª pessoa	P	NP fa[z]o	NP satisfa[z]o	NP tra[z]o	P	NP per[d]o	P	NP me[d]o	NP ou[v]o	NP pe[d]o
	2ª pessoa	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Pretérito Perfeito Indicativo	1ª pessoa	P	P	P	NP tra[z]i	P	P	P	P	P	P
	2ª pessoa	P	P	P	NP tra[z]eu	P	P	P	P	P	P
Presente Subjuntivo	1ª pessoa	P	NP fa[z]a	NP Satisfa[z]a	P	P	NP per[d]a	P	NP mi[d]a	NP ou[v]a	NP pe[d]a
	2ª pessoa	P	P	NP Satisfa[z]a	P	P	NP per[d]a	P	NP mi[d]a	NP ou[v]a	NP Pe[d]a vogal média baixa

A informante 1, 06 anos de idade, sexo feminino, apresentou regularizações nas conjugações dos verbos irregulares “fazer, satisfazer, trazer, perder, medir, ouvir e pedir”. No verbo “fazer” e seu derivado “satisfazer”, notamos que a informante produziu morfemas regularizados fiéis ao radical do verbo *faz-*; nesse sentido, observamos as conjugações *fa[z]o*, *fa[z]a*, *satisfa[z]o* e *satisfa[z]a*. Assim, a menina não realizou a conjugação irregular, que se daria pela produção das alternâncias com [s], presente em *fa[s]o*, *fa[s]a*, *fi[s]*, tanto para o Indicativo, como para o Subjuntivo.

As regularizações, as quais também mantêm fidelidade ao morfema base do verbo, como, por exemplo, *tra[z]o*, *tra[z]i*, *tra[z]eu*, foram algumas das conjugações que

<sup>4</sup> Consideraram-se como acerto as formas produzidas sem morfema -s, marcador de 2ª pessoa do singular (tu), devido ao fato de encontrarmos essas manifestações no uso frequente da língua, mesmo em se tratando de falantes de alta escolaridade. Assim, julgamos como variantes da manifestação padrão as formas *tu me[d]es ~ tu me[d]e*, por exemplo, já que o foco da descrição recaiu sobre a consoante que é alvo da alternância morfofonológica nas formas verbais estudadas.

<sup>5</sup> Faz-se necessário destacar algumas abreviações mantidas nas descrições feitas nos quadros dos informantes: FE (faixa etária); F e M (feminino e masculino); P (forma padrão, ou seja, conjugada de acordo com a norma padrão da língua); NP (forma não-padrão, ou seja, conjugada de forma regularizada).

esta informante realizou. Desse modo, o fonema /z/ não se alternou com [g] e com [s] no modo indicativo, mas alternou-se com [g] no modo subjuntivo. Por ser o modo subjuntivo o de uso menos frequente, o emprego padrão pode ser interpretado como decorrente de forma não analisada. Percebemos, ainda, a construção das formas *per[d]* e *per[d]a*, ao invés de *per[k]o* e *per[k]a*.

A alternância esperada para o verbo “*ouvir*”, da forma [v] com [s], não foi realizada pela criança. Ao contrário, o que predominou foi a regularização e a fidelidade à forma base do radical *ouv-*. Notamos tal fenômeno através dos exemplos de fala da informante *ou[v]o* e *ou[v]a*.

### Informante 2

Informante2/FE1/M1		dizer	fazer	Satisfazer	trazer	poder	perder	ter	medir	ouvir	pedir
Presente Indicativo	1ª pessoa	P	P	NP satisf[eito]	P	P	NP per[d]o	P	NP mi[d]o	NP Ou[v]o	NP pe[d]o
	2ª pessoa	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Pretérito Perfeito Indicativo	1ª pessoa	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
	2ª pessoa	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Presente Subjuntivo	1ª pessoa	P	P	P	P	P	NP per[d]a	P	NP mi[d]a	NP ou[v]a	P
	2ª pessoa	P	P	P	P	P	NP per[d]a	P	NP mi[d]a	NP o[v]a	P

O informante 2, 06 anos de idade, sexo masculino, conjugou os verbos “dizer, fazer, trazer, poder e ter” de acordo com a gramática padrão da língua, alternando os fonemas consonantais. Porém, em relação aos verbos “satisfazer, perder, medir, ouvir e pedir” o sujeito produziu conjugações regularizadas.

Nas conjugações do verbo “*perder*”, encontramos *per[d]o* e *per[d]a*, formas regularizadas pela criança tanto no Indicativo como no Subjuntivo. No que diz respeito ao verbo “*ouvir*”, observamos que foram construídas as formas *ou[v]o*, *ou[v]a* e *o[v]a*. Para o verbo “*medir*”, o informante 2 apresentou *mi[d]o* e *mi[d]a*, com elevação da vogal [e → i]. No que tange ao verbo “pedir”, o sujeito operou com as alternâncias características ao presente do Subjuntivo e produziu, para o presente do Indicativo *pe[d]o*, uma regularização que sofreu o processo de alternância vocálica, porém sem efetivar a alternância consonantal referente a /d/ por [s].

Os informantes 3, 4, 5, 6, 7 e 8, cujos dados estão expostos a seguir, apresentaram formas verbais regularizadas que mostram a mesma natureza daquelas já acima comentadas.

### *Informante 3*

<b>Informante3/FE2/F1</b>		<b>Dizer</b>	<b>fazer</b>	<b>satisfazer</b>	<b>trazer</b>	<b>poder</b>	<b>perder</b>	<b>ter</b>	<b>medir</b>	<b>ouvir</b>	<b>pedir</b>
Presente Indicativo	1ª pessoa	P	P	NP satisfa[z]o	NP tra[z]	P	NP per[d]o	P	NP me[d]o	NP ou[v]o	NP pe[d]o
	2ª pessoa	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Pretérito Perfeito Indicativo	1ª pessoa	P	P	NP satisfa[z]i	P	P	P	P	P	P	P
	2ª pessoa	P	P	NP satisfa[z]esse	P	P	P	P	P	P	P
Presente Subjuntivo	1ª pessoa	P	P	NP satisfa[z]a	NP tra[z]a	P	NP per[d]a	P	NP me[d]a	NP ou[v]a	NP pe[d]a
	2ª pessoa	P	P	P	NP tra[z]a	P	NP per[d]a	P	NP mi[d]a	NP ou[v]a	NP pe[d]a

A informante 3, 07 anos de idade, sexo feminino, realizou regularizações para os verbos “satisfazer, trazer, poder, perder, medir, ouvir e pedir”, somente não apresentou o fenômeno para os verbos “dizer, fazer e ter”.

### *Informante 4*

<b>Informante 4/FE2/M1</b>		<b>dizer</b>	<b>fazer</b>	<b>satisfazer</b>	<b>trazer</b>	<b>poder</b>	<b>perder</b>	<b>ter</b>	<b>medir</b>	<b>ouvir</b>	<b>pedir</b>
Presente Indicativo	1ª pessoa	P	P	NP satisfa[z]o	NP tra[z]o	P	NP per[d]o	P	P	NP Ou[v]o	P
	2ª pessoa	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Pretérito Perfeito Indicativo	1ª pessoa	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
	2ª pessoa	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Presente Subjuntivo	1ª pessoa	P	P	NP satisfa[z]a	NP tra[z]a	NP po[d]a	NP per[d]a	P	NP mi[d]a	NP ou[v]a	NP pi[d]a
	2ª pessoa	P	P	NP satisfa[z]a	NP tra[z]a	P	NP per[d]a	P	NP me[d]a	NP ou[v]a	NP pe[d]a

O informante 4, 07 anos de idade, sexo masculino, teve em suas produções a regularização de morfemas verbais para os verbos “satisfazer, trazer, poder, perder, medir, ouvir e pedir”.

### *Informante 5*

<b>Informante5/FE3/F</b>		<b>dizer</b>	<b>fazer</b>	<b>satisfazer</b>	<b>Trazer</b>	<b>poder</b>	<b>perder</b>	<b>ter</b>	<b>medir</b>	<b>ouvir</b>	<b>pedir</b>
Presente Indicativo	1ª pessoa	P	P	P	P	P	P	P	P	NP o[v]o	P
	2ª pessoa	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Pretérito Perfeito Indicativo	1ª pessoa	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
	2ª pessoa	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Presente Subjuntivo	1ª pessoa	P	P	P	P	P	P	P	NP mi[d]a	NP o[v]a	NP pi[d]a
	2ª pessoa	P	P	P	P	P	P	P	NP me[d]a	NP ou[v]a	NP pe[d]a

A informante 5, 08 anos de idade, sexo feminino, não atendeu às regras morfofonológicas que as conjugações irregulares dos verbos “medir, ouvir e pedir” exigem.

### Informante 6

<b>Informante6/FE3/M</b>		<b>dizer</b>	<b>fazer</b>	<b>satisfazer</b>	<b>trazer</b>	<b>poder</b>	<b>perder</b>	<b>ter</b>	<b>medir</b>	<b>ouvir</b>	<b>pedir</b>
Presente Indicativo	1ª pessoa	P	NP fa[z]o	NP satisfa[z]o	P	P	NP per[d]o	P	NP me[d]o	NP ou[v]o	NP pe[d]o
	2ª pessoa	P	P	NP satisfa[z]eu	P	P	P	P	P	P	P
Pretérito Perfeito Indicativo	1ª pessoa	P	P	NP satisfa[z]i	P	P	P	P	P	P	P
	2ª pessoa	P	P	NP satisfa[z]esse	NP tra[z]i	P	P	P	P	P	P
Presente Subjuntivo	1ª pessoa	P	NP fa[z]a	NP satisfa[z]a	P	P	P	P	NP mi[d]a	NP ou[v]a	NP pe[d]a
	2ª pessoa	P	NP fa[z]a	NP satisfa[z]a	P	P	P	P	NP me[d]a	NP ou[v]e	NP pi[d]a

O informante 6, 08 anos de idade, sexo masculino, conjugou integralmente de acordo com o padrão da língua apenas os verbos “dizer, poder e ter”.

Quanto aos demais verbos do estudo, o informante distanciou-se do padrão na produção de algumas flexões, as quais se apresentaram sob a forma regularizada, sem o emprego da regra morfofonológica. Os dados do informante 6, assim como os dados dos outros sujeitos, indicam que a criança, ainda em fase de aquisição da morfofonologia da língua, revela traços morfofonológicos flutuantes comparados à gramática padrão da língua alvo. São traços que ora se manifestam adequadamente, ora são empregados pelo falante afastando-se do padrão.

### Informante 7

<b>Informante7/FE4/F</b>		<b>Dizer</b>	<b>fazer</b>	<b>satisfazer</b>	<b>trazer</b>	<b>poder</b>	<b>perder</b>	<b>ter</b>	<b>medir</b>	<b>ouvir</b>	<b>pedir</b>	
Instrumento I	Presente Indicativo	1ª pessoa	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
		2ª pessoa	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
	Pretérito Perfeito Indicativo	1ª pessoa	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
		2ª pessoa	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
	Presente Subjuntivo	1ª pessoa	P	P	P	P	P	P	P	NP mi[d]a	P	P
		2ª pessoa	P	P	P	P	P	P	P	NP me[d]a	P	P

A informante 7, 09 anos de idade, sexo feminino, apresentou conjugações verbais regularizadas para o verbo “medir” no Presente do Subjuntivo; as formas produzidas *mi[d]a*, e *me[d]a* mostram que, embora a gramática dessa criança esteja quase alcançando o sistema alvo da língua padrão, ainda se faz presente, aos 09 anos de

idade, a instabilidade gerada pela complexidade da aquisição da morfofonologia do PB. São conjugações que se encontram de forma regularizada, sobretudo nas flexões que envolvem o modo Subjuntivo do sistema verbal.

### *Informante 8*

Informante8/FE4/M			Dizer	fazer	satisfazer	trazer	poder	perder	ter	medir	ouvir	pedir
Instrumento I	Presente Indicativo	1ª pessoa	P	P	NP satisfa[z]o	P	P	P	P	NP me[d]o	NP o[v]o	NP pe[d]a
		2ª pessoa	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
	Pretérito Perfeito Indicativo	1ª pessoa	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
		2ª pessoa	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
	Presente Subjuntivo	1ª pessoa	P	P	NP satisfa[z]a	P	P	P	P	NP mi[d]a	NP o[v]a	P
		2ª pessoa	P	P	NP satisfa[z]a	P	P	P	P	NP me[d]a	NP o[v]a	P

O Informante 8, 09 anos de idade, sexo masculino, produziu flexões, cujos radicais não atenderam às regras de alternâncias consonantais exigidas pelo padrão dos verbos irregulares da Língua Portuguesa para os verbos “*satisfazer, medir, ouvir e pedir*”.

Da mesma forma que os demais sujeitos deste estudo, esse informante regularizou algumas conjugações, guiando-se pelo radical do verbo irregular no infinitivo, conjugação essa pertencente ao padrão dos verbos regulares do PB. As formas *satisfa[z]o, satisfa[z]a, m[ed]o, m[id]a, m[ed]a, o[v]o, o[v]a e p[ed]a* são exemplos dessa regularização.

### **Os dados sob o viés da Fonologia e Morfologia Lexical**

Todos os informantes realizaram alguma flexão verbal em desacordo com a norma padrão da conjugação da categoria verbal irregular. Nesse sentido, o Quadro 3 expõe o número de vezes em que as regularizações de cada verbo testado foram produzidas pelos sujeitos.

**Quadro 3** – Estimativa do processo de regularização

<b>QUADRO - FORMAS PRODUÇÃO NP</b>		
<b>Verbo</b>	<b>Manifestações do emprego das formas verbais</b>	
	<b>Instrumento I</b>	
	<b>Número de vezes</b>	<b>produção</b>
<b>DIZER</b>	100% de produção conforme P (padrão)	
<b>FAZER</b>	02	fa[z]o
	03	fa[z]a
<b>SATISFAZER</b>	05	satisfa[z]o
	01	satisfa[z]ei
	01	satisfa[z]eu
	01	satisf[eito]
	02	satisfa[z]i
	03	satisfa[z]esse
	11	satisfa[z]a
<b>TRAZER</b>	05	tra[z]o
	04	tra[z]i
	02	tra[z]eu
	01	tra[z]
	01	tra[z]ei
	07	tra[z]a
<b>PODER</b>	01	po[d]a
<b>PERDER</b>	10	per[d]o
	16	per[d]a
<b>TER</b>	100% de produção conforme P (padrão)	
<b>MEDIR</b>	06	me[d]o
	01	me[d]o
	03	mi[d]o
	19	mi[d]a
	05	me[d]a
	06	me[d]a
<b>OUVIR</b>	07	ou[v]o
	02	ou[z]o
	04	o[v]o
	18	ou[v]a
	03	ou[z]a
	05	o[v]a
<b>PEDIR</b>	06	pe[d]o
	01	pi[d]o
	05	pe[d]a
	07	pe[d]a
	05	pi[d]a

**Fonte:** Goulart (2015).

Os dados evidenciam que as regularizações mais recorrentes nas conjugações dos informantes foram nas formas *per[d]o*, *per[d]a* (verbo - *perder*), *m[id]a* (verbo - *medir*), *p[ed]a*, *p[id]a* (verbo - *pedir*), *ou[v]a* (verbo - *ouvir*) e *satisfa[z]a* (verbo - *satisfazer*), sendo que o modo Subjuntivo (Presente do Subjuntivo) apresenta maior instabilidade quanto à sua flexão, em um percentual mais alto se comparado ao das produções para o Presente do Indicativo. Acreditamos estar esse fato relacionado à complexidade que envolve a aquisição da morfofonologia do PB e ao fato de serem o tempo e o modo verbais (Presente do Subjuntivo) considerados marcados na língua. O modo verbal mais marcado na língua, nesse sentido, é suscetível de maior possibilidade de variação, pelo sujeito, em relação à forma padrão. O modo Subjuntivo é, também, empregado em orações subordinadas, o que implica a construção de um período composto por subordinação e que exige maior complexidade sintática a tal ponto que, no uso oral da língua, mesmo por adultos, é de baixa frequência.

O Pretérito Perfeito do Indicativo apresentou baixo índice de regularização, o que se atribui ao fato de que este é um tempo que pede poucas alternâncias consonantais em suas flexões no modo Indicativo. Além disso, seu emprego também não exige complexidade sintática, já que pode ser empregado em períodos simples ou compostos por coordenação, os quais têm alta frequência no uso da língua.

Para o Presente do Indicativo, os dados podem ser considerados relevantes, baseando-se em estudos já realizados (YAVAS; CAMPOS, 1988; SANTOS; SCARPA, 2003), que consideram esse tempo verbal como um dos primeiros a ser adquirido pelos falantes nativos de PB. Dito isso, podemos inferir que, embora seja um tempo precocemente empregado pelos sujeitos, sobretudo na classe regular dos verbos, as formas verbais irregulares do Presente do Indicativo que se realizam com alternâncias consonantais são complexas para as crianças em fase de aquisição, o que contribui para a sua emergência tardia<sup>6</sup>.

A diferença da produção não padrão entre meninos e meninas foi menor que 1%, por isso constatamos que a realização de regularizações verbais não está relacionada ao sexo dos sujeitos. À vista disso, evidenciamos que o emprego de eventos morfofonológicos na conjugação de verbos irregulares está presente no desenvolvimento linguístico de todas as crianças da amostra, independentemente da variável sexo, diferentemente de outros processos de aquisição da linguagem que podem apresentar comportamento diferenciado às meninas e aos meninos, como a aquisição do inventário segmental da fonologia da língua, por exemplo.

O *corpus* analisado ainda revela que há um desenvolvimento gradual da aquisição verbal irregular em relação à idade, aqui sobreposta, também, à escolaridade dos sujeitos. À medida que a faixa etária aumenta (bem como o nível de escolaridade), o processo de produção das formas diferentes do padrão (NP) diminui.

---

<sup>6</sup> Os dados deste artigo apontam, ainda, que o fenômeno da regularização verbal ocorre com maior porcentagem considerando os verbos da terceira conjugação (ir). Não se investigou detalhadamente qual seria o fator condicionante para explicar essas ocorrências, mas salienta-se que estão sendo desenvolvidos instrumentos para investigar essa influência, bem como para evidenciar as possíveis diferenças que existem entre a aquisição verbal irregular, em se tratando dos diferentes modos verbais.

Tal relação propõe que as formas verbais irregulares do PB são adquiridas conforme aumenta a exposição da criança ao sistema linguístico, por isso, quanto maior for a idade, menor será o índice de regularizações produzido pelos sujeitos.

A frequência de uso dos verbos foi fator que se mostrou de particular relevância às nossas análises. Nesse contexto, os dados evidenciam que a não alternância consonantal se dá, de forma prevalente, em se tratando dos verbos menos frequentes no *input* linguístico dos informantes, conforme já apontava a pesquisa de Andersen (2008). A autora destacou que os verbos “*ter, poder, dizer e fazer*” estão entre os dez verbos mais frequentes do PB. De fato, esses foram os verbos que menos sofreram, nesta pesquisa, o processo de regularização verbal; indo-se além, verificamos, por exemplo, que os verbos “*ter e dizer*” não foram flexionados nenhuma vez de forma não padrão, enquanto que os verbos “*poder e fazer*” foram alvos de um número muito baixo de produções regularizadas.

Em conformidade com a Fonologia e Morfologia Lexical, lidamos com a possibilidade de no mínimo três explicações para o processo que acomete as conjugações NP, ou seja, as conjugações regularizadas das formas verbais, evidenciadas neste artigo:

- a) pressuposição de que os sujeitos ainda não tenham adquirido plenamente a Morfologia Verbal da língua e, devido a isso, apresentem bloqueio no nível morfológico;
- b) pressuposição de que a falta de alternâncias na conjugação dos radicais irregulares seja motivada por uma lacuna fonológica, ligada diretamente ao nível fonológico;
- c) pressuposição de que a criança já tenha adquirido tanto a Morfologia Verbal do PB, como sua Fonologia e, dessa forma, regularize os morfemas verbais devido à motivação exigida pela inter-relação morfofonológica que, no componente lexical, requer a interação entre a Morfologia e a Fonologia.

Tomemos, primeiramente, o tópico em (b): não parece responder pelas formas verbais produzidas diferentemente do padrão, uma vez que o inventário segmental e silábico da criança com desenvolvimento típico e as regras que determinam seu funcionamento na língua é adquirido, majoritariamente, até os 05 anos de idade (LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2009).

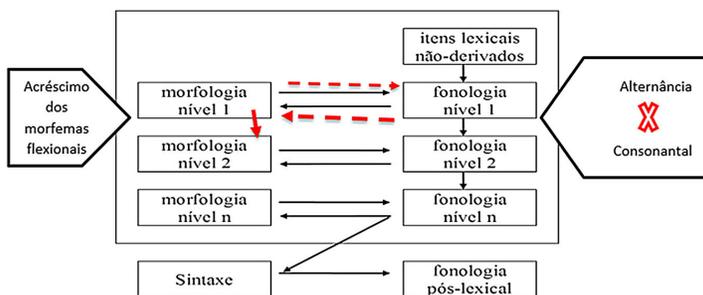
Considerando-se o tópico em (a), parece poder ser descartado, porque os dados deste estudo evidenciam que os informantes já adquiriram a morfologia verbal, visto que apresentam, em consonância com o padrão da língua, os morfemas de tempo e modo e de número e de pessoa, ou seja, todas as flexões verbais, incluindo o paradigma verbal. São exemplos, as flexões *satisfã[z]o* e *per[d]a*, as quais revelam que os informantes conservam, nas formas diferentes do padrão, os morfemas indicadores de tempo, bem como os de número e pessoa e, devido a isso, compreendemos, aqui, que a Morfologia Verbal em todas as faixas etárias aqui estudadas já está adquirida. Parece, portanto, que os morfemas flexionais da classe dos verbos, correspondentes às categorias testadas no

presente estudo, já estão adquiridos. Além disso, todas as crianças, desde a primeira faixa-etária pesquisada, empregaram com 100% de adequação às formas do verbo *ter*.

A alternativa proposta em (c) é capaz de explicar o fenômeno das ocorrências não padrão, demonstrando, por meio da LPM (Figura 3), que as regularizações são motivadas pela falta da correlação que deve ser mantida entre a Morfologia e a Fonologia para que o processo de alternâncias em verbos irregulares se manifeste de acordo com o padrão da língua; a regra fonológica da alternância não é aplicada na conjugação de alguns verbos, porque não há a devida correspondência entre os componentes morfológico e fonológico e, com isso, não se concretiza a interação morfofonológica.

A Figura 4 mostra a falta de correspondência entre o componente Fonológico e o Morfológico, a partir da proposta de Kiparsky (1982, 1985), a fim de se entenderem as formas produzidas pelos sujeitos desta pesquisa.

**Figura 4** – Proposta para as formas não padrão, em consonância com Kiparsky (1982, 1985).



**Fonte:** Goulart (2015), baseando-se no Modelo de Kiparsky (1982).

No modelo proposto por Lee (1995)<sup>7</sup> para o Português Brasileiro, a flexão irregular encontra-se no nível 1 ( $\alpha$ ), enquanto que a flexão regular se manifesta no nível 2 ( $\beta$ ).

As produções verbais que as crianças deste estudo realizaram indicam que, com a idade de 06 anos, o sujeito já opera com formas irregulares, tendo em vista que produz adequadamente as alternâncias fonológicas consonantais de determinados verbos, principalmente daqueles cuja frequência se mostra alta no *input* linguístico.

Todavia, os dados também apontam que, em todas as faixas etárias estudadas, as crianças ainda regularizam formas verbais irregulares, evidenciando, assim, a tardia aquisição dos processos de natureza morfofonológica do sistema verbal do PB, especialmente dos verbos menos frequentes (como já foi salientado) e do tempo verbal menos frequente: Presente do Subjuntivo. O simultâneo emprego de formas irregulares

<sup>7</sup> De acordo com Lee (1995), no nível 1 (também identificado como ( $\alpha$ )) estão a flexão irregular, a Derivação e a Composição I; no nível 2 ( $\beta$ ) ocorre a formação produtiva do PB, juntamente às flexões verbais regulares da língua; no nível pós-lexical encontra-se a Composição II. Para maior detalhamento, consultar Lee (1995).

para alguns verbos e o não emprego para outros leva a interpretar-se que a aquisição desses verbos exige a incorporação à gramática da criança:

- I) dos morfemas verbais flexionais regulares (modo e tempo, número e pessoa);
- II) dos morfemas verbais flexionais irregulares (irregularidades em razão do paradigma);
- III) das alternâncias dos radicais irregulares (irregularidades em razão do radical).

Os fatos em (II) e em (III) são irregulares; portanto, são imprevisíveis e têm de ser aprendidos pela criança com o uso (a frequência) da língua; além disso, exigem interação entre Morfologia e Fonologia. Por essa razão, a frequência do uso dos verbos na língua é fator condicionador da aquisição dos verbos irregulares: quanto mais frequente for o uso de um verbo irregular, mais facilmente sua estrutura vai ser adquirida.

Com base nesses argumentos, defendemos que a proposta em (c) é a que parece mais adequada para explicar o *corpus* deste estudo, levando-se em consideração, sobretudo, a natureza morfofonológica do processo, a qual é essencial para a conjugação irregular padrão do PB, e que, por ser complexa na língua, contribui para a aquisição tardia de formas verbais, cujo radical envolve alternâncias consonantais em suas conjugações.

Segundo a proposta de Lee (2005), ao olharmos os dados aqui descritos, temos a não comunicação dos componentes morfológico e fonológico da língua apenas ao se considerarem as formas verbais irregulares, que são flexionadas na fala da criança de maneira regularizada; essas, então, dirigem-se ao nível 2 ( $\beta$ ) sem sofrer as regras da flexão irregular, e, no nível 2 ( $\beta$ ), são submetidas ao tratamento dado aos verbos regulares. Essa divisão da flexão verbal, irregular e regular, em PB em diferentes níveis ocorre em atendimento ao Princípio do *Elsewhere Condition*, em que regras mais restritas se aplicam antes das mais gerais, ou seja, a flexão irregular, que é a mais marcada e mais restrita, acontece anteriormente à flexão regular, cujas regras são menos marcadas e mais universais, não apenas no PB, mas nas línguas do mundo.

Na passagem para o nível 2 ( $\beta$ ), o verbo que não sofreu a flexão irregular, pois, apesar de consumir as regras morfológicas, não atingiu as alternâncias consonantais no nível fonológico<sup>8</sup> pela falta de correlação entre os componentes, sofre, então, a flexão regular exclusiva do nível 2( $\beta$ ), conservando-se de maneira regularizada e fiel ao radical do verbo, cuja raiz é um morfema que se encontra no léxico profundo, integrando as representações subjacentes dos falantes da língua.

Segundo Lee (1995), é também no nível 2 ( $\beta$ ) que ocorre a formação produtiva do PB, juntamente às flexões verbais regulares da língua. Isso salienta a razão pela qual os verbos regulares são compreendidos como a classe produtiva do português e, por isso, de caráter não marcado na língua. Nesse sentido, a regularização no processo de aquisição verbal mostra que a criança opera em conformidade com o padrão não

---

<sup>8</sup> O *locus* da ausência da alternância consonantal, como parte do processo de aquisição de formas verbais irregulares, está representado à direita da Figura 4.

marcado, tornado o fenômeno mais natural, quando ainda não tem adquiridas, em sua gramática, as irregularidades do sistema linguístico.

Além disso, esse fato pode mostrar ainda que, quando o falante produz as regularizações – formas não padrão –, está lidando com uma única gramática internalizada, ao contrário da proposta de estudos (LORANDI, 2006; AVELEDO, 2006) que postulam duas gramáticas operando no sistema verbal: uma responsável para a conjugação dos verbos regulares e outra para a conjugação dos verbos irregulares. A regularização, nessas pesquisas, é entendida como sendo uma flexão estabelecida pela gramática dos verbos regulares e, por consequência disso, mantida na fala dos sujeitos com a fidelidade ao radical do verbo.

Mediante estudo da Teoria Lexical, observamos que o processo das formas não padrão se dá por meio das relações estabelecidas entre os componentes e os estratos que constituem a gramática da língua; sendo assim, o fenômeno da regularização está situado no campo que estabelece o intercâmbio entre os componentes para que se formem os vocábulos do PB e, devido a isso, é um processo que opera com uma única gramática, capaz de explicar tanto a flexão padrão, como a não padrão, buscando, para isso, parâmetros linguísticos para eventos que marcam o desenvolvimento da aquisição da linguagem, aqui especificamente da aquisição dos verbos irregulares do PB.

## Considerações finais

A criança em fase de aquisição verbal opera com, no mínimo, duas possibilidades de flexão para os verbos irregulares: de acordo com o alvo da língua, realizando as alternâncias fonológicas em consonância com o padrão; ou em desacordo com o alvo, realizando o fenômeno que é entendido na literatura da área como regularização (LORANDI, 2006); a flexão que se dá sem as alternâncias próprias da conjugação irregular mantém, na fala do sujeito, o radical do verbo e, por isso, flexiona a classe irregular em conformidade com a conjugação dos verbos regulares.

Levando-se em consideração que os estudos brasileiros realizados até o presente momento atestam que o fenômeno da regularização verbal ocorre não mais que até os 05 anos de idade, os dados da pesquisa aqui relatada deles discordam, pois apresentam evidências de que crianças com idade superior a 05 anos produzem, em suas conjugações, formas verbais regularizadas para determinados verbos irregulares.

Nesse sentido, reafirmamos a importância da variável escolaridade, aqui atrelada à idade, para a estabilização da flexão irregular do PB. Além disso, percebemos, por meio das análises, que:

- 1) o *corpus* deste estudo mostra, por meio das conjugações em análise, que os sujeitos aqui acompanhados já possuem a Morfologia da língua, visto que produzem os morfemas de modo e tempo, de número e pessoa e os marcadores do paradigma verbal do PB;

- 2) as regularizações na conjugação de verbos irregulares na visão deste estudo, que é fundamentado pela LPM, são de ordem morfofonológica no sistema linguístico do PB, pois estão associadas às relações condicionadas pela não correspondência entre o componente fonológico e o componente morfológico da língua;
- 3) por implicar fenômeno de ordem morfofonológica, a aquisição do sistema verbal irregular é tardia, em se tratando de falantes nativos de PB, podendo estender-se, no mínimo, até os 09 anos de idade; no presente estudo, a variável escolaridade atrelada à idade aponta que, quanto maior for a experiência linguística da criança, maior também será o número das conjugações irregulares que produz de acordo com a forma padrão da língua;
- 4) os verbos que se mantêm em alta frequência na língua são adquiridos, com suas flexões, mais precocemente do que aqueles que mostram baixa frequência.

Sob o viés dos pressupostos da Fonologia e Morfologia Lexical, o emprego de formas verbais diferentes do padrão, sem a presença de alternâncias consonantais, pode ser explicado em razão da não articulação entre os módulos da Morfologia e da Fonologia da língua. A falta de correspondência entre esses componentes na construção de determinadas conjugações irregulares, especialmente na 1ª pessoa do Presente do Indicativo e na 1ª e na 2ª pessoas do Presente do Subjuntivo, aponta para a alta complexidade que permeia a aquisição da classe verbal irregular do PB. Considerando que os sujeitos do presente estudo já operam com essa relação, atentando para o fato de que já produzem alternâncias consonantais, principalmente para os verbos de alta frequência no *input* linguístico, entendemos que ainda estão em fase de aquisição da morfofonologia da língua pela coexistência das formas padrão (P) e não padrão (NP) em suas produções.

Com essa análise, temos uma evidência da complexidade de fenômenos morfofonológicos e, nesse fato, podemos ver uma justificativa para o estágio tardio de sua aquisição: a aquisição da morfologia dos verbos já se mostra complexa pelos diferentes afixos que envolve, sendo que se vê gradualmente aumentada a dificuldade quando os tempos são do modo subjuntivo (do ponto de vista sintático e semântico, o emprego desse modo verbal implica exigente operação nas relações entre as orações e entre os sentidos); e a complexidade se torna ainda maior quando está presente a interação entre os níveis morfológico e fonológico da língua, exigindo alternâncias vocálicas e consonantais no processo de flexão dos verbos.

Por meio dos resultados alcançados, o presente estudo vem, portanto, atestar que, ao serem considerados fenômenos de natureza morfofonológica, o processo de aquisição da linguagem pelas crianças pode estender-se até a idade de 09 anos ou mais, incluindo-se o emprego de verbos irregulares.

GOULART, T.; MATZENAUER, C. The conjugation of irregular verbs by native brazilian portuguese speaking children: a study in the light of lexical phonology and morphology. *Alfa*, São Paulo, v.62, n.1, p.173-193, 2018.

- *ABSTRACT: This study investigates the acquisition of irregular verbs in Brazilian Portuguese (BP) when conjugated in the Indicative Present, Subjunctive Present and Simple Past tenses by native BP speaking children. It aims at describing and analyzing the interaction between Morphology and Phonology which is found in the inflection of irregular verbs, in the light of Lexical Phonology and Morphology (LPM). Data show that linguistic phenomena of morphophonological origin, which are highly complex, can be considered processes of late acquisition by Brazilian children. LPM leads to the understanding that verb regularization, one of the manifestations of irregular conjugations, can be explained by the non-correspondence between the phonological and morphological levels of the language.*
- *KEYWORDS: Morphophonological acquisition. Irregular verbs. Lexical Phonology and Morphology.*

## REFERÊNCIAS

ANDERSEN, E. M. L. Representações Lexicais Subjacentes: verbos e léxico inicial. *ReVEL*, v.6, n.1, p.1-31, 2008.

AVELEDO, F. El procesamiento de verbos regulares e irregulares en el español infantil: mecanismo dual vs. Conexionismo. *Boletín de Lingüística*, v.18, n.26, p.5-32, jul. 2006.

BASILIO, M. *Teoria Lexical*. 7. ed. São Paulo: Afiliada, 2004.

BISOL, L. *Introdução e estudos de fonologia do português brasileiro*. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

CÂMARA JÚNIOR, J. M. *Uma forma verbal portuguesa: estudo estilístico-gramatical*. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio – Rodrigues & Cia, 1975.

\_\_\_\_\_. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 38. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.

CASTILHO, A. T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

GOULART, T. P. D. *A Produção de Formas Verbais Irregulares por Crianças Falantes do Português Brasileiro (PB)*. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2015.

KIPARSKY, P. Lexical morphology and phonology. In: YANG, S. (Ed.). *Linguistic in the morning Calm*. Seoul: Hanshin Publishing Co, 1982.

\_\_\_\_\_. **Some consequences of lexical phonology**. Phonology yearbook 2. London: Cambridge University Press, 1985.

LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Modelo Padrão de Aquisição de Contrastes**: uma proposta de avaliação e classificação dos Desvios Fonológicos. 2009. 218 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2009.

LEE, S. Fonologia Lexical do Português. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v.23, p.103-120, 1992.

\_\_\_\_\_. **Morfologia e Fonologia Lexical do Português do Brasil**. 1995. 201 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. Fonologia Lexical – Modelos e Princípios. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.31, n.2, p.129-137, 1996.

LORANDI, A. **Formas Morfológicas na Gramática Infantil**: um estudo à luz da Teoria da Otimidade. 2006. 185 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2006.

MOHANAN, K. P. **Lexical Phonology**. 1982. 218 f. Doctoral dissertation – Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, 1982.

SANTOS, R. S.; SCARPA, E. M. A aquisição da morfologia verbal e sua relação com o acento primário. **Letras de Hoje**, Porto Alegre: EDIPUC, v.38, n.4, p.249-260, 2003.

SCHWINDT, L. C. A relação entre Morfologia e Fonologia na História dos Estudos Linguísticos. In: MARTINS, E. S.; CANO, W. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org.). **Léxico e morfofonologia**: perspectivas e análises. Uberlândia: EDUFU, 2006.

SOUZA & SILVA, M. C. P.; KOCH, I. V. **Linguística Aplicada ao Português**: Morfologia. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WETZELS, W. L. Mid Vowel Neutralization in Brazilian Portuguese. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n.23, p.19-55, 1992.

YAVAS, F.; CAMPOS, J. Aquisição da Morfologia Verbal do Português como L1 e L2. **Letras de Hoje**, Porto Alegre: PUCRS, n.74, p.81-95, 1988.

Recebido em 27 de março de 2017

Aprovado em 1 de setembro de 2017



# A AQUISIÇÃO DAS VOGAIS PRETÔNICAS EM PORTUGUÊS BRASILEIRO

Graziela Pigatto BOHN\*  
Raquel Santana SANTOS\*\*

- **RESUMO:** O artigo discute a aquisição de vogais pretônicas em português brasileiro, por 3 crianças monolíngues adquirindo o dialeto paulista, com idade entre 1;4 e 3;5, e sua relação com a aquisição das vogais no ambiente tônico. Com base em Miranda (2013), partimos do pressuposto de que a aquisição das vogais pretônicas está sujeita à instabilidade desse subsistema, e, portanto, segmentos afetados por processos fonológicos seriam adquiridos mais tardiamente nessa posição. As produções mostram que as vogais altas pretônicas são adquiridas em contraste com as vogais médias, (/i,o/ e /e,u/), sendo a pretônica /o/ adquirida antes de /e/. Analisamos nossos resultados à luz da Hierarquia Contrastiva de Traços (DRESHER, 2009), para a qual a representação lexical dos segmentos é específica de cada língua, trazendo somente os traços contrastivos e ativos em processos fonológicos naquele sistema, e propomos que a aquisição da pauta pretônica é regida por um Princípio de Contraste Máximo: devido a instabilidade dessa posição, os segmentos devem ser maximamente contrastivos, ou seja, por ponto e altura vocálica. A pretônica /e/, por ser a mais instável (cf. CALLOU; MORAES; LEITE, 2002, VIEGAS, 2001 e YACOVENCO, 1993), é a última a ser adquirida, trazendo consigo a pretônica /u/.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Aquisição fonológica. Contraste fonológico. Vogal pretônica.

## Introdução

O objetivo deste trabalho é discutir a aquisição das vogais em posição pretônica no português brasileiro. Estudos anteriores (RANGEL, 2002; BONILHA, 2004; VOGLEY, 2011) sugerem a emergência do sistema de vogais tal como já proposto por Jakobson (1968[1941]), de que teríamos inicialmente as vogais baixas, seguidas das altas, e em seguida as médias. Esses resultados permitem uma descrição que assuma que os traços e suas organizações sejam universais. No entanto, muitas vezes essas descrições levam a previsões que não se concretizam. Por exemplo, se os traços são inatos, a hierarquia é

---

\* Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), Santos - São Paulo - Brasil. Centro de Ciências da Educação e Comunicação. grazielabohn@gmail.com

\*\* Universidade de São Paulo (USP), São Paulo - São Paulo - Brasil. Departamento de Linguística. raquelss@usp.br

universal, e o padrão de desenvolvimento é universal (baixas > altas > médias), então a previsão de uma teoria como a Geometria de Traços, por exemplo (cf. CLEMENTS; HUME, 1995) é de que as médias anterior e posterior/coronal e labial emergem ao mesmo tempo. Como os fatos nem sempre corroboram a previsão, muitas análises assumem então que há subestágios que capturam as assimetrias encontradas. Mas para além das previsões, é possível também encontrar nos dados não só assimetrias, mas percursos diferentes de aquisição, e este tipo de resultado coloca em questão a descrição dada por teorias universais. A maioria dos trabalhos sobre aquisição vocálica ou centra-se na aquisição na posição tônica ou soma todas as posições acentuais e analisa esta posição como uma variável independente que pode (ou não) afetar o processo de aquisição (e.g. RANGEL, 2002; MIRANDA; MATZENAUER, 2009). Diferentemente, Bohn (2015) analisa a aquisição de tônicas e pretônicas separadamente e encontra que a ordem de aquisição nestas duas pautas acentuais é diferente. A autora, seguindo Miranda (2013), argumenta que a ordem de emergência das vogais médias é diferente na pauta pretônica porque, nesta posição, as vogais médias apresentam-se diferentemente para as crianças e as crianças são sensíveis a essa diferença. Valendo-se de estudos sobre harmonia vocálica em pretônicas na fala adulta que apontam que este processo só ocorre com a vogal /e/ (CALLOU; MORAES; LEITE, 2002; YACOVENCO, 1993; VIEGAS, 2001), Bohn defende que, porque /o/ é mais estável do que /e/ nesta posição, ele é adquirido primeiro.

Nossa hipótese é que não só a maior estabilidade dos segmentos seja relevante na emergência e aquisição dos segmentos, mas também, seguindo os pressupostos da Teoria de Hierarquia Contrastiva de Traços (doravante HCT, DRESHER, 2009), que a ordem de aquisição obedece a um Princípio de Contraste, que rege a emergência dos segmentos.

De forma a argumentar a favor desta análise, este trabalho organiza-se da seguinte maneira: a primeira seção traz um panorama sobre os trabalhos anteriores em aquisição de vogais no português brasileiro (doravante PB); a segunda seção apresenta os pressupostos da Hierarquia Contrastiva de Traços e trabalhos sobre a fonologia do português dentro desta teoria. A terceira seção traz um resumo do trabalho de Bohn (2015) sobre aquisição de vogais no PB à luz da HCT. Nas seções quatro e cinco são explicitadas a metodologia utilizada para constituição do corpus e os resultados encontrados. A sexta seção traz uma discussão geral sobre os resultados, e na sétima seção apresentam-se as considerações finais.

## **Aquisição Vocálica – estudos anteriores**

Estudos sobre a aquisição do inventário fonológico remontam ao século passado. Jakobson (1968[1941]) foi o primeiro a propor uma ordem de aquisição deste inventário. Jakobson propôs que o processo de aquisição é guiado por contrastes máximos e sua ordem é universal. No que concerne às vogais, o primeiro contraste é entre consoantes

e vogais (a consoante com maior fechamento – plosiva labial /p/ – vs. a vogal mais aberta – /a/). O contraste seguinte se dá entre as vogais baixa vs. alta (/a/ vs /i/). O próximo contraste pode se dar tanto no que se refere à anterioridade (anteriores vs. posteriores /i/ vs. /u/) ou altura (altas vs. médias - /i/ vs. /e/). Muitos estudos, no entanto, chamam a atenção para a quantidade de variabilidade encontrada nos dados infantis, colocando em jogo análises universais do processo (e.g. VIHMAN et al., 1986; MACKEN, 1979; PYE et al., 1987, entre outros), mas ainda hoje busca-se encontrar o padrão Jakobsoniano nos dados.

Rangel (2002) foi a precursora nos trabalhos sobre aquisição de vogais do português brasileiro. Com base na Geometria de Traços (CLEMENTS; HUME, 1995), e através de duas análises, uma transversal de 72 crianças e outra longitudinal de três crianças, durante o período de 1;0 e 1;11, a autora propõe que a criança já inicia a aquisição das vogais do PB com todos os traços de ponto especificados, enquanto adquire os níveis de abertura aos poucos, defendendo a seguinte ordem de aquisição: 1º. estágio (/a > i > u/), 2º. estágio (/e > o/), e 3º. estágio (/ɔ > ε/). Essa proposta descreve exatamente o percurso de aquisição de Jakobson, mas não é suficiente para explicar a não-simultaneidade na aquisição de vogais que se distinguem apenas por ponto encontrada nos dados pela autora. Veja, por exemplo, que a coronal precede a aquisição da labial nos primeiro e segundo estágios, mas no terceiro estágio a ordem é diferente. Por esse motivo, Rangel propõe que haja subestágios na aquisição vocálica, o que, para a autora, explicaria essas diferenças.

Observamos que apesar de Rangel propor uma única ordem de aquisição para os cortes transversal e longitudinal, seus resultados evidenciam variações em relação ao modo como os contrastes são estabelecidos, como mostra o Quadro 1 abaixo.

**Quadro 1** – Ordem de aquisição das vogais.

Transversal:	a > i, u > e, o > ɔ > ε
Criança Gabi:	a, i > u > e, o > ɔ > ε
Criança Ana: <sup>1</sup>	a, i, u > o > e, ε, ɔ

**Fonte:** Rangel (2002).

Em relação à posição átona, embora Rangel leve em conta todas as vogais produzidas na palavra e as classifique de acordo com a tonicidade, a autora só o faz com o objetivo de verificar se a tonicidade da vogal seria um fator que favorecesse a sua produção correta. A autora constata, porém, que nem sempre o fator tônico foi o mais favorecedor: nos estudos transversais, para a vogal /i/ a sílaba postônica foi a mais favorecedora para sua produção correta, enquanto que para /e/ e /o/ a posição mais favorecedora foi a tônica. Já nos dados longitudinais, a sílaba pretônica foi a mais favorecedora tanto

<sup>1</sup> Baseamo-nos no inventário fonológico apresentado para Ana no Quadro 6 (RANGEL, 2002, p.111), mas salientamos que, no Quadro 7 (p.122), a ordem apresentada é /a, e, i, o, u/ > /e, ɔ/.

para /e/ quanto para /o/. Tonicidade também foi um fator selecionado como relevante para a neutralização de /e/ e /o/ em posição postônica final. Com base nos resultados, a autora assume uma pauta vocálica postônica constituída de três vogais até a idade de 1;5 e de cinco vogais /a,e,i,o,u/ a partir da idade de 1;6.

Miranda e Matzenauer (2009) aplicam o modelo de Lee (2008) para explicar a aquisição vocálica dos dados apresentados em Rangel (2002). Segundo Lee, as vogais seriam especificadas pelos traços [alto], [baixo] e [ATR]. As autoras consideram a pouca diferença relativa ao tempo de aquisição entre as vogais médias-baixas /ε/ e /ɔ/ (apenas um mês) indício de que essas vogais integrem o inventário fonológico da criança simultaneamente: /a, i, u/ > /ε, o/ > /ε, ɔ/, defendendo, portanto, a existência de três estágios no processo de aquisição das vogais do PB e eliminando os subestágios propostos por Rangel. Salientamos, entretanto, que, apesar de distinguirem os subsistemas vocálicos do PB por diferentes níveis de altura (tônico com quatro níveis, pretônico com três e postônico com dois), no que diz respeito à aquisição, assim como Rangel, as autoras não fazem nenhuma distinção entre esses diferentes subsistemas.

Bonilha (2004) analisa dados de uma criança adquirindo o PB. Segundo a autora, a criança passa pelos seguintes estágios: 1º estágio (/a, e, i, o, u/), 2º estágio (/ε/), 3º estágio (/ɔ/), todos adquiridos antes até 1;9 anos. No entanto, a própria autora chama a atenção de que o estabelecimento destes estágios se dá pela percentagem de produções corretas, mas muitas vezes com uma quantidade de produções muito baixa. A autora assume a Otimalidade como quadro teórico para explicar essa emergência, e defende que o inventário de vogais do primeiro estágio indica ter havido uma demção de restrições de marcação, que deixa a hierarquia como em (1):

- (1) H1 = Fidelidade >> {\*[dorsal], \*[labial], \*[coronal], \*[+aberto1], \*[+aberto2], \*[+aberto3], \*[-aberto1], \*[-aberto2], \*[-aberto3], \*[+soante], \*[+aproximante], \*[+vocóide], \*[+sonoro], \*[+contínuo]}

No entanto, Bonilha (2004) mesmo aponta que esta hierarquia permitiria também a aquisição das vogais médias-baixas neste momento. Por isso, a autora sugere haver uma militância das restrições conjuntas, como em (2):

- (2) H1 = {[\*[+aberto3] & \*[labial]](seg), [[\*[+aberto3] & \*[coronal]](seg)} >> Fidelidade >> {\*[dorsal], \*[labial], \*[coronal], \*[+aberto1], \*[+aberto2], \*[+aberto3], \*[-aberto1], \*[-aberto2], \*[-aberto3], \*[+soante], \*[+aproximante], \*[+vocóide], \*[+sonoro], \*[+contínuo]}

Uma vez demovidas para baixo das restrições de fidelidade, as restrições conjuntas seriam desconstruídas. A diferença entre os estágios de aquisição de /ε/ e /ɔ/ se daria pelos momentos diferentes da demção de [[\*[+aberto3] & \*[coronal]](seg) e \*[+aberto3] & \*[labial]](seg). Com a demção de [[\*[+aberto3] & \*[labial]](seg), a criança adquire

/ɔ/, mas ainda não adquire /ɛ/. Chama a atenção a diferente ordem de aquisição das vogais em relação aos outros estudos (já que 5 vogais seriam adquiridas ao mesmo tempo). Como Bonilha (2004) só analisa dados de uma criança, não é possível saber qual tipo de análise seria dado caso variabilidade fosse encontrada.

Trabalhos subsequentes focalizaram especificamente a aquisição de vogais pretônicas. Matzenauer (2009) centra-se no processo de aquisição destas vogais para verificar a ordem de emergência dos segmentos nessa posição e a sensibilidade da criança a processos fonológicos, também assumindo Lee (2008). A análise de Matzenauer é transversal e os dados analisados são de 72 crianças com idade entre 1;2 e 2;1, divididas em 12 faixas etárias. Com base nas propostas de Rangel (op. cit) e Miranda & Matzenauer (op. cit), Matzenauer defende que, em posição pretônica, a aquisição se dá em dois estágios apenas, uma vez que as médias-baixas, adquiridas no terceiro estágio, não são licenciadas nesta posição. No primeiro estágio são adquiridas a baixa /a/, e as altas /i, u/, resultado de um contraste máximo quanto à altura; em seguida, no segundo estágio, as médias-altas /e, o/. Apesar de defender estágios, Matzenauer salienta que as médias-altas emergem quase que simultaneamente às altas em posição pretônica e constata que suas realizações se dão primeiramente em reduplicações. De acordo com Matzenauer, embora a emergência das pretônicas seja precoce, a estabilização dessas vogais não é imediata. Estas vogais são sujeitas a muitos processos fonológicos/reparos, em particular (mas não somente) as médias altas, que tendem a ter uma vogal alta em seu lugar.

Voltando-se também para a representação lexical das pretônicas, em especial as médias altas, Miranda (2013) analisa qualitativamente dados de uma criança adquirindo o PB como língua materna. A autora parte de duas hipóteses: (i) os segmentos são armazenados nas representações lexicais como entidades discretas e autônomas, independentemente da posição silábica que ocupam; (ii) há, por parte da criança, uma diferença no tratamento dispensado às vogais no processo de aquisição no que diz respeito à posição que os segmentos ocupam no sistema. Miranda observa que, entre 1;8 e 2;4, há flutuações em relação à produção das pretônicas médias, que ora são produzidas como médias, ora como altas. Para a autora, o fato de não haver nos dados dessa criança nenhuma flutuação na posição tônica reforça o fato de que a pauta pretônica é lugar de instabilidade na aquisição. Tal constatação confirma sua hipótese de que a criança exibe um comportamento diferenciado em relação às vogais dependendo da posição que elas ocupam no sistema. Para Miranda (2013), parece haver por parte da criança uma percepção de que não existe uma oposição forte entre médias e altas na posição pretônica, o que propicia um espaço para experimentação. Os segmentos são, conseqüentemente, adquiridos com base no funcionamento do sistema, e não como simples unidades de um conjunto.

Vogelely (2011) também parte do pressuposto de que a aquisição reflete a variação da comunidade adulta e, por isso, analisando dados de aquisição de vogais pretônicas do dialeto do Recife, prevê diferenças quanto à emergência dessas vogais nesse dialeto já que nele há uma preferência pelas médias-baixas nessa pauta (VOGELEY; HORA,

2008).<sup>2</sup> Com base em uma análise qualitativa, a ordem proposta por Vogeley para o dialeto de Recife é: 1º. estágio (/a, i, u/), 2º. estágio (/ε, e/), 3º. estágio (/o, o/). No caso da aquisição das vogais pretônicas, a autora constata a aquisição das médias-baixas em lugar das médias-altas, com a vogal anterior sendo adquirida antes da posterior, apresentando, portanto, a seguinte ordem: 1º. estágio (/a, i, u/), 2º. estágio (/ε/), 3º. estágio (/o/). Diante desse quadro, Vogeley propõe uma representação subjacente diferenciada para o sistema pretônico do dialeto recifense, o qual licencia as médias-baixas em posição pretônica, mas salienta que isso não significa que deva haver contraste entre /ε, o/ e /e, o/ nesta posição, pois as médias-altas ainda são realizadas neste dialeto por harmonia vocálica quando seguida de outra média-alta, como é o caso de s[o]rvete e c[e] bola, por exemplo. Nesse sentido, a autora defende a existência de um sistema vocálico para o PB em que as vogais médias em posição pretônica sejam subjacentemente subespecificadas em relação à altura e especificadas de acordo com o dialeto. Ao fazer uso da Geometria de Traços (CLEMENTS; HUME, 1995), isso significa dizer que o traço [aberto3] encontra-se fonologicamente desativado na subjacência e só passa a receber valor mediante exposição a um dialeto – para o sistema gaúcho há a ativação de [-aberto3] e para o dialeto de Recife, a de [+aberto3] na pauta pretônica.

O que se pode perceber dos estudos descritos até aqui é que em nenhum deles discute-se a variabilidade encontrada, por vezes, nos dados infantis. Bohn (2015) tenta dar conta desta variabilidade. Como a autora desenvolve sua análise assumindo a Hierarquia Contrastiva de Traços, apresentamos seus resultados após apresentar as principais características dessa teoria, na próxima seção.

## A Hierarquia Contrastiva de Traços e o Português Brasileiro

Como vimos na seção anterior, propostas fonológicas que assumem traços ou hierarquias universais não dão conta da variabilidade de resultados ou de como sistemas com os mesmos fonemas podem estar sujeitos a processos diferentes. A HCT vem justamente tentar propor um sistema formal, uniforme, ao mesmo tempo que tenta dar conta da variabilidade tanto entre sistemas como entre indivíduos falantes de uma mesma língua (cf. DRESHER 2009).

Dresher (2015, p.165, tradução e grifo nossos) propõe que

[...] o componente fonológico da gramática computa traços, mas esses traços não são inatos. Os traços são criados pelo aprendiz como parte do processo de aquisição fonológica. Além disso, a Gramática Universal (GU) requer que esses traços sejam organizados em hierarquias

---

<sup>2</sup> Nessa análise, conduzida com um pequeno número de dados (as quatro crianças tinham entre 9 e 49 dados cada) a autora levou em conta todas as vogais produzidas, ou seja, tônicas e átonas.

contrastivas de traços as quais refletem a atividade fonológica dos segmentos e os contrastes existentes no inventário lexical.<sup>3</sup>

Em suma, para Dresher, os únicos universais são a estrutura hierárquica e a forma de organização dos fonemas. Para ele, é o conceito de uma hierarquia de traços que é inerente à gramática fonológica, e não sua substância. E é a partir da capacidade de perceber correlatos acústicos, capacidade essa também inata ao ser humano, que os traços são identificados e hierarquizados.

De acordo com a HCT, as representações fonológicas dos segmentos são construídas a partir dos contrastes fonológicos e dos processos da língua que os afetam. A noção de contraste tem sido, de fato, basilar nas análises linguísticas da gramática fonológica da língua para se determinar os membros de um inventário fonológico e sua configuração interna. Dresher salienta, entretanto, que as propostas iniciais de hierarquias contrastivas (como a de CHERRY; HALLE; JAKOBSON, 1952; HALLE, 1971) não estabelecem critérios claros para a determinação e disposição dos traços contrastivos em uma estrutura ramificada e hierarquizada. A HCT proposta por ele surge, portanto, com o intuito de resgatar a noção de contraste e hierarquia em um modelo de gramática fonológica, dando conta da falta de consenso nas propostas anteriores. Para Dresher, se as hierarquias contrastivas variam de língua para língua, é necessário que haja uma estratégia para se determinar quais traços são contrastivos em cada sistema. Dresher assume que a gramática fonológica computa apenas traços ativos e dispensa os redundantes. Para isso, assume a Hipótese Contrastiva formulada por Hall (2007, p.87): “o componente fonológico de uma língua opera apenas com os traços necessários para distinguir um fonema de outro.”<sup>4</sup>

Quanto à organização dos traços, Dresher (2009) propõe que ela deva ser feita com base no Algoritmo de Divisão Sucessiva (do inglês *Successive Division Algorithm*), doravante ADS, o qual determina que todos os segmentos do inventário recebam uma representação que os distinga, contraste dos demais. O algoritmo é composto dos seguintes passos:

- (3) a) Comece sem especificações: assuma que todos os sons são alofones de um mesmo fonema;
- b) Se o conjunto mostrar contraste entre um ou mais membros, selecione um traço e divida o conjunto em quantos subconjuntos forem possíveis;

---

<sup>3</sup> Do original “the phonological component of the grammar computes features, but these features are not innate. Rather, they are created by the learner as part of the acquisition of phonology. Further, Universal Grammar (UG) requires that these features be organized into contrastive feature hierarchies that reflect phonological activity and the contrasts in the lexical inventory.”

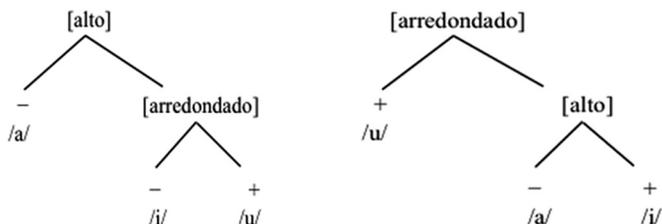
<sup>4</sup> Do original “The phonological component of a language L operates only on those features which are necessary to distinguish the phonemes of L from one another.”

- c) Repita o passo (b) em cada subconjunto: continue dividindo sucessivamente até que todo subconjunto criado tenha somente um segmento.

(DRESHER, 2009, p.16, tradução nossa)

Como apenas a estrutura hierárquica e a divisão são inatas, mas não há hierarquia nem ordem pré-estabelecida entre os traços, nada impede que um mesmo grupo de fonemas tenha organizações diferentes. Para um inventário como /a, i, u/, por exemplo, podemos ter o traço [alto] como primeiro contraste, dividindo o conjunto em dois grupos: /i, u/ recebendo a especificação de [+alto] e /a/ a de [-alto]; em seguida, temos a divisão de [arredondado] para os segmentos [+alto], pois ainda faz-se necessário contrastá-los: /i/ recebe [-arredondado] e /u/ recebe [+arredondado]. Nessa representação, o traço [alto] é contrastivo para todos os membros do inventário, enquanto que [arredondado] é relevante apenas para /i/ e /u/ - cf. (4a). Em um outro sistema com o mesmo inventário, a ordem hierárquica dos traços pode ser diferente, iniciando-se pelo traço [arredondado]. Nessa segunda opção, todos os segmentos do inventário recebem o contraste [arredondado] e apenas /a/ e /i/ recebem o contraste [alto]- cf. (4b).

**Figura 4** – a) Hierarquia iniciada por [alto], b) Hierarquia iniciada por [arredondado]



Fonte: Adaptada de Mackenzie (2009, p.13).

Essa diferente organização captura fatos como o porquê de haver línguas em que ocorrem processos com /i, u/ e não com /a/, enquanto que em outras ocorrem processos entre /i, a/ mas não com /u/.

Chamamos a atenção, no entanto, que o autor não explicita o que acionaria o ADS, o que levaria a aplicação deste algoritmo. Isto é, a proposta de Dresher baseia-se no fato de que os traços devem ser contrastivos; o ADS é um algoritmo que vai dividindo um inventário alofônico a partir de traços contrastivos. Mas não há menção a um princípio que reja esta aplicação, como se nota em Dresher (2015, p.172, tradução e grifo nossos):

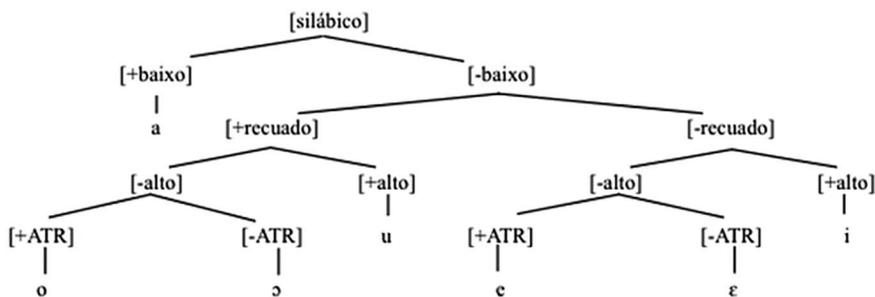
Em algum momento o aprendiz descobre um contraste entre uma vogal [baixo] /A/ e uma vogal [não-baixo] /I/ (os símbolos estão sendo usados por conveniência apenas). Considere, por exemplo, o primeiro contraste do sistemas de vogais, entre vogais baixas e não-baixas. Como o aprendiz sabe se deve incluir [ə] com as vogais baixas e não com as não-baixas?

Parte da resposta deve estar no fato de [ə] alternar com [a] como sua contraparte ATR. Isso sugere que mesmo no início de uma sequência de aquisição idealizada deve haver uma quantidade de antecipação que faz uso de informações sobre contrastes mais adiante na sequência.<sup>5</sup>

Além da noção de contraste, outro pressuposto da HCT, que é possível observar no trecho acima, é que o ordenamento hierárquico deve também ser determinado pelo modo como os segmentos operam nos sistemas fonológicos da língua, ao contrário do ordenamento hierárquico universal baseado em motivações articulatórias adotado pela Geometria de Traços (CLEMENTS; HUME, 1995), por exemplo. Isso significa que a variabilidade existente entre as diferentes hierarquias contrastivas reflete o funcionamento dos fenômenos fonológicos de cada sistema. A escolha entre as duas possíveis ordens de traços para o inventário /a, i, u/ mostradas acima dependerá, portanto, da relevância desses traços nos processos fonológicos da língua. Na segunda, na qual /u/ recebe apenas o traço [arredondado], poderíamos dizer que, nesse sistema, /u/ participa de processos em que apenas esse traço seja relevante; ou seja, apesar de ser uma vogal alta, o traço de altura não está ativo nos processos que afetam essa vogal, e, por isso, não faz parte de sua representação fonológica.<sup>6</sup>

Lee (2008) propõe uma hierarquia contrastiva de traços das vogais para o português brasileiro, segundo a HCT, cf. (5):

**Figura 5** – Hierarquia contrastiva dos traços das vogais do PB proposta por Lee (2008)



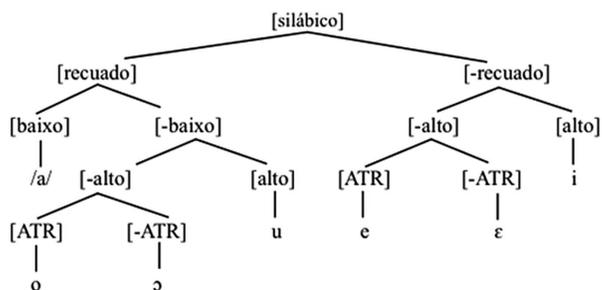
Fonte: Lee (2008, p.7)

<sup>5</sup> Do original “At some point the learner discovers a contrast between a [low] vowel /A/ and a non-low vowel /I/ (the symbols are for convenience only). Consider, for example, the first contrast in the vowel system, that between low and non-low vowels. How does the learner know to include [ə] with the low vowels rather than with the non-low vowels? Part of the answer must be that [ə] alternates with [a] as its ATR counterpart. This suggests that even at the first step in the idealized acquisition sequence there must be a certain amount of look-ahead that makes use of information about contrasts later on in the sequence.”

<sup>6</sup> Análises desse tipo podem ser encontradas em Zhang (1996), Dresher (2009) e Mackenzie (2009).

Bohn (2015) chama a atenção de que a proposta de Lee dá conta dos processos descritos por Bisol (1996), incluindo aí a elisão, que a autora aponta ocorrer apenas com /a/ nos dialetos do sul, mas não dá conta dos processos fonológicos tal como ocorrem no dialeto paulista, onde a elisão ocorre com todas as vogais posteriores átonas (cf. NOGUEIRA, 2007; SANTOS, 2007). Assim, Bohn propõe uma segunda hierarquia (cf. (6)):

**Figura 6** – Hierarquia contrastiva dos traços das vogais do PB proposta por Bohn (2015)



Fonte: Bohn (2015, p.147)

A existência de duas hierarquias para uma mesma língua não é um problema para a HCT, é inclusive o que explica a variabilidade nos dados: há um mesmo inventário fonológico, mas que se organiza diferentemente; trata-se de 2 sistemas que têm o mesmo inventário fonológico, mas diferente organização. Só é possível perceber que os traços constitutivos destes inventários se organizam diferentemente pela diferente aplicação dos processos fonológicos.

A aplicação da HCT nos dados suscita questões importantes tanto para a teoria quanto para os dados encontrados. Entre elas, a que nos interessa para os estudos em aquisição é: é possível que as crianças construam hierarquias diferentes?

## A HCT e a Aquisição Fonológica

Em seu estudo sobre a aquisição das vogais do PB, Bohn (2015) nos mostra que três crianças expostas ao português falado no dialeto paulista e analisadas longitudinalmente trilham caminhos diferentes para adquirir o sistema vocálico da língua. A autora reconstruiu o desenvolvimento da organização da hierarquia de traços das vogais através de ordem em que os segmentos tornavam-se frequentes na fala de cada criança (seguindo a metodologia de Ingram, 1989) e das substituições que eram encontradas nos dados. Se num estágio inicial apenas uma vogal é frequente, o contraste estabelecido é o vocálico vs não-vocálico, representado pela autora com [silábico]. Se outra vogal entra

no sistema, um segundo contraste é estabelecido (caracterizando um novo estágio<sup>7</sup>), e assim por diante, até que todas vogais recebam um número de contrastes que as distingam das demais. A existência de duas ou mais vogais sob um mesmo contraste pode ser evidenciada nas substituições encontradas nas produções infantis. Por exemplo, as produções de [‘azɐ] para ‘rosa’ (1;9), [‘podɔ] para ‘sapato’ (1;8) e [‘putɐ] para ‘porta’ (2;0) nos dados de L. são indicativos de que /a/, /o/, /ɔ/ e /u/ têm como ponto de partida um mesmo traço contrastivo e à medida que a hierarquia é construída, contrastam-se entre si. A vantagem desse modelo é a de se conseguir explicar a variabilidade encontrada em vários estudos de aquisição longitudinais e atestada em seus dados: enquanto uma criança começa a hierarquia por um contraste de altura (Criança A.), as outras (Crianças Am. e L.) começam por um contraste de ponto e trilham a mesma ordem na aquisição dos traços contrastivos apesar de apresentarem uma ordem diferente de aquisição de vogais. Como se observa em (7) abaixo, todas as crianças começam contrastando a vogal /a/ com as demais. No entanto, a criança A. quase que concomitantemente estabelece também a vogal /o/, enquanto que as crianças Am. e L. adquirem as vogais /e/ e /i/, respectivamente:

- (7) a. Criança A.: /a, o/ > /i, e, u/ > /ɔ, ε/ (cf. representação em (5))  
 b. Criança Am.: /a/ > /e/ > /o/ > /i/ > /ɔ, u, ε/ (cf. representação em (6))  
 c. Criança L.: /a/ > /i/ > /e, o/ > /ɔ, ε/ > u (cf. representação em (6))

Como explicitado, a HCT usa os processos fonológicos sofridos pelos segmentos como pistas para a organização dos traços na hierarquia. Assim, a criança não cria classes (ou nós, nos termos da Geometria de Traços) que contemplem vogais que não estejam sujeitas a um mesmo processo. Por exemplo, a criança não vai apresentar, em nenhum momento, uma alofonia [a, e, i], já que não há processos fonológicos que afetem estas três vogais conjuntamente em PB.

Dessa forma, ao discutir a aquisição do sistema vocálico em PB a partir da HCT, Bohn consegue tratar da variabilidade entre os aprendizes o que não é possível a partir de outros arcabouços teóricos.

## Metodologia

O *corpora* deste estudo é constituído por dados de 3 crianças (A., Am., L.) adquirindo o dialeto paulista do português brasileiro (extraídos do banco de Dados de Santos, 2005). Foram feitas gravações naturalísticas com periodicidade semanal, de 30 minutos cada. A quantidade de dados coletados em posição tônica e pretônica, para cada criança e o período de coleta encontram-se na Tabela 1.

<sup>7</sup> Novos estágios ocorrem ou por aquisição de vogais ou por reorganização dos traços na hierarquia – cf. Bohn (2015).

**Tabela 1** – Quantidade de dados analisados por criança e por tonicidade silábica.

<b>Criança:</b>	<b>Idade</b>	<b>Tônica</b>	<b>Pretônica</b>	<b>Total</b>
<b>A.</b>	1;0 – 2;11	3.761	3.009	6.770
<b>Am.</b>	1;02 – 3;05	1.540	890	2.430
<b>L.</b>	1;04 - 2;11	2.633	1.511	4.144

**Fonte:** Adaptado de Bohn (2015, p.108).

Como vimos, a HCT assume que as crianças possam apresentar o mesmo inventário fonológico, porém ter diferentes estruturas que distingam os mesmos fonemas. Esta assunção traz como consequência metodológica que não se deve analisar dados transversais, já que as crianças em uma mesma faixa podem ter os mesmos inventários fonológicos, mas tê-los organizados em estruturas diferentes. Somente observando dados longitudinais, observando a emergência dos fonemas e os padrões de substituição dos segmentos é possível ter pistas das hierarquias que as crianças estão construindo. Assim, os dados das 3 crianças serão analisados separadamente.

A seleção das palavras a serem consideradas também é uma decisão que traz profundas consequências para os resultados. Não é possível observar a substituição de segmentos em palavras criadas pelas crianças, já que não se tem um alvo para comparação. Assim, só foram computadas palavras que fazem parte do léxico da língua (portanto, excluímos as palavras criadas pelas crianças).

A produção correta foi considerada como de acordo com a forma adulta. No entanto, os casos em que há alternância na forma adulta não foram considerados como casos de substituição (por exemplo, em [ka.´de] e [ke.´de] ‘cadê’, a produção de [e] não foi considerada como uma substituição para /a/ no percurso do desenvolvimento, já que ambas as formas são atestadas na fala adulta). Os dados foram foneticamente transcritos e, nos casos de dúvidas, as frequências de F1 e F2 foram utilizadas como parâmetros para a decisão da transcrição.<sup>8</sup> Além disso, há que se tomar cuidado com processos que podem afetar a produção infantil. A literatura sobre aquisição de regras fonológicas da forma adulta ainda é escassa (no entanto, cf. SILVA, 2008; SANTOS, 2007), um pouco maior sobre processos fonológicos típicos da fala infantil. No entanto, esses processos e regras podem mascarar o estabelecimento de aquisição dos fonemas. A decisão foi então de não trabalhar com itens lexicais que pudessem ser resultantes de um processo fonológico da língua adulta. Por exemplo,

<sup>8</sup> Por estar o trato vocal da criança ainda em desenvolvimento, decidimos usar como parâmetro para classificar as produções vocálicas que geraram dúvidas as frequências dos formantes da própria criança e não valores médios apresentados na literatura. Para isso, foram medidas as frequências de duas produções de cada vogal oral tônica e pretônica nitidamente produzidas por cada criança, em cada sessão, para se obter as médias dos formantes de cada vogal para cada uma delas. Para ilustrar esse procedimento, trazemos aqui a produção [pega] para ‘pega’ (verbo imperativo na segunda pessoa do singular) de L. em 1;09;00, a qual gerou dúvidas em relação à primeira vogal. A média dos F1 e F2 dessa vogal nessa produção nos forneceu os seguintes valores: 831.31 Hz e 1701.12 Hz, respectivamente. A aproximação desses valores com a média obtida para a vogal /e/ em posição tônica nessa idade para essa criança (F1=892.09 Hz e F2=1745.30 Hz) nos permitiu classificar a produção como uma coronal média-alta e não como uma coronal média-baixa (cuja média foi F1=1028.86 Hz e F2=2218.56 Hz).

a produção de [si'gu.la] 'segura' (Am. 2;04) pode ser resultado de um momento na aquisição das vogais /i, e/ (neste momento, como veremos na Tabela 3, a vogal /e/ ainda não é utilizada frequentemente pela criança), mas também pode ser resultante de um processo de harmonia vocálica. Casos como [te.'te.ta] 'gaveta' (Am. 2;10) são típicos casos de reduplicação silábica. Esses tipos de dados podem enviesar os resultados, então também não foram considerados.

Finalmente, uma decisão metodológica importante diz respeito à análise por *types* ou *tokens*. Não é incomum na literatura sobre aquisição fonológica perceber-se que as crianças algumas vezes conseguem produzir muito bem um segmento em uma palavra específica, enquanto que em outras palavras aquele mesmo segmento é constantemente substituído. Isso pode se dever por ser um segmento que consta em seu nome, ou de algum brinquedo ou alguém com quem interage. Se uma análise ocorre por *tokens* e essa palavra ocorre constantemente, os resultados podem ser enviesados e apontar para um momento de aquisição mais anterior do que de fato ocorre. Por esta razão, inúmeras análises atuais consideram que a criança deva apresentar um patamar percentual mínimo garantindo que tenha sido calculado sobre *types* diferentes. Neste trabalho, os dados foram extraídos e organizados de acordo com a metodologia proposta por Ingram (1981, 1989). De acordo com esta metodologia, a análise se dá por *type* fonético. No caso de haver variabilidade na produção, o autor propõe critérios para seleção dos *types* fonéticos, descritos em (8) em ordem de aplicação (INGRAM, 1989, p.204):

- (8) a) se um *type* fonético ocorre mais vezes entre os *tokens* fonéticos, selecione-o.
- b) se houver 3 ou mais *types* fonéticos com a mesma frequência, selecione o que compartilha mais segmentos com os outros *types* fonéticos.
- c) se houver somente 2 *types* fonéticos, selecione o que não foi produzido corretamente.
- d) se nenhum dos casos acima se aplicar, selecione o primeiro *type* fonético produzido.

Os sons produzidos pelas crianças são então classificados em categorias de frequência de uso (marginal, em uso, frequente), que variam de acordo com o tamanho de cada amostra. A Tabela 2 apresenta os critérios de frequência para as vogais. Quando a criança tem uma amostra de 1 a 25 *types*, um determinado som deve ocorrer 4 vezes ou mais para ser considerado frequente em sua fala; se ocorrer 2 ou 3 vezes, será considerado em uso, e se ocorrer apenas 1 vez, será considerado marginal. À medida que o número de *types* fonéticos aumenta em uma amostra, aumenta também a quantidade de vezes em que o som deve aparecer.

**Tabela 2** – *Types fonéticos* e critérios de frequência.

<b>Quantidade de <i>types</i> fonéticos</b>	<b>Marginal (baixo)</b>	<b>Em Uso (médio)</b>	<b>Frequente (alto)</b>
1 – 25	1	2, 3	4 ou mais
26 – 37	2	3, 4	5 ou mais
38 – 67	2	3 – 5	6 ou mais
68 – 87	3	4 – 6	7 ou mais
88 – 112	3	4 – 7	8 ou mais
113 ou mais	4	5 - 8	9 ou mais

**Fonte:** Fee (1991, p.351).

Este primeiro passo gera o inventário fonético da criança, mas não o fonológico. No segundo passo desta metodologia, são levantadas as substituições usadas nas produções que não estão de acordo com a forma adulta, o que fornece indícios de qual contraste fonético já está adquirido no sistema infantil e qual traço ainda está sendo usado de forma alofônica.

Com as informações dos passos 1 e 2, organiza-se o inventário fonológico das crianças. Segundo este método, um som será considerado adquirido no sistema fonológico da criança quando (i) for classificado como frequente; ou (ii) for classificado como em uso mas também figurar como substituto na amostra. O autor chama a atenção de que deve haver consistência na classificação de um som como frequente nas amostras. Isto é, a classificação como frequente deve se manter nas amostras subsequentes, o que aponta que esta metodologia deve ser utilizada com dados longitudinais.

## **Resultados**

Os resultados por *types* trazidos aqui são reportados em Bohn (2015), mas estão organizados em tabelas diferentes de forma a facilitar nossa discussão.

O Quadro 2 abaixo apresenta a ordem de aquisição das vogais, em posição tônica e pretônica, para cada criança; os Quadros 3 e 4 apresentam as substituições produzidas por cada criança para as vogais em posição tônica; e os Quadros 5 e 6, as substituições produzidas por cada criança para as vogais em posição pretônica.

**Quadro 2** – Ordem de aquisição das vogais em posição tônica e pretônica para cada criança.

		A		Am		L	
		tônica	pretônica	Tônica	pretônica	Tônica	Pretônica
Faixa etária	1;1						
	1;2						
	1;3						
	1;4					/a/	
	1;5						
	1;6	/a, o/	/a/			/i/	/a/
	1;7		/o/				
	1;8	/i, e, u/	/i/			/e, o/	
	1;9						
	1;10	/ɔ/		/a/		/ɔ, ε/	
	1;11	/ε/		/e/	/a/	/u/	/o, i/
	2;0		/e/				/u/
	2;1		/u/				
	2;2						
	2;3			/o/			
	2;4			/i/			
	2;5						
	2;6						
	2;7						/e/
	2;8				/o/		
	2;9						
	2;10						
	2;11				/i/		
	3;0			/ɔ, u/			
	3;1			/ε/			
	3;2				/e/		

Fonte: Adaptado de Bohn (2015, p.111-137).

**Quadro 3 – Substituições dos fonemas em posição tônica para cada criança, (1;4 a 2;3).**

	fonemas	1;1	1;2	1;3	1;4	1;5	1;6	1;7	1;8	1;9	1;10	1;11	2;0	2;1	2;2	2;3
A	/a/															
	/i/															
	/u/															
	/e/															
	/o/															[ɔ](1)
	/ɛ/								[e](1)	[e](2)	[e](4)	[e](1)	[e](1)	[e](1)	[e](4)	
	/ɔ/								[o](1)	[o](3)	[o](2)		[o](2)	[o](2)	[o](6)	[o](2)
	quantidade de types	0	1	4	4	7	12	6	61	111	193	206	247	297	381	298
Am	/a/															
	/i/															
	/u/															
	/e/															
	/o/													[u](1)		
	/ɛ/										[a](1)					
	/ɔ/															[o](1)
	quantidade de types	-	0	0	1	1	0	4	4	3	7	10	28	32	36	30
L	/a/								[o](1)				[o](1)			
	/i/														[e](1)	
	/u/															
	/e/														[i](2)	
	/o/									[u](1)	[u](2)	[u](2)				[u](2)
	/ɛ/									[e](2) [i](1)	[e](2)		[e](4)	[e](3)	[e](2) [i](1)	[e](2) [i](1)
	/ɔ/							[a](1)	[o](1)	[o](1)	[a](2) [o](1)	[o](1)	[o](2) [u](2)	[o](2) [a](1)	[o](2)	
	quantidade de types	-	-	-	22	13	16	28	52	124	101	182	210	231	205	148

Fonte: Adaptado de Bohn (2015, p.111-137).

**Quadro 4 – Substituições dos fonemas em posição tônica para cada criança (2;4 a 3;5).**

	fonemas	2;4	2;5	2;6	2;7	2;8	2;9	2;10	2;11	3;0	3;1	3;2	3;3	3;4	3;5
A	/a/														
	/i/														
	/u/														
	/e/														
	/o/			[ɔ](1)	[ɔ](1)			[ɔ](1)							
	/ɛ/	[e](2)	[e](1)	[e](2)	[e](1)	[e](1)		[e](2)	[e](2)						
	/ɔ/		[o](3)	[o](8)	[o](4)	[o](1)	[o](3)	[o](9)							
	quantidade de types	296	312	268	311	230	43	382	91	-	-	-	-	-	-
Am	/a/														
	/i/														
	/u/														
	/e/														
	/o/	[ɔ](1)													
	/ɛ/				[a](1)	[a](1)		[a](1)	[a](1)						
	/ɔ/	[o](1)	[o](2)				[u](1)								
	quantidade de types	55	53	67	57	69	53	111	41	129	154	176	133	117	169
L	/a/														
	/i/														
	/u/														
	/e/														
	/o/			[u](1)											
	/ɛ/	[e](1)													
	/ɔ/	[o](1)		[o](1)											
	quantidade de types	224	258	48	167	160	155	219	70						

Fonte: Adaptado de Bohn (2015, p.111-137).

**Quadro 5** – Substituições dos fonemas em posição pretônica para cada criança (1;4 a 2;4).

	fonemas	1;1	1;2	1;3	1;4	1;5	1;6	1;7	1;8	1;9	1;10	1;11	2;0	2;1	2;2	2;3	2;4	
A	/a/									[o](1)								
	/i/									[e](1)								
	/u/																[o](1)	
	/e/										[i](4)	[i](4)	[i](5)	[i](2)	[i](3)	[i](2)	[i](3)	
	/o/										[u](5)	[u](4)		[u](1)	[u](2)	[u](3)	[u](2)	
	quantidade de types	0	2	4	1	6	11	5	28	77	145	117	165	386	272	201	298	
Am	/a/																	
	/i/																	
	/u/																	
	/e/																	
	/o/											[u](1)		[u](1)				
	quantidade de types	0	0	0	1	5	0	5	4	2	6	12	15	21	16	11	25	
L	/a/											[e](1)						
	/i/											[e](1)	[u](1)					
	/u/									[ə, i]		[i]	[e, i]					
	/e/										[i](1)		[i](6)	[i](8)	[i](10)	[i](8)	[i](6)	[i](11)
	/o/											[u](1)			[u](3)	[u](6)	[u](7)	[u](6)
	quantidade de types	-	-	-	11	3	22	20	32	45	56	90	109	102	97	102	138	

Fonte: Adaptado de Bohn (2015, p.111-137).

**Quadro 6** – Substituições dos fonemas em posição pretônica para cada criança (2;5 a 3;5).

	fonemas	2;5	2;6	2;7	2;8	2;9	2;10	2;11	3;0	3;1	3;2	3;3	3;4	3;5
A	/a/													
	/i/													
	/u/													
	/e/	[i](4) [ɛ](1)		[i](1)										
	/o/	[u](1)			[u](1)									
	quantidade de types	225	214	229	169	40	338	76	-	-	-	-	-	-
Am	/a/			[u](1) [ɛ](1)										
	/i/													
	/u/													
	/e/					[u](1)				[i](1)				
	/o/				[u](1)									
	quantidade de types	19	34	19	27	28	77	14	67	85	109	81	87	120
L	/a/													
	/i/													
	/u/													
	/e/	[i](20)	[i](6)	[i](22)	[i](3)	[i](1)	[i](11)	[i](2)	-	-	-	-	-	-
	/o/	[u](12)	[u](1)	[u](15)	[u](9)	[u](7)	[u](2)	[u](3)	-	-	-	-	-	-
	quantidade de types	202	51	166	81	49	94	41	-	-	-	-	-	-

Fonte: Adaptado de Bohn (2015, p.111-137).

Nos Quadros 3 a 6 apresenta-se também a quantidade de dados por *type*. Por exemplo, aos 2;5, A. produziu 225 palavras diferentes (cf. Quadro 6). Destas 225 palavras, 5 palavras apresentaram substituição: /o/ foi preferencialmente (ou unicamente) produzido como [u] em uma palavra, e outras 4 palavras foram produzidas substituindo-se o /e/ por [i]. Como se pode observar, as crianças apresentam palavras em que substituem os fonemas alvo por outros segmentos mesmo depois que um segmento é considerado adquirido, mas esta quantidade vai diminuindo ao longo do tempo, ao mesmo tempo em que a quantidade de diferentes itens lexicais aumenta.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Chamamos a atenção de que um item que possa ter sido prevalente com substituição em uma sessão pode deixar de sê-lo em um momento posterior. Por exemplo, a criança A. produz ‘bagonça’ [ko.‘ku.sa] aos 1;09 (conforme mostra a substituição de [o] para /a/ apresentada no Quadro 5). Observe-se no mesmo Quadro que em nenhum outro momento houve esta substituição, o que significa que se a criança produziu este item lexical em momentos anteriores ou posteriores, foi sempre corretamente.

Os Quadros 5 e 6 nos revelam que as crianças produzem sílabas pretônicas num período bem inicial: A. tem algumas produções com 1;2, e passa a ter esta posição bem produtiva por volta de 1;9. L. já produz pretônicas a partir de 1;4 (início da coleta de seus dados) e torna-se mais produtiva por volta de 1;11. No caso de Am., algumas produções ocorrem aos 1;5, mas observe-se que a quantidade de dados é sempre bem menor que das outras duas crianças, só se tornando mais estável depois de 3;0.

Comparando-se os resultados dos Quadros 3 e 4 vs. 5 e 6, também é possível observar que a quantidade de substituições nas pretônicas é muito baixa, o que significa que o momento de aquisição dos fonemas vocálicos, apresentados no Quadro 2, não está sendo definido por quando as crianças deixam de fazer substituições, mas que mesmo nos momentos mais iniciais a criança produziu 4 ou mais vezes um segmento em palavras diferentes para que ele seja considerado frequente.

Como se pode observar no Quadro 4, A. adquire os segmentos pretônicos na mesma ordem que os tônicos (tônicos: a,o > i,e,u > o > ε; pretônicos: a > o > i > e > u), ocorrendo um descompasso temporal - exceto por /a/ e /i/ que se tornam frequentes ao mesmo tempo nas pautas tônica e pretônica, as demais vogais pretônicas são consideradas como frequentes em um momento posterior aos momentos para as tônicas. Em (9) temos exemplos de substituições de pretônicas por A.

(9)	/a/	[ko'kũsɐ]	/ba'gũsa/	'bagunça'	A. 1;09;19
	/e/	[si'a]	/se'ra/	'será'	A. 2;04;26
		[tɛ'iña]	/estre'lija/	'estrelinha'	A. 2;03;17
	/i/	[be'gadu]	/obri'gadu/	'obrigado'	A. 1;09;11
	/o/	[ku'sa]	/ko'sar/	'coçar'	A. 1;10;12
	/u/	[ko'ekɐ]	/ku'eka/	'cueca'	A. 2;04;10

Os casos de substituição de /a, i, u/ são pontuais: um item lexical cada. Por outro lado, /e, o/ apresentam mais itens lexicais com mais substituição dos segmentos do que produção dos segmentos alvo. Todos os casos são de suas contrapartes com mesmo ponto ([u] para /o/ e [i] para /e/). Produções corretas para 'fechou' e 'pesado' ocorrem antes da aquisição de /e/, mas ainda assim, A. produz muitas palavras com a substituição destes segmentos por suas contrapartes altas (e.g. 'jogar', 'tomar', 'será', 'pegar'). De acordo com Bohn (2015), essa alternância pode ser devida ao fato de que a criança já está tentando trabalhar com os processos que afetam a posição pretônica, em especial a harmonia vocálica (como em [mi.'ni.nu] para 'menino') e a neutralização sem razão aparente (como em [tu.'ma.ʃɪ] para 'tomate'). De acordo com estes dois processos, /e, i/ são produzidos como [i] e /o, u/ como [u]. Observe que é exatamente o tipo de substituição que A. faz: produz a vogal alta no lugar da vogal média-alta. A análise de Bohn é corroborada por outras substituições infantis: 'cueca', 'obrigado', 'bagunça', 'pegar' são produzidas com a vogal pretônica abaixando ou alçando de forma a tornar-se mais próxima da vogal tônica. A única palavra que foge do padrão de análise de substituição no mesmo ponto é 'pirulito', produzido como [pi.i.'i.tu]. Nossa hipótese

é de que as crianças estão aplicando aqui um processo de harmonia: tendo vogais altas anteriores adjacentes nos dois lados, A. acaba por produzir a alta anterior no lugar da posterior. E em ‘estrelinha’, A. faz uso de [ɛ], uma vogal que não existe na pauta pretônica, sem qualquer razão aparente (como uma harmonia com a vogal adjacente), mas mantém o mesmo ponto de articulação na substituição.

No caso de Am., dois fatos chamam a atenção: até o final do período analisado a criança não adquire o /u/. Além disso, a ordem de aquisição é diferente nas duas posições (tônicos: a > e > o > i > u, ɔ > ɛ; pretônicos: a > o > i > e). O mesmo descompasso temporal entre a aquisição das tônicas e das pretônicas encontrado em A. verifica-se também em Am. Como se observa na linha de quantidade de dados, Am. apresenta um vocabulário bem pequeno (enquanto que A. já produz mais de 100 palavras diferentes aos 1;10 e L. aos 2;0, Am. só chega a essa quantidade aos 3;2). No entanto, Am. é a criança que menos substituições faz. Am. substitui o /a/ por [u] e [e], cada uma em um item lexical. O /o/ é substituído por [u] para alguns itens, e o /e/ é substituído por [i] também em um único item. Em (10) temos as substituições pretônicas nos dados de Am.

(10)	/a/	[mu'jo]	/desmã'fow/	‘desmanchou’	Am. 2;07;08
		[be'igv]	/ba'xiga/	‘barriga’	Am. 2;07;25
	/e/	[niku'la]	/selu'lar/	‘celular’	Am. 2;10;00

Chama a atenção a substituição de /a/ por [u, e], vogais com pontos de articulação diferentes, na mesma faixa etária (em 2;07), e muito depois do /a/ ser considerado frequente. No entanto, veja que em ‘barriga’, temos o alçamento da pretônica /a/, tornando-se mais próxima da vogal tônica. E em ‘desmanchar’, nossa hipótese é de que a labialidade de /m/ tenha afetado a vogal; especificamente, a labialidade teria sido assimilada pela vogal.

Por fim, L. também adquire os segmentos pretônicos em uma ordem diferente dos tônicos (tônicos: a > i > e, o > ɛ, ɔ > u; pretônicos: a > i, o > u > e). Da mesma forma que A., L. adquire, dentro do período por nós analisado, todos os segmentos que preenchem esta posição no português brasileiro, e da mesma forma que Am., a ordem de aquisição é diferente entre tônicas e pretônicas. Em comum entre Am. e L. tem-se que o último segmento adquirido é o /e/. Exemplos da produção de L. encontram-se em (11).

(11)	/a/	[se'pe <sup>w</sup> ]	/ʃa'pɛw/	‘chapéu’	L. 1;11;23
	/u/	[se'mi <sup>w</sup> ]	/su'miw/	‘sumiu’	L. 2;0;28
		[si'bi <sup>w</sup> ]	/su'biw/	‘subiu’	L. 2;0;28
	/e/	[a.le'fa.di]	/ele'fâte/	‘elefante’	L. 1;11;16
		[i.'ɛy]	/fe'fey/	‘fechei’	L. 1;11;02
	/i/	[bū:'ka]	/bri'kar/	‘brincar’	L. 2;00;14
		[de'gɛ <sup>w</sup> ]	/mi'gɛw/	‘Miguel’	L. 1;11;23
	/o/	[bu'to]	/bo'tow/	‘botou’	L. 2;07;08

O Quadro 7 abaixo resume a ordem de aquisição dos segmentos nas pautas tônica e pretônica para as três crianças analisadas:

**Quadro 7** – Resumo da ordem de aquisição dos segmentos.

Criança	Contexto	Ordem de aquisição
A.	Tônica	a, o > i, e, u > ɔ > ε
	Pretônica	a > o > i > e > u
Am.	Tônica	a > e > o > i > u, ɔ > ε
	Pretônica	a > o > i > e
L.	Tônica	a > i > e, o > ε, ɔ > u
	Pretônica	a > i, o > u > e

Fonte: Adaptado de Bohn (2015, p.111-137).

## Discussão

Jakobson (1941/1968) propõe que a aquisição do inventário vocálico se daria pela aquisição inicial da vogal baixa em oposição às altas (/a, i, u/). As descrições de Rangel (2002) e Miranda e Matzenauer (2009) para as vogais tônicas apontam para um mesmo percurso e para uma mesma ordem de aquisição para as tônicas e pretônicas. Bonilha (2004) aponta que, já no primeiro estágio, a criança por ela analisada adquiriu /a,e,i,o,u/. Os trabalhos sobre aquisição de pretônicas, especificamente, chamam a atenção para processos fonológicos que indicam a instabilidade das vogais nestas posições (eg. MATZENAUER, 2009; MIRANDA, 2013; VOGELLEY, 2011), mas também apontam para um único percurso de aquisição: vogais baixas e altas, seguidas de vogais médias (altas ou baixas, a depender do dialeto).

Como se pôde observar, nenhuma das 3 crianças aqui analisadas seguiu este padrão, ou porque adquiriram outros segmentos antes (por exemplo, Am., que adquire as vogais médias altas antes das vogais altas) ou porque, concomitantemente às vogais altas adquirem também outras vogais (como foi o caso de A., que adquire /i, u/ ao mesmo tempo que /e/).

A primeira hipótese a ser considerada para explicar os resultados é que as crianças constroem hierarquias diferentes para as vogais tônicas e pretônicas. A principal consequência para esta hipótese é que não se pode então dizer que as pretônicas são um subconjunto das vogais tônicas, gerado por neutralização das vogais médias – a análise mais aceita para a descrição das vogais do português brasileiro (cf. CÂMARA JR. 1977; WETZELS, 1992, entre inúmeros outros). Além disso, seria possível, nos dados infantis, uma emergência com ordem diferente da pauta tônica e variabilidade nos casos de substituição, já que então a criança deveria poder construir diferentes hierarquias de traços. No entanto, embora para 2 das crianças (Am. e L.) a ordem de

emergência tenha sido diferente, o que encontramos é que a maior parte dos casos de substituição são aqueles que também aparecem na posição tônica.

A hipótese alternativa é que haja uma única estrutura construída pela criança para as vogais, independentemente da posição da vogal na pauta acentual. Nos Quadros 8, 9 e 10, que repetem o momento de emergência das vogais pretônicas (cf. Quadro 2), indicamos qual o inventário já existente nas tônicas neste momento e qual era a hierarquia de traços para o segmentoônico quando as pretônicas ainda estavam sendo adquiridas (descritas de acordo com Bohn, 2015).

**Quadro 8 – Aquisição das vogais tônicas e pretônicas e estrutura hierárquica – A.**

A.	Pretônica:	Tônica:	Hierarquia (tônicas):
1;6	a	a, o	<b>Estágio 1:</b> [baixo] [não-baixo]
1;7	o	a, o	<b>Estágio 1:</b> [baixo] [não-baixo]
1;8	i	a, o, e, i, u	<b>Estágio 2:</b> [baixo] [não-baixo] [recuado] [não-recuado] [alto] [não-alto]
2;0	e	a, o, e, i, u, o, ε	<b>Estágio 3:</b> [baixo] [não-baixo] [recuado] [não-recuado] [alto] [não-alto] [ATR] [não-ATR]
2;1	u	a, o, e, i, u, o, ε	<b>Estágio 3:</b> [baixo] [não-baixo] [recuado] [não-recuado] [alto] [não-alto] [ATR] [não-ATR]

Fonte: Adaptado de Bohn (2015, p.152-162).

**Quadro 9 – Aquisição das vogais tônicas e pretônicas e estrutura hierárquica – Am.<sup>10</sup>**

Am.	Pretônica	Tônica:	Hierarquia (tônicas):
1;11	a	a, e	<b>Estágio 2:</b> [recuado] [não-recuado]
2;8	o	a, e, o, i	<b>Estágio 4:</b> [recuado] [não-recuado] [baixo] [não-baixo] [alto] [não-alto]
2;11	i	a, e, o, i	<b>Estágio 4:</b> [recuado] [não-recuado] [baixo] [não-baixo] [alto] [não-alto]
3;2	e	a, e, o, i, u, ε, o	<b>Estágio 5:</b> [recuado] [não-recuado] [baixo] [não-baixo] [alto] [não-alto] [ATR] [não-ATR]

Fonte: Adaptado de Bohn (2015, p.162-173).

<sup>10</sup> Até 3;5, a vogal /u/ não havia sido produzida de forma frequente em posição pretônica por Am.

**Quadro 10** – Aquisição das vogais tônicas e pretônicas e estrutura hierárquica – L.

L.	Pretônica:	Tônica:	Hierarquia (tônicas):
1;6	a	a, i	<b>Estágio 2:</b> [recuado] [não-recuado]
1;11	o,i	a, i, e, o, ɔ, ε, u	<b>Estágio 6:</b> [recuado] [não-recuado] [baixo] [não- baixo] [alto] [não-alto] [ATR] [não-ATR]
2;0	u	a, i, e, o, ɔ, ε, u	<b>Estágio 8:</b> [recuado] [não-recuado] [baixo] [não- baixo] [alto] [não-alto] [ATR] [não-ATR]
2;7	e	a, i, e, o, ɔ, ε, u	<b>Estágio 8:</b> [recuado] [não-recuado] [baixo] [não- baixo] [alto] [não-alto] [ATR] [não-ATR]

**Fonte:** Adaptado de Bohn (2015, p.174-190).

Como se pode observar nos Quadros 8, 9 e 10, para todas as vogais pretônicas, as crianças já apresentavam a mesma vogal na pauta tônica. A estrutura que tinham para a tônica no momento de aquisição da pretônica também captura a vogal pretônica adquirida. Por exemplo, quando Am. adquire o /o/, aos 2;8, ela já tinha uma estrutura hierárquica para tônicas com os traços [recuado, baixo, alto] que lhe permitia produzir esta vogal. Não encontramos nos dados de nenhuma das crianças casos em que a vogal pretônica adquirida não pudesse ser produzida levando em conta a estrutura hierárquica das tônicas naquele momento de aquisição.

A hipótese de uma única hierarquia captura os fatos de neutralização de vogais no português adulto, mas leva a várias questões no âmbito da aquisição da linguagem: por que as vogais em posição pretônica aparecem em momento posterior e não ao mesmo tempo que as vogais tônicas? Se há uma única hierarquia, como explicar a diferente ordem de aquisição? O que rege a ordem de aquisição das vogais em posição pretônica?

Como vimos, desde a primeira sessão analisada, aos 1;4, as crianças já eram capazes de produzir sílabas átonas pretônicas, aspecto já apontado por Santos (2005, 2007), o que significa que elas teriam a posição silábica onde as vogais átonas poderiam ser produzidas. No entanto, estudos sobre diversos aspectos da aquisição fonológica apontam para a saliência das sílabas tônicas. Os trabalhos em Lamprecht (2004) mostram que estar em sílaba tônica é um facilitador para a produção correta dos segmentos (vocálicos e consonantais), que sílabas complexas (de rima ou ataque ramificados) são primeiramente produzidas corretamente em posição tônica. Além disso, podemos observar que as sílabas tônicas são os locais de maior estabilidade para a produção das vogais, como já sugere Rangel (2002). Miranda (2013, p.94) aponta para o que é o cerne da proposta de HCT: “Isso [vogais médias são estáveis na posição tônica e instáveis

na posição pretônica] parece apontar para a ideia de que os segmentos são adquiridos com base no funcionamento do sistema e não como simples unidade de um conjunto”.

Em outras palavras, Miranda defende que a única responsável pela aquisição mais tardia das vogais em posição pretônica é a instabilidade das vogais nesta posição, devida aos processos que nela ocorrem, posição partilhada por Bohn (2015).

Vejamos então o que significaria o funcionamento do sistema referido por Miranda. Segundo Wetzels (1992), há em português processos fonológicos que somente afetam vogais em sílabas átonas (neutralização de pretônica, neutralização de postônica não-final, neutralização da postônica final, harmonia vocálica); processos que afetam vogais em sílabas tônicas (abaixamento datílico, abaixamento vocálico, abaixamento em raiz verbal, neutralização por ajuste de oclusiva em coda) e um processo que afeta as vogais independentemente da tonicidade da sílaba (neutralização pela nasal).

Wetzels (1992) sugere um processo de neutralização por nasal que explicaria porque, em sílabas fechadas por nasal, somente emergem vogais médias-alta (e.g. honra, hora). No entanto, a criança não tem evidências de que está frente a um processo de neutralização (entre médias-baixa e médias-alta), e nada a impediria de processar esta informação como uma lacuna no sistema.

Os casos de processos em tônicas também são instigantes do ponto de vista da aquisição. A neutralização por ajuste de oclusiva em coda descreve os casos de que sílabas fechadas por coda são sempre produzidos como vogais média-baixas (e.g. s[ɛ]xo, in[ɔ]x). No entanto, a criança não tem evidências de que há uma neutralização entre vogais médias nesta posição. A criança, ao contrário, está exposta ao fato de que estas vogais, quando em sílabas pretônicas, tornam-se média-altas, seguindo a regra de neutralização de pretônicas (s[e]xista, in[o]xidável). O processo de abaixamento espondáico descreve que em palavras com acento excepcional (paroxítonas com sílaba final pesada) a vogal média é sempre produzida como média-baixa (rep[ɔ]rter, C[ɛ]sar). No entanto, essa regra tem inúmeras exceções (por exemplo, a regra é bloqueada quando o peso silábico é gerado por um sufixo flexional – e.g. t[e]xtil) e a criança é exposta apenas a neutralização para a átona pretônica (e.g. rep[o]rtagem, c[e]sária). O abaixamento datílico descreve o fato de que as vogais médias nas tônicas proparoxítonas são sempre produzidas como média-baixas (e.g. esquel[e]to > esquel[ɛ]tico). Finalmente, o abaixamento em raiz verbal captura o fato de que nas formas verbais ocorre sempre a vogal média-baixa, enquanto que na forma substantiva pode ocorrer tanto uma vogal média-baixa quanto média-alta (e.g. f[o]rça (Substantivo) vs. f[ɔ]rça (Verbo), ap[e]lo (Substantivo) vs. ap[ɛ]lo (Verbo)).

Comum a quase todos os processos descritos acima (exceto o abaixamento datílico e o abaixamento verbal) está o fato de que a criança não está exposta a formas alternantes, mas a uma única forma. É somente pela comparação dentre vários itens vocabulares que se pode inferir que há um processo fonológico sendo aplicado – o que explicaria a ausência de determinado fonema em uma posição. Em suma, no contextoônico as crianças não têm evidências de que a neutralização ocorre.

Os processos fonológicos em sílaba átona ocorrem diferentemente. Em todos eles a criança tem pistas de que há uma neutralização ou por ser um processo opcional (como a Harmonia Vocálica – e.g. perigo p[e]rigo ~ p[i]rigo), ou porque palavras derivadas mostram uma alternância (e.g. p[ɛ]le >> p[e]lado, para a neutralização de pretônicas; carro [kaxʊ] > carroceria [kaxosefia], para a neutralização de átona final; número núm[e]ro ~ núm[i]ro, para a neutralização de postônica não final). Assim, pode-se afirmar que o sistema vocálico se apresenta mais estável na posição tônica do que na posição pretônica. As próprias alternâncias encontradas pela neutralização são pistas, para as crianças, de que estão frente a um único sistema vocálico, mas como as crianças têm de lidar com estas alternâncias, o processo de estabelecimento dessas vogais nesta posição (átona) acaba por ser mais demorado do que na posição tônica, onde não há alternâncias (ao menos não há alternâncias evidentes com as quais as crianças tenham que lidar). Em suma, ao mesmo tempo que os processos fonológicos acima provêm evidências para o subsistema pretônico e sua relação com o sistemaônico, as alternâncias fazem também com que o estabelecimento das vogais nesta posição demore mais tempo.

Voltando-nos aos dados de aquisição, vimos que para as três crianças a vogal /a/ é a primeira a ser adquirida. Na fala adulta, em posição pretônica esta vogal nunca sofre neutralização, é a mais estável das vogais nesta posição, o que corrobora a análise de Miranda (2013) e Bohn (2015). No entanto, as próximas vogais a serem adquiridas são todas sujeitas a neutralização na fala adulta: /ɛ, e/ e /ɔ, o/ por neutralização de pretônica, /e, i/ e /o, u/ por harmonia vocálica. Miranda (2013) neste caso segue Jakobson (1968[1941]), para quem a aquisição então vai seguir o mesmo padrão das vogais em tônicas: inicialmente as altas e depois as médias. Bohn (2015), no entanto, tem um problema já que, de acordo com seus dados (cf. Quadro 7), a aquisição não segue esse caminho. A autora chama a atenção de que na fala adulta estes processos não atingem igualmente as vogais anteriores e posteriores e então assume que a criança é sensível a diferenças na quantidade de aplicação de processos da fala adulta, exemplificando com a harmonia vocálica: de acordo com Callou, Moraes e Leite (2002), Viegas (2001), Yacovenco (1993) e Casagrande (2004), a harmonia vocálica acontece muito mais com a vogal /e/ do que com /o/, o que leva estas autoras a inclusive proporem que harmonia vocálica só corre com /e/ no português brasileiro e que os casos com /o/ são resultados da influência do contexto fonético em que se encontra a pretônica /o/. Uma vez que /e/ sofre mais processos do que /o/, ele é mais instável e seria por isso, segundo Bohn, que este fonema seria o último a se tornar frequente nesta posição.

No entanto, se a análise de Bohn explica porque o /e/ é adquirido mais tarde, não explica por que há uma assimetria na aquisição: por que a criança adquire /i, o/ e não /i, u/? Ou seja, se a instabilidade estivesse afetando temporalmente o processo de aquisição, mas a estrutura hierárquica das vogais fosse exatamente a mesma e nada mais influenciasse o processo, deveríamos esperar que as crianças seguissem o seguinte caminho de Miranda: a > ... > o > e (em que ... indicam uma possível ordenação entre /i/ e /u/ a depender de um deles ser mais instável do que o outro). No entanto, não é

o que os resultados nos mostraram. Para as três crianças, na pauta pretônica, depois da vogal baixa emergiu uma vogal alta e uma vogal média (ou concomitantemente ou com uma pequena diferença temporal).

Segundo a proposta de Jakobson, a aquisição das vogais se dá de forma que os fonemas sejam contrastantes: baixas > altas > médias. A HCT propõe que a estrutura interna dos segmentos emerge obedecendo-se a um contraste entre traços (DRESHER, 2009), mas nada diz sobre como se dá a aquisição. Bohn (2015) aplica a proposta da HCT para observar se esta teoria consegue explicar os dados de aquisição e propõe que é possível ter evidências da construção das hierarquias pelas crianças através dos padrões de substituição dos segmentos: se as vogais [o, u, a] se alternam, é porque naquele momento elas partilham dos mesmos traços e não há traços que as distingam. Nossa proposta é que na aquisição da pauta pretônica a criança lide com duas variáveis: um Princípio de Contraste Máximo (inspirada na noção de contraste proposta pela HCT) e a instabilidade dos segmentos do *input* (tal como apontado por Miranda (2013), entre outros). De acordo com a noção de contraste da HCT, somente traços contrastivos são adquiridos. Propomos que haveria um Princípio de Contraste que rege a ordem de emergência dos segmentos fonêmicos. Voltando-nos para nossos dados, isto significa que a criança, na pauta pretônica, seleciona, dentro da hierarquia já construída, o que é mais contrastivo. Por exemplo, a criança L., aos 1;6, só tem na hierarquia já construída (evidenciada na pauta tônica) a vogal /a/, e é essa que ela também produz na pauta pretônica. Aos 1;10, ela também passa a produzir frequentemente /i, o/, em um momento em que na pauta tônica ela já produzia /a, i, e, o/. A pergunta então é: por que a criança seleciona /i/ e não /e/? A primeira parte da resposta diz respeito ao Princípio do Contraste em sua máxima versão (a que chamaremos de Princípio de Contraste Máximo): se a criança seleciona /o, e/ ou /i, u/, estes segmentos são contrastivos, mas não maximamente contrastivos. Veja que /i, u/ são maximamente contrastivos em relação a /a/ - têm uma diferença de altura máxima e de ponto -, mas entre si são próximos: ambas são vogais altas, contrastivas apenas quanto ao ponto.<sup>11</sup> Se a criança seleciona /o, e/ o contraste é ainda menor: o mesmo problema de contraste somente quanto ao ponto existe em relação aos dois segmentos, e um contraste menor é estabelecido em relação à vogal /a/ já produzida (uma vez que agora, ao invés de vogais altas vs. baixa, tem-se vogal média-alta vs. baixa).

Se a seleção por outro lado é por /e, u/ ou /i, o/, o contraste agora é maior entre as vogais não-baixas: nos dois casos, as vogais passam a contrastar também (mesmo que não maximamente) quanto à altura. A criança teria, então, na pauta pretônica, três alturas: /a/ (baixa), /o/ (média-alta) e /i/ (alta). Salientamos que isso não significa que a criança tenha criado um sistema assimétrico, pois o sistema é o mesmo da pauta tônica, onde já se encontram as sete vogais estabelecidas. Tem-se, então, neste caso, três grupos:

---

<sup>11</sup> Alguém poderia argumentar que foneticamente estas duas vogais também contrastam quanto ao arredondamento labial. No entanto, lembramos que o arredondamento não é contrastivo no português brasileiro.

/a; i, o; e, u/, independentemente de a hierarquia dos fonemas vocálicos ser por ponto (como é o caso de Am. e L.) ou por altura (como é o caso de A.).

Em suma, os dados de aquisição de pretônicas indicam que a criança trata essas vogais como do mesmo sistema das tônicas. Ainda assim, a ordem de aquisição é diferente. Nossa proposta é que esta ordem, possível dentro da hierarquia de traços que a criança tem para cada momento em que a vogal é considerada como frequente, adquirida, é afetada pela instabilidade do sistema e por um Princípio de Contraste Máximo. A noção de contraste da HCT geria a computação/seleção dos traços contrastivos. O Princípio de Contraste em sua versão máxima rege a emergência dos segmentos em aquisição: dados os traços contrastivos, os segmentos tendem emergir contrastando maximamente (na maior quantidade de traços).

Finalmente, alguém poderia se perguntar por que também não encontramos efeitos do Princípio de Contraste Máximo na aquisição das tônicas. Como vimos, nas tônicas temos a emergência muitas vezes concomitantes das vogais de mesma altura: para A., /i, u/ são adquiridas ao mesmo tempo, L. adquire /e, o/ ao mesmo tempo; Am. adquire /o/ e logo em seguida /e/. A diferença entre os dois sistemas é que o sistema tônico é mais estável, com vogais já mais distintas entre si. Assim, haveria a atuação do Princípio de Contraste, mas sem a necessidade de que seja na maior quantidade possível de traços (Princípio de Contraste Máximo).

### **Considerações finais**

Neste artigo, discutimos a aquisição dos segmentos vocálicos levando em conta o fato de que diferentes crianças apresentam diferentes ordens de aquisição dos segmentos. Como vimos, teorias que assumem uma hierarquia universal não conseguem dar conta dessa variabilidade. Assumimos então que, enquanto a noção de hierarquia é inata, a organização dos traços na hierarquia é construída – nos moldes de HCT (DRESHER, 2009).

Nosso foco específico é discutir se a aquisição de pretônicas é diferente da aquisição de tônicas. Para isso, revisitamos os dados de Bohn (2015). A autora assume Miranda (2013), que defende que a aquisição dos segmentos em posição pretônica está sujeita à instabilidade desse subsistema. Desse modo, a vogal /e/, por exemplo, seria adquirida depois que /o/ porque /e/ é mais sujeita a processos fonológicos nesta posição. Defendemos que a instabilidade concorre para a organização, mas não deve ser a única explicação, já que, se levada às últimas consequências, preveria que a emergência na aquisição fosse: /a/ > /i, u/ > /e, o/. No entanto, os dados das três crianças analisadas apontam que as vogais altas não são adquiridas concomitantemente, mas combinadas com as vogais médias (inicialmente /i, o/ e depois /e, u/). Assim, propomos que além da instabilidade, há o papel de um princípio de contraste máximo que direciona o processo de aquisição. Segundo este princípio, os segmentos com menor saliência prosódica, o que é o caso do subsistema pretônica discutido neste estudo, devem ser maximamente contrastivos para serem adquiridos. Nesse sentido, a ordem de aquisição não é regida

pela noção de contrastes, mas, sim, por contrastes máximos, os quais, para as vogais pretônicas do PB, resultam da oposição entre ambos ponto e altura vocálica. Além disso, os resultados indicam que a criança é sensível aos processos fonológicos já na aquisição da camada segmental da língua. Como a vogal /e/ é muito instável devido aos processos que a afetam, a criança adquire primeiro a vogal média /o/. O Princípio do Contraste Máximo, então, dirige a aquisição para a vogal do subsistema maximamente contrastiva com /o/, a saber /i/. Nossa hipótese é de que este princípio só ocorra em contextos de neutralização ou menor saliência dos segmentos, o que explica por que não encontramos seus efeitos na pauta tônica. Uma possível verificação dessa hipótese pode advir de estudos em que a aquisição de outros subsistemas vocálicos átonos sejam conduzidos (a saber, o postônico não-final e o postônico final).

## Agradecimentos

Agradecemos a Elan Dresher, participantes do ENAL 2016, e a dois pareceristas anônimos pelos comentários e discussão do texto e os eximimos de todos os problemas remanescentes.

A autora Graziela Pigatto Bohn agradece o auxílio em forma de bolsa de Doutorado do Departamento de Linguística da FFLCH/USP (CAPES Proex 2013-2015) e bolsa PDSE/CAPES na Universidade de Toronto processo no. 14506/13-0

A autora Raquel Santana Santos agradece o auxílio do CNPQ em forma de bolsa produtividade (# 305524/2012-7).

BOHN, G.; SANTOS, R. The acquisition of pre-tonic vowels in Brazilian Portuguese. *Alfa*, São Paulo, v.62, n.1, p.195-226, 2018.

- *ABSTRACT: This article discusses the acquisition of the pretonic vowels in Brazilian Portuguese, by 3 monolingual children acquiring the paulista dialect, aged between 1;4 and 3;5, and its relation to the acquisition of stressed vowels. Based on Miranda (2013), we start out from the supposition that the acquisition of pretonic vowels is subject to the instability of this position, and segments affected by phonological processes take longer to be acquired. The children's productions show that the high pretonic vowels are acquired in contrast with the mid vowels, (/i,o/ and /e,u/), and that the pretonic /o/ is acquired before /e/. We analyse these results based on the Contrastive Hierarchy Theory (Dresher 2009), according to which the lexical representation of segments is specific to each language and only contrastive and active feature must be present in the representation. We propose that the acquisition of pretonic vowels follows the Maximum Contrast Principle: because of the instability found in this position, segments must be maximally contrastive, that is, they must contrast in place and height. The pretonic /e/, being more unstable (cf. Callou, Morais and Leite (2002), Viegas (2001) and Yacovenco (1993)), is the last one to be acquired, bringing with it the pretonic /u/.*
- *KEYWORDS: Phonological acquisition. Phonological contrast. Pretonic vowel.*

## REFERÊNCIAS

- BISOL, L. Sândi externo: o processo e a variação. In: KATO, M. (Org.). **Gramática do Português Falado**. v.5. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1996. p.55-96.
- BOHN, G. P. **Aquisição das vogais tônicas e pretônicas do português brasileiro**. 2015. 218 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- BONILHA, G. F. G. **Aquisição fonológica do português brasileiro: uma abordagem conexionista da Teoria da Otimidade**. 2004. 389 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- CALLOU, D.; MORAES, J.; LEITE, Y. A elevação das vogais pretônicas no português do Brasil: processo(s) de variação estável. **Letras de Hoje**, Porto Alegre: EDIPUCRS, v.37, n.1, p.9-24, 2002.
- CÂMARA Jr., J. M. **Para o estudo da fonêmica portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.
- CASAGRANDE, G. P. B. **Harmonização vocálica: análise variacionista em tempo real**. 2004. 171 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- CHERRY, E.; HALLE, M.; JAKOBSON, R. Toward the logical description of languages in their phonemic aspect. **Language**, v.29, p.34-46, 1953.
- CLEMENTS, N.; HUME, E. The internal organization of speech sounds. In: GOLDSMITH, J. (Org.). **The handbook of phonological theory**. Oxford: Blackwell, 1995. p.245-306.
- DRESHER, B. E. **The Contrastive Hierarchy in Phonology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- \_\_\_\_\_. The arch not the stones: universal feature theory without universal features. **Nordlyd**, Noruega: University of Tromso, n.41, p.165-181, 2015.
- FEE, E. J. **Underspecification, Parameters, and the Acquisition of Vowels**. 1991. 489 f. PhD (Dissertation) – University of British Columbia, 1991.
- HALL, D. C. **The role and representation of contrast in phonological theory** 2007. 293 f. Tese (Doutorado) – University of Toronto, Toronto, 2007.
- HALLE, M. **The sound pattern of Russian: a linguistics and acoustical investigation**. Second Printing. The Hague: Mouton, 1971[1959].
- INGRAM, D. **Procedures for the Phonological Analysis of Children's Language**. Baltimore: University Park Press, 1981.

\_\_\_\_\_. **First Language Acquisition: Method, Description, and Explanation.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

JAKOBSON, R. **Child Language, Aphasia and Linguistic Universals.** The Hague: Mouton. 1968[1941].

LAMPRECHT, R.; BONILHA, G.; FREITAS, G.; MATZENAUER, C.; MEZZOMO, C.; OLIVEIRA, C.; RIBAS, L. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEE, S. H. Contraste das Vogais no PB. **Portuguese-Brazilian Studies**, v.5, p.201-221, 2008.

MACKEN, M. A. Developmental reorganization of phonology: a hierarchy of basic units of acquisition. **Lingua**, v.49, n.1), p.11-49, 1979.

MACKENZIE, S. **Contrast and Similarity in Consonant Harmony Processes.** 2009. 226 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Toronto, Toronto, 2009.

MATZENAUER, C. L. B. Sobre as vogais médias pretônicas na aquisição do português brasileiro. **Revista Organon**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, n.46, p.71-108, 2009.

MIRANDA, A. R. Insights sobre a representação das vogais pretônicas no Português do Brasil: dados de Desenvolvimento Fonológico e de escrita inicial. **Revista Organon**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.28, n.54, p.83-100, jan./jun. 2013.

MIRANDA, A. R.; MATZENAUER, A. R. Traços distintivos e a aquisição das vogais do PB. In: HORA, D. (Org.). **Vogais no ponto mais oriental das Américas.** João Pessoa: Idéia/UFPB, 2009.

NOGUEIRA, M. V. **Aspectos segmentais no processo de sândi externo no falar de São Paulo.** 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PYE, C.; INGRAM, D.; LIST, H. A comparison of initial consonant acquisition in English and Quiché. In: NELSON, K.; KLEECK, A. Van (Org.). **Children's Language.** Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. p.175-190.

RANGEL, G. A. **Aquisição do Sistema Vocálico do Português Brasileiro.** 2002. 170 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SANTOS, R. S. **Projeto de Aquisição do Ritmo em Português Brasileiro.** FAPESP. 2003/13565-4, 2005.

\_\_\_\_\_. **A aquisição prosódica do português brasileiro de 1 a 3 anos:** padrões de palavra e processos de sândi externo. 2007. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, C. C. **Aquisição da regra de assimilação de vozeamento em Português Brasileiro.** 2008. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

VIEGAS, M. C. **O açamento de vogais médias pretônicas e os itens lexicais.** 2001. 170 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

VIHMAN, M. et al. Phonological development from babbling to speech: common tendencies and individual differences. **Applied Psycholinguistics**, n.7, p.3-40, 1986.

VOGELEY, A. C. S. **Vogais médias pretônicas:** aquisição e variação. 2011. 236 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

VOGELEY, A. C.; HORA, D. Aquisição das vogais médias pretônicas. In: XV Congresso Internacional de la ALFAL, 2008, Montevideo. **Livro de Resúmenes – XV Congresso Internacional de la ALFAL.** Montevideo: Gega s.r.l. 2008. p.150.

WETZELS, L. M. Mid-vowel alternations in the Brazilian Portuguese. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, v.23, p.19-55, 1992.

YACOVENCO, L. C. **As vogais médias pretônicas no falar culto carioca.** 1993. 185 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

ZHANG, X. I. **Vowel systems of the Manchu-Tungus languages of China.** 1996. 252 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Toronto, Toronto, 1996.

Recebido em 3 de abril de 2017

Aprovado em 30 de julho de 2017

## ÍNDICE DE ASSUNTOS

- Aborto, p. 11
- Acesso lexical, p. 151
- Anencéfalo, p. 11
- Aprendizagem, p. 91
- Aquisição fonológica, p. 195
- Aquisição morfofonológica, p. 173
- CALL, p. 75
- Colômbia, p. 53
- Complementaridade, p. 125
- Complexidade morfológica, p. 151
- Conectivismo, p. 75
- Contraste fonológico, p. 195
- CST, p. 125
- Derivação, p. 151
- Descrição linguística, p. 125
- Direito, p. 11
- Discurso, p. 11
- Ensino de línguas estrangeiras, p. 75
- Escrita colaborativa, p. 91
- Español, p. 53
- Estudiantes Extranjeros, p. 53
- Feminismo, p. 11
- Fonologia e Morfologia Lexical, p. 173
- Gênero, p. 11
- Logos*, p. 35
- Metalinguístico, p. 91
- MOOCs, p. 75
- Nova Retórica, p. 2A
- Ortografia, p. 91
- Pathos*, p. 35
- Processamento Automático de Língua Natural, p. 125
- Processamento visual, p. 151
- Produção textual, p. 91
- Rasura, p. 91
- Recurso Estratégico, p. 53
- Sala de aula, p. 91
- Semiolinguística, p. 35
- Sofística, p. 35
- Sumarização Multidocumento, p. 125
- Translanguajeo, p. 53
- Verbos irregulares, p. 173
- Vogal pretônica, p. 195



## ***SUBJECT INDEX***

- Abortion, p. 11*
- Anencephaly, p. 11*
- CALL, p. 75*
- Classroom, p. 91*
- Collaborative writing, p. 91*
- Complementarity, p. 125*
- Connectivism, p. 75*
- CST, p. 125*
- Derivation, p. 151*
- Discourse, p. 11*
- Erasure, p. 91*
- Feminism, p. 11*
- Gender, p. 11*
- Irregular verbs, p. 173*
- Law, p. 11*
- Learning, p. 91*
- Lexical Phonology and Morphology, p. 173*
- Linguistic description, p. 125*
- Logos, p. 35*
- Metalinguistic, p. 91*
- MOOCs, p. 75*
- Morphological complexity, p. 151*
- Morphophonological acquisition, p. 173*
- Multi-document Summarization, p. 125*
- Natural Language Processing, p. 125*
- New Rhetoric, p. 35*
- Pathos, p. 35*
- Phonological acquisition, p. 195*
- Phonological contrast, p. 195*
- Pretonic vowel, p. 195*
- Second language teaching, p. 75*
- Semiolinguistics, p. 35*
- Sophistics, p. 35*
- Spanish in Colombia, p. 53*
- Spelling, p. 91*
- Strategic resource, p. 53*
- Students, p. 53*
- Teachers of languages, p. 53*
- Text production, p. 91*
- Translanguaging, p. 53*
- Visual processing, p. 151*



**ÍNDICE DE AUTORES**  
*AUTHOR INDEX*

ALVES JUNIOR, M. A., p. 35  
BOHN, G. P., p. 195  
CALIL, E., p. 91  
FELIPPO, A. Di, p. 125  
FONTANA, M. V. L., p. 75  
FREITAS, L. G. de, p. 11  
GOULART, T. P. D., p. 173  
LEFFA, V. J., p. 75  
MATZENAUER, C. L. B., p. 173  
NIELSEN NIÑO, J. B., p. 53  
PEREIRA, L. Á., p. 91  
PINTO, C., p. 151  
SANTOS, R. S., p. 195  
SOUZA, J. W. da C., p. 125  
TOMAZI, M. M., p. 35  
VILLALVA, A., p. 151



# NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS DA

## *Alfa*: Revista de Linguística

### 1. Informações gerais

A *Alfa*: Revista de Linguística, financiada pela Pró-Reitoria de Pesquisa da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –, Brasil, publica, em edições *online*, bilíngues e quadrimestrais, trabalhos inéditos de professores e pesquisadores, com titulação mínima de doutor, e de doutorandos em coautoria com professores e pesquisadores doutores vinculados a instituições de ensino e pesquisa nacionais ou internacionais. O número máximo de coautores não deve ser maior que três. Os números regulares são organizados com base no sistema de fluxo contínuo, e os números especiais, quando editados, são organizados em chamadas específicas, de acordo com a conveniência do(s) organizador(es). A revista publica artigos, resenhas, entrevistas e traduções vinculados a todas as linhas de pesquisa dos estudos linguísticos.

A contribuição dos artigos deve ser original e inédita e não pode ser avaliada simultaneamente para publicação por outra revista. As resenhas devem referir-se somente a obras recentemente publicadas: no Brasil, nos dois últimos anos e, no exterior, nos quatro últimos anos; as traduções devem ser, de preferência, de artigos científicos e de capítulos de livros publicados até doze meses antes da data da submissão; as entrevistas devem ser realizadas com pesquisadores de prestígio

acadêmico reconhecido tanto no Brasil quanto no exterior.

Sem o conhecimento da autoria, dois membros do Conselho Editorial emitem parecer sobre os trabalhos. Em caso de um parecer ser favorável e outro contrário, o trabalho é enviado a um terceiro parecerista, que também não tem acesso ao nome do(s) autor(es). Depois da análise, cópias dos pareceres são encaminhadas ao(s) autor(es) juntamente com instruções para modificações, quando for o caso.

Os trabalhos podem ser redigidos em português, francês, inglês, espanhol ou italiano. Para artigos escritos em português, *TÍTULO, RESUMO* e *PALAVRAS-CHAVE* precedem o texto e *TITLE, ABSTRACT* e *KEYWORDS* sucedem o texto. Para artigos escritos em outros idiomas, *TÍTULO, RESUMO* e *PALAVRAS-CHAVE* que precedem o texto devem ser escritos no idioma do artigo; os que sucedem o texto devem ser em português, no caso de artigos em inglês; e em inglês, no caso de artigos em francês, espanhol ou italiano.

Todos os artigos são publicados num formato bilíngue tendo, necessariamente, o inglês como língua da segunda versão. Os autores que submeterem à aprovação um artigo originalmente em inglês devem, caso ele seja aceito, providenciar sua versão em português, seguindo as mesmas orientações indicadas para a versão em língua inglesa. Só são publicados os artigos que tiverem aceitas as versões em português (ou outra língua escolhida)

e em inglês. A não aceitação de uma das versões por parte dos revisores implica a não publicação do artigo.

Os trabalhos que não se enquadrarem nas normas da revista são devolvidos aos autores, ou são solicitadas adaptações, indicadas em carta pessoal.

Dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores.

## 2. Apresentação dos trabalhos

**Encaminhamento:** O(s) autor(es) deve(m) realizar o cadastro (Login/Senha) no site da revista, na seção Submissões Online, preencher corretamente o perfil e escolher a opção “AUTOR”. Após haver realizado esses passos, deve(m) ir para “SUBMISSÕES ATIVAS” e iniciar o processo de submissão através do link “CLIQUE AQUI PARA INICIAR O PROCESSO DE SUBMISSÃO”, no qual irá realizar os cinco passos básicos:

1. Início: Iniciar o processo de submissão, confirmando se está(ão) de acordo com as condições estabelecidas pela revista (marcando as caixas de seleção das condições e da declaração de direito autoral) e selecionar a seção artigos;
2. Inclusão de metadados: indicar os dados principais – nome, sobrenome, e-mail, instituição, resumo da biografia com a titulação completa do(s) autor(es), título e resumo;
3. Transferência de manuscritos: realizar a transferência do arquivo para o sistema;
4. Transferência de documentos suple-

mentares: realizar a transferência de arquivos com informações suplementares, que funcionam como um apêndice do texto principal ou como anexo a ele, tais como instrumentos de pesquisa, conjuntos de dados e tabelas, que seguem os padrões de ética de avaliação, fontes de informação normalmente não disponíveis para leitores, ou figuras e/ou tabelas que não podem ser integradas ao texto em si;

5. Confirmação: concluir a submissão.

Após concluir os cinco passos descritos, o(s) autor(es) deve(m) aguardar o e-mail do editor e, nesse ínterim, pode(m) acompanhar todo o fluxo de seu trabalho, da submissão, aceite, avaliação, reedição do original até a publicação. Os artigos, após a submissão, são designados aos avaliadores definidos pelo conselho ou pelos editores da revista. A política de seleção dos artigos é definida pelos membros do Conselho Editorial, Consultivo e Editores da revista, disponibilizadas na seção “Sobre a Revista”, “Processo de Avaliação por Pares”.

## 3. Preparação dos originais

### 3.1. Apresentação

A preparação do texto deve obedecer aos seguintes parâmetros: *Word for Windows*, fonte *Times New Roman*, tamanho 12, espaçamento 1,5 no corpo do texto, papel tamanho A4 (21 cm x 29,7 cm), margens esquerda e superior 3,0 cm, direita e inferior 2,0 cm e extensão mínima de 15 e máxima de 30 páginas, incluindo referências e anexos e/ou apêndices. O texto deve atender

as regras do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, que passou a ser obrigatório no Brasil a partir de janeiro de 2016. Devem ser submetidas duas versões do trabalho: uma contendo o nome e a filiação do(s) autor(es) e outra em que estejam apagadas todas as menções ao(s) autor(es), inclusive citações e referências bibliográficas.

### 3.2. Estrutura do trabalho

Para elaboração do artigo, o(s) autor(es) deve(m) obedecer à seguinte sequência:

**Título:** o título do artigo deve aparecer em caixa alta e em negrito, centralizado no alto da primeira página, em espaçamento simples;

**Nome do(s) autor(es):** o(s) nome(s) do(s) autor(es) devem vir à direita da página, na terceira linha abaixo do título, com asterisco remetendo à nota de rodapé para apresentação dos metadados do(s) autor(es). Esses metadados correspondem às seguintes informações, na ordem: sigla e nome por extenso da instituição a que o(s) autor(es) está(ão) vinculado(s); cidade; estado; país; CEP; e-mail;

**Resumo:** texto, de, no mínimo, 150 palavras e, no máximo, 200, contendo resumo do artigo, que indique seus objetivos, referencial teórico utilizado, resultados obtidos e conclusão, precedido da palavra RESUMO, em caixa alta, na terceira linha abaixo do nome do autor, sem adentramento e em espaçamento simples;

**Palavras-chave:** inserir um máximo de sete palavras-chave, separadas por ponto, precedidas do termo PALAVRAS-CHAVE, em caixa alta, mantendo-se o espaçamento simples, na segunda linha abaixo do resumo. Para maior facilidade

de localização do trabalho em consultas bibliográficas, as palavras-chave devem corresponder a conceitos mais gerais da área do trabalho;

**Texto:** o corpo do texto inicia-se na terceira linha abaixo das palavras-chave, em espaçamento um e meio;

**Subtítulos:** os subtítulos correspondentes a cada parte do trabalho, referenciados a critério do(s) autor(es), devem estar alinhados à margem esquerda, em negrito, sem numeração, com dois espaços de 1,5 depois do texto que os precede e um espaço 1,5 antes do texto que os segue;

**Agradecimentos:** quando houver, os agradecimentos seguem a mesma diagramação dos subtítulos, precedidos da palavra “**Agradecimentos**” destacada em negrito;

**Título do artigo em inglês:** para artigos redigidos em português, francês, espanhol e italiano, insere-se o título em inglês duas linhas abaixo do final do texto, em espaçamento simples, sem caixa alta e negrito;

**Abstract:** versão do resumo, em inglês (para artigos redigidos em português, francês, espanhol e italiano), em itálico, precedida da palavra *ABSTRACT*, em caixa alta e em itálico, em espaçamento simples, na terceira linha depois do título do artigo em inglês;

**Keywords:** versão das palavras-chave, em inglês (para artigos redigidos em português, francês, espanhol e italiano), em itálico, precedida da expressão *KEYWORDS*, em caixa alta e em itálico, em espaçamento simples, na terceira linha depois do abstract;

**OBS.:** No tocante às três últimas instruções, artigos redigidos em inglês devem inserir a versão em português do título, do *resumo* e das palavras-chave.

**Referências:** sob o subtítulo **REFERÊNCIAS, em caixa alta**, alinhado à esquerda, em negrito e sem adentramento, devem ser mencionadas as referências em ordem alfabética e cronológica, indicando-se as obras de autores citados no corpo do texto, separadas por espaço simples, na terceira linha abaixo das palavras-chave em inglês (cf. 3.3.1 a seguir);

**Bibliografia consultada:** na terceira linha abaixo das referências, se considerado imprescindível, sob o subtítulo **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**, em caixa alta, alinhado à esquerda, em negrito e sem adentramento, na terceira linha abaixo das Referências, podem ser indicadas, também em ordem alfabética e cronológica, obras consultadas ou recomendadas, não referenciadas no texto.

### 3.3. Outras instruções

#### 3.3.1. Normas para referências

As referências devem ser dispostas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor e seguir a NBR 6023 da ABNT, de agosto de 2002: espaço simples e um espaço entre cada obra. Caso a obra seja traduzida, é necessário informar o nome do tradutor.

Exemplos:

#### *Livro*

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas:** as não coincidências do dizer. Tradução de Cláudia Pfeiffer et al. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1998.

CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). **O desejo da teoria e a contin-**

**gência da prática.** Campinas: Mercado das Letras, 2003.

LUCHESE, D. **Sistema, mudança e linguagem:** um percurso na história da linguística moderna. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

#### *Capítulos de livro*

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso.** Tradução de Maria das Graças Lopes Morin do Amaral. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994. p.15-50.

#### *Dissertações e tese*

BITENCOURT, C. M. F. **Pátria, civilização e trabalho:** o ensino nas escolas paulista (1917-1939). 1998. 256 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

#### *Artigos em periódicos*

SCLIAR-CABRAL, L.; RODRIGUES, B. B. Discrepâncias entre a pontuação e as pausas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n.26, p.63-77, 1994.

#### *Artigos em periódicos online*

SOUZA, F. C. Formação de bibliotecários para uma sociedade livre. **Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, n.11, p.1-13, jun. 2001. Disponível em: <...>. Acesso em: 30 jun. 2001.

### *Artigos em jornal*

BURKE, P. Misturando os idiomas. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 13 abr. 2003. Mais!, p.3.

EDITORA plagiou traduções de clássicos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 4 nov. 2007. Ilustrada, p.6.

### *Documento eletrônico*

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria Geral de Bibliotecas. Grupo de Trabalho Normalização Documentária da UNESP. Normalização Documentária para a produção científica da UNESP: normas para apresentação de referências. São Paulo, 2003. Disponível em: <...>. Acesso em: 15 jul. 2004.

### *Trabalho de congresso ou similar (publicado)*

MARIN, A. J. Educação continuada. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1., 1990. **Anais...**São Paulo: UNESP, 1990. p.114-118.

### *Filmes*

**Macunaíma**. Direção (roteiro e adaptação) de Joaquim Pedro de Andrade. Filmes do Serro/Grupo Filmes/Condor Filmes. Brasil: 1969. Rio de Janeiro: Videofilmes, 1969. Versão restaurada digitalmente, 2004. 1 DVD (105 minutos), color.

### *Pinturas, fotos, gravuras, desenhos:*

ALMEIDA JÚNIOR. **Caipira picando fumo**. 1893. Óleo sobre tela. 17 cm X

23,5 cm. Pintura pertencente ao acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo. PICASSO, Pablo. [**Sem título**]. [1948]. 1 gravura. Disponível em: <<http://belgaleria.com.br>>. Acesso em 19 ago. 2015.

### *Discos e partes de discos:*

CALAZANS, T. **Teca Calazans canta Villa Lobos**. Rio de Janeiro: Kuarup Discos, 1999. 1 CD.

CALAZANS, T. Modinha. In: CALAZANS, T. **Teca Calazans canta Villa Lobos**. Rio de Janeiro: Kuarup Discos, 1999. 1 CD.

### *3.3.2. Citação no texto*

O autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, em letras maiúsculas, separado, por vírgula, da data de publicação (BARBOSA, 1980). Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data entre parênteses: “Morais (1955) assinala...”.

Quando for necessário especificar página(s) (citações diretas), esta(s) deve(m) seguir a data, separada(s) por vírgula e precedida(s) de “p.” (MUNFORD, 1949, p.513).

As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento (PESIDE, 1927a; 1927b). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos podem ser indicados, separados por ponto e vírgula (OLIVEIRA; MATEUS; SILVA, 1943), e quando houver mais de 3 autores, indica-se o primeiro seguido de “et al.” (GILLE et al., 1960).

Citações diretas com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11, sem aspas e espaçamento simples. Citações com menos de três linhas devem seguir o fluxo normal do texto e vir destacadas apenas entre aspas. As citações de textos estrangeiros devem ser traduzidas para o português. Usar, sempre que possível, as traduções já existentes. O original deve aparecer em nota de rodapé.

### 3.3.3. Uso de recursos tipográficos: **itálico, negrito, sublinhado e aspas**

**Itálico:** deverá ser utilizado em três situações: palavras de língua estrangeira, citação de títulos de obras no corpo do texto, ênfase ou destaque de palavra ou trecho do texto.

**Negrito:** evitar esse recurso tipográfico. Utilizá-lo apenas no título do artigo, nas seções e subseções.

**Sublinhado:** evitar esse recurso tipográfico.

**Aspas:** podem ser usadas para destacar partes de obras principais, como títulos de poemas, artigos, capítulos. As obras principais devem ser destacadas em itálico conforme a indicação acima. As aspas devem ser empregadas no corpo do texto para citações de trechos de obras.

Exemplo:

A linguística é uma disciplina que “[...] se baseia na observação dos factos e se abstém de propor qualquer escolha entre tais factos, em nome de certos princípios estéticos e morais.” (MARTINET, 1972, p.3).

### 3.3.4. Notas

Notas devem ser reduzidas ao mínimo e colocadas no pé da página; remissões para o rodapé devem ser feitas por números, na entrelinha superior, após o sinal de pontuação, quando for o caso.

### 3.3.5. Ilustrações

Ilustrações compreendem figuras, desenhos, gráficos, quadros, mapas, esquemas, fórmulas, modelos, fotografias, radiografias. As legendas devem ser inseridas abaixo das ilustrações, numeradas consecutivamente em algarismos arábicos e centralizadas, na mesma fonte e tamanho do corpo do texto. As figuras, os desenhos, os gráficos, os quadros, os esquemas, as fórmulas e os modelos devem ser enviados em arquivo separado, no programa em que foram gerados. Os mapas, as fotografias e as radiografias também devem ser enviadas em arquivos separados e em alta resolução (300 dpi). As ilustrações devem ser designadas, no texto, na forma abreviada da palavra “Figura”: Fig. 1, Fig. 2 etc. É inteiramente do(s) autor(es) a responsabilidade pela veiculação de imagens, inclusive as que envolvem direitos autorais.

### 3.3.6. Tabelas e quadros

**Tabelas** devem ser usadas para apresentação de informações tratadas estatisticamente e quadros para sintetizar e organizar informações textuais. O título de tabelas insere-se na parte superior, centralizado, iniciado pela expressão “**Tabela 1**” em negrito, seguido por hífen e pelo título sem destaque,

na mesma fonte e tamanho do corpo do texto; o título de **ilustrações e quadros** deve ser apresentado na parte superior, centralizado, iniciado pela expressão designativa, como por exemplo, “**Quadro 1**” em negrito, seguido por hífen e pelo título sem destaque, na mesma fonte e tamanho do corpo do texto. A numeração é consecutiva, em algarismos arábicos; caso seja necessário especificar a fonte de dados, esta deverá ser colocada abaixo da tabela ou do quadro e o texto, alinhado à esquerda. Tabelas devem ser construídas com as bordas laterais abertas e sem linhas de separação de colunas. Quadros devem ter as bordas fechadas e apresentarem linhas de separação de colunas.

### 3.3.7. Anexos e/ou Apêndices

Quando imprescindíveis à compreensão do texto, e dentro do limite de 30 páginas, **Anexos e/ou apêndices**, seguindo a formatação dos subtítulos, devem ser incluídos no final do artigo, após as referências ou a bibliografia consultada.

### 3.3.8. Formato da resenha

A resenha deve conter, no início, a referência completa da obra resenhada, incluindo o número de páginas, em fonte *Times New Roman*, tamanho 14, espaçamento simples, sem título, sem resumo, sem palavras-chave. O(s) nome(s) do(s) autor(es) da resenha, em corpo 12, deve(m) vir na terceira linha abaixo da referência da obra resenhada, precedido(s) pela expressão “Resenhado por [nome(s) do(s) autor(es)]”. Deve(m) ser seguido(s) de asterisco(s) que remeta(m) a uma nota de rodapé contendo as seguintes informações: sigla e nome por extenso da

instituição a que o(s) autor(es) está(ão) vinculado(s); cidade; estado; país; CEP; e-mail. O texto da resenha deve vir na terceira linha abaixo do(s) nome(s) do(s) autor(es) em *Times New Roman*, corpo 12 e espaço 1,5.

A configuração da página é a seguinte: tamanho do papel: A4 (21,0x 29,7 cm); margens esquerda e superior 3,0 cm, direita e inferior 2,0 cm; extensão mínima de 4 e máxima de 8 páginas, incluindo referências bibliográficas e anexos e/ou apêndices; adentramento: 1,25cm para assinalar início de parágrafo; espaçamento: 1,5.

### 3.3.9. Formato da tradução

Os artigos traduzidos são submetidos ao processo de avaliação pelos pares, que decidem sobre a oportunidade e a conveniência de sua publicação. Devem seguir o formato de artigo, no que couber. Na segunda linha abaixo do nome do autor do texto traduzido, alinhado à direita, deve(m) aparecer o(s) nome(s) do(s) tradutor(es) no seguinte formato: “Traduzido por [nome(s) do(s) tradutor(es)]”, com asterisco que remeta a uma nota de rodapé com as seguintes informações: sigla e nome por extenso da instituição a que o(s) tradutor(es) está(ão) vinculados; cidade; estado; país; CEP; e-mail.

### 3.3.10. Formato da entrevista

As entrevistas são submetidas ao processo de avaliação pelos pares, que decidem sobre a oportunidade e a conveniência de sua publicação. A configuração formal da entrevista é a mesma que se requer para artigos, mas o título deve conter, além do tema geral, a expressão “Entrevista com [nome do entrevistado]”, sem destaque, com asterisco remetendo a uma

nota de rodapé que contenha uma breve resenha da biografia do entrevistado, que demonstre claramente sua relevância científica. O(s) autor(es) da entrevista deve(m) aparecer em seguida, de acordo com as normas estabelecidas para Artigos.

### **3.3.11. Normas para a versão em inglês**

O(s) autor(es) de artigo aceito para a publicação em português, francês, espanhol ou italiano deve(m) providenciar a versão em inglês do texto até o dia estipulado no e-mail de notificação da aceitação. As normas para citação de autores no corpo do texto e para as referências bibliográficas da versão em inglês são as mesmas da versão em português. A *Alfa* designa revisores para a avaliação da versão em inglês do artigo. A revisão se restringe a conferir a qualidade da tradução, isto é, sua adequação ao padrão de uso da língua inglesa no gênero artigo científico.

Nas citações no corpo do texto de obras que têm edição publicada em língua inglesa, deve ser utilizada essa edição tanto no corpo do texto como nas referências bibliográficas. Em caso de não haver edição em inglês, o texto citado deve receber versão em inglês, e o texto na língua original da edição utilizada deve constar em nota de rodapé. Todas as traduções da versão em língua inglesa são de inteira responsabilidade do autor do texto.

Quando o artigo contiver figuras digitalizadas de anúncios em jornais e revistas ou similares, em português ou em outra língua, é necessário incluir a versão em inglês dos textos em nota de rodapé.

Quando o texto contiver exemplos cuja compreensão envolva a necessidade de

esclarecer traços morfossintáticos, é necessário incluir uma versão literal deles em glosa, seguida pela tradução em inglês comum entre aspas simples. Exemplo:

(1) isso signific-a um aument-o de vencimento-s(D2-SP-360)  
this mean-IND.PRS.3.SG a.M raise-NMLZ of salary-PL  
'this means a raise in salary.'

Convenções para as glosas: ***The Leipzig Glossing Rules: conventions for interlinear morpheme-by-morpheme glosses***, editada pelo Departamento de Linguística do Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology (Bernard Comrie, Martin Haspelmath) e pelo Departamento de Linguística da University of Leipzig (Balthasar Bickel); disponível em <http://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php>.

### **3.3.12. Transferência de direitos autorais – Autorização para publicação**

Caso o artigo submetido seja aprovado para publicação, JÁ FICA ACORDADO QUE o(s) autor(es) AUTORIZA(M) a UNESP a reproduzi-lo e publicá-lo na *Alfa*: Revista de Linguística, entendendo-se os termos “reprodução” e “publicação” conforme definição respectivamente dos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O ARTIGO poderá ser acessado pela rede mundial de computadores (WWW – Internet), sendo permitidas, A TÍTULO GRATUITO, a consulta e a reprodução de exemplar do ARTIGO para uso próprio de quem a consulta, desde que haja a citação ao texto consultado. ESSA autorização de publicação não tem limitação de tempo, FICANDO A UNESP responsável pela manutenção da identificação DO(S) AUTOR(ES) do ARTIGO.

### **3.3.13. Política de Privacidade**

Os nomes e endereços informados nesta revista são usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.



STAEPE – Seção Técnica de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão  
Laboratório Editorial  
Rodovia Araraquara-Jaú, km 01  
14800-901 – Araraquara  
Fone: (16) 3334-6275  
e-mail: [laboratorioeditorial@fclar.unesp.br](mailto:laboratorioeditorial@fclar.unesp.br)  
site: <http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial>

Produção Editorial:



